СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

LXXXIII СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

№11(83)

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. НОВОСИБИРСК, 2019

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам LXXXIII студенческой международной научно-практической конференции

№ 11 (83)
Ноябрь 2019 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск
2019

УДК 009
ББК 6\8
Н34

Председатель редколлегии:

Дмитриева Наталья Витальевна – д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги.

Редакционная коллегия:

Андреева Любовь Александровна – канд. юрид.наук, доцент кафедры теории и истории государства и права АНО ВО «Открытый гуманитарно-экономический университет», г. Москва;

Карпенко Виталий Евгеньевич – канд. филос. наук, доц. кафедры философии и социологии, докторант Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков;

Ле-ван Татьяна Николаевна – канд. пед. наук, доц., научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов, г. Москва;

Павловец Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, рецензент ООО «СибАК»;

Якушева Светлана Дмитриевна – канд. пед. наук, доц., начальник отдела по организации олимпиад, деятельности Университетского округа и координации профориентационной работы, доц. общеинститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Н34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам LXXXIII студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. ООО «СибАК». – 2019. – № 11 (83) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://sibac.info/sites/default/files/conf/file/hum-11%2883%29.pdf

Электронный сборник статей по материалам LXXXIII студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Статьи сборника «Научное сообщество студентов. Гуманитарные науки»: размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 6\8

ISSN 2310-2764

© ООО «СибАК», 2019 г.

Оглавление

Секция «Культурология» **7**

ОБОСНОВАНИЕ МИФА КАК КУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ И ЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА 7
Ким Дарья Петровна

ХРАМОВЫЕ ПРАЗДНИКИ В ЧЕСТЬ БОЖЕСТВА-ПОКРОВИТЕЛЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЭНЬ-ЧАНА В КИТАЕ 12
Кирпикова Виталия Вадимовна
Филонов Сергей Владимирович

Секция «Лингвистика» **18**

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ОПОР НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ 18
Бурцева Елизавета Николаевна
Бобылева Галина Александровна

БИЛИНГВИЗМ КАК СПОСОБ СБЛИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 23
Глушков Алексей Алексеевич
Пивоварова Людмила Николаевна

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВОЙ ФОРМЫ «ОПИСАНИЕ» 26
Григорьева Кристина Валентиновна
Булаева Наталья Евгеньевна

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ 30
Папахина Ригина Равильевна

Секция «Литературоведение» **34**

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РОМАНА М. УСПЕНСКОГО «БОГАТЫРИСТИКА КОСТИ ЖИХАРЕВА» 34
Гулиева Инна Александровна

ЭСТЕТИКА ПРЕДМЕТА НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ РАССКАЗОВ “БЕМОЛЬ” В.Я. БРЮСОВА И “ПРОСТАЯ ДУША” Г. ФЛОБЕРА 42
Трошкова Алёна Николаевна
Воронцова-Маралина Анна Альбертовна

Секция «Музыка» **48**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МЕДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ 48
Тюриков Александр Николаевич

Секция «Педагогика» **52**

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 52
Бурмяков Тимофей Павлович
Бобылёва Галина Александровна

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ № 23 ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ 58
Гречковская Виктория Андреевна
Бобылёва Галина Александровна

О ПРОБЛЕМЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ 63
Деркач Анна Павловна
Гаврилова Наталья Александровна

ПРИМЕНЕНИЙ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ 68
Дильмухаметова Альмира Махмудовна
Григорьева Ольга Николаевна

РОЛЬ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 73
Лавришина Алина Игоревна

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ 76
Пономарева Евгения Николаевна
Кашурина Людмила Фёдоровна

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9-ОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 80
Прописцова Александра Владимировна
Бобылёва Галина Александровна

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО КУРСУ ФИЗИКИ 85
Прутько Алексей Сергеевич

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В 9 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 90
Салтыкова Мария Сергеевна
Бобылева Галина Александровна

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ, ОТЛИЧИЯ, ПРЕИМУЩЕСТВА 95
Сенин Павел Андреевич
Сапрыкин Владимир Александрович

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЧТЕНИИ И ГОВОРЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ 101
Сергеева Олеся Юрьевна
Бобылёва Галина Александровна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ 107
Соколова Татьяна Александровна
Орлова Светлана Николаевна

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 111
Травина Софья Александровна
Бобылёва Галина Александровна

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ ФАБУЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 115
Чернышева Карина Александровна
Бобылева Галина Александровна

Секция «Психология» 121

ВЛИЯНИЕ СМИ В РАЗВИТИИ ДЕВИАЦИИ СРЕДИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ 121
Антоева Алина Гаврильевна
Афанасьева Анна Егоровна

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА ОБЩЕЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА 125
Колесова Юлия Игоревна
Афанасьева Анна Егоровна

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ТАМОЖНИ 129
Малышкина Наталья Александровна
Терентьева Ирина Александровна

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ И СОСТОЯНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ 132
Чернова Александра Денисовна

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 137
Шутова Анастасия Сергеевна
Нозикова Наталья Валентиновна

СЕКЦИЯ
«КУЛЬТУРОЛОГИЯ»

ОБОСНОВАНИЕ МИФА КАК КУЛЬТУРНОГО ЯВЛЕНИЯ И ЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Ким Дарья Петровна
студент кафедра теории и практики перевода
Северо-Кавказского федерального университета
РФ, г. Ставрополь
E-mail: darya.kim@list.ru

Истоки мифа восходят к далекой античности варварского периода, который представляет собой наиболее существенную стадию развития человеческого общества, захватывая большой общеисторический период, который начинается со времен палеолита. Мы черпаем знание о данном периоде из археологических и палеоантропологических исследований, которые помогают восстановить абстрактную картину варварской культуры. Значительную помощь в воссоздании теории культурного ареала архаичного общества оказывают этнографические данные об культуре народов на ранних этапах развития [1, с. 14].

О сущности мифа рассуждают по сей день. С психологической точки зрения, древний миф выступает методом представления, интерпретации общества. Сознание человека из первобытного общества характеризуется детализованным воображением недостающих либо неизвестных объектов, а кроме того погруженностью в индивидуальные волнения. Данную нацеленность сознания первобытного человека на внутрипсихические процессы акцентировал З. Фрейд, подмечая «верование в могущество мыслей». На этом концепте и были основаны волшебные ритуалы. Ещё ранее И. Кант именовал спонтанную работу продуктивного воображения ключевым принципом сознания, толкуя фантазию как часть восприятия, в структуре коего обнаруживается сочетание настоящего и идеального.

Как утверждает Ф. Кесседи, «мифы не знают имен своих творцов» [2, с. 43]. Подобно героическому эпосу, легенде и сказкам, они являются творением народной фантазии, коллективного творчества народа; с них начинается история народного миросозерцания. Миф означает «рассказ», «предание», «слово». Мифологией именуется собрание легенд и наука о них. Наука не приравнивает миф к вымыслу, прекрасной сказке или преданию, хотя это и привычно в обыкновенном словоупотреблении. Мифология как собрание мифов – это своеобразное мировоззрение, образовавшееся в древние период. В нем отражены убеждения древних народов о природе и бытие, первые зачатки знания, культовые и нравственные понятия, главенствовавшие в общине, а также эстетические и художественные чувства народов на заре их бытия. В мифе переплетаются выдумка (воображение), вера и сознательность, но суть мифа не ограничивается лишь одним из этих аспектов. Мифическое мировоззрение синкретичное, нерасчленённое.

Когда мы говорим о мифах, как правило имеется в виду мифология древняя, эллинистическая и римская. Это и очевидно: греко-римское достояние несомненно существенно повлияло на цивилизационное формирование нынешней Европы. Когда древние вероисповедания передали роль христианству, Римская империя перестала существовать, в руинах появились современные немецкие страны, а былая цивилизация разделилась. Таким образом, герои античной мифологии остались позади. У германцев существовали собственные творцы и герои. В других условиях, однако приблизительно в тот же период формируются мифологические понятия Америки.

Сравнительно-историческое исследование обширного диапазона мифов позволило определить, что в легендах разных народов – при чрезмерном их разнообразии – полный цикл ключевых тем и мотивов повторяется. К доисторическим и примитивнейшим легендам относятся легенды о животных. Самые простые являют собой только бесхитростное объяснение единичных особенностей животных. Самые архаичные мифы повествуют о происхождении зверей от людей (подобных мифов очень много, к примеру, у австралийцев)

либо это мифологические представления о животных предках людей. Представления о зооантропоморфных прародителях часты у австралийцев, у них присутствует тотемическая окраска [9, с. 11]. Легенды о превращении человека в зверя или в растение знакомы абсолютно всем народам планеты. Особо популярны и древнегреческие легенды о гиацинте, нарциссе, кипарисе, лавровом дереве, о пауке Арахне и т. д.

Особо древними являются мифы о происхождении небесного светила, месяца (луны), звёзд (солярные легенды, лунарные легенды, астральные легенды). Зачастую в мифах они представляются народами, прежде жившими в нашей планете, но с связи с каким-то обстоятельством возвысившимися в небеса. В иных мифах зарождение солнца связано со сверхъестественной сущностью. Основную категорию легенд составляют также мифы о происхождении планеты (космогонические мифы), мира и человека (антропогонические мифы) [8, с. 133]. Весьма стандартны легенды о зарождении планеты и человечества у полинезийцев, североамериканских индейцев, у жителей Древнего Востока и Средиземноморья. В данных легендах акцентируются 2 концепции – концепция творения и концепция развития.

Рассуждая о функциональной направленности мифологии, Мелетинский утверждает, что она беспрерывно преобразовывает менее понятные концепты при помощи наиболее понятных, непостижимое умом при помощи более постижимого [5, с. 169]. Однако мифология не ограничивается только утолением любопытства древнего человека, однако нее познавательный энтузиазм подчинен гармонизирующей и упорядочивающей ориентированности, нацелен на всеохватывающий подход к миру, хаотичность и неупорядоченность не допускается. Преобразование хаоса в космос и является главным значением мифологии. К тому же космос содержит ценностный и нравственный элемент.

Миф – это в определенном понимании язык-шифр, на котором общаются адепты одной культуры [3, с. 145]. Миф – секретный язык смыслов, сама сущность коего заключается в поддержании культурной эзотеричности, защищенности и непроницаемости со стороны других цивилизаций.

Миф – признак избранности человека, родившегося в данной культурной среде. Язык мифа несет в себе множество потенций символизации, но само мифологическое изложение как правило абсолютно точно и предрасположено к выражению обобщений при помощи образов-предметов [7, с. 230]. Предположительно, первоначально оно не несло в себе аллегорий и абстракций. Таким образом, спонтанные речевые традиции, кажущиеся нам отвлеченными и абстрактными, сохраняют некоторую долю конкретности.

В своем исследовании сущности мифа Потебня утверждает, что миф – это своеобразная поэтическая форма, он принадлежит к этой области в широком смысле [6, с. 261]. Это поэтический образ, имеющий особенности всякого поэтического произведения: он состоит из образа и значения, связь между которыми не доказывается, а принимается на веру. Помимо этого, миф является актом сознания, который происходит без ведома человека. Язык – это главное орудие мифического сознания, влияние языка на мифы не подвергается сомнению. Язык мифологического мышления был высоко метафоричным. При создании мифа человек объясняет явления через предметы: туча есть гора, а гром – стук колесницы. При этом всякое последующее значение создается только с помощью предыдущего, в следствие этого из набора простых слов возникает огромное количество производных, а метафоричность становится неизменяемым свойством языка. Метафоричность выражения связана со способностью осознавать различие между субъективным началом мысли и ее течением, называемым действительностью. Как и в древнем мире, мы можем назвать душу паром, однако для нас это будет лишь сравнение, в то время как для человека с мифическим мышлением это неопровержимая истина до тех пор, пока между сопоставляемыми предметами он видит лишь незначительные различия, пока пар в значении души есть все тот же пар, возникающий от испарения воды. Таким образом, миф – это перенос индивидуальных признаков образа, который предназначен для объяснения явления, на сущность самого явления.

Лосев же проводит грань межу мифологией и поэзией, отмечая, насколько сложны отношения данных понятий и как непросто их разграничить. Он утверждает, что язык мифологии отличается от поэтического по типу отрешенности. Никакая степень данной отрешенности не мешает мифу быть «живой и буквальной реальностью». Мифический субъект не является бездействующим, он «бросается» на сцену, поэтому говорят о мифологической отрешенности от смысла, а реальность в мифе неотличима от обыденной, однако ее идея изменяется. Таким образом, язык мифа подвижен и описывает реально-вещественную действительность, он наиболее конкретен, реален и ощутим, он вбирает в себя всю напряженность бытия. Язык мифа представляет собой синтез спонтанности и реальной непосредственности. Помимо этого, миф выражает личностное бытие, язык мифа пронизан личностным восприятием. Исследователь утверждает, что все предметы человеческого опыта мифичны, поскольку может стать символом в силу своей мифической оформленности и осмысленности с точки зрения мифического мышления, а «всякая личность так или иначе миф» [4, с. 65-77].

Список литературы:

1. Воеводина Л.Н. Мифология и культура: Учебное пособие. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 356 с.
2. Кессиди Ф. От мифа к логосу: Становление греческой философии / Отв. ред. А.Е. Зимбули. – 2-е изд., испр., доп. – СПб.: Алтеей, 2003. – 360 с.
3. Королев К.М. Мифология Британских островов: Энциклопедия / Сост. и общ. ред. К.М. Королева. – М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003. – 640 с.
4. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 530 с.
5. Мелетинский Е. Поэтика мифа. – 3-е изд, репринтное. – М.: Наука, 2000. – 407 с.
6. Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989. – 638 с.
7. Роллестон Т. Мифы, легенды и предания кельтов / Пер. с англ. Е.В. Глушко. – М.: ЗАО «Центрполиграф», 2004. – 349 с.
8. Синельченко В.Н. В мире мифов и легенд. – Издательство: СПб: Диамант, 1995. – 567 с.
9. Токарев С.А. Мифология/Мифы народов мира. т.1. – Москва, 2008. – 1147 с.

ХРАМОВЫЕ ПРАЗДНИКИ В ЧЕСТЬ БОЖЕСТВА-ПОКРОВИТЕЛЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЭНЬ-ЧАНА В КИТАЕ

Кирпикова Виталия Вадимовна
студент,
кафедра китаеведения факультета международных отношений
Амурского государственного университета,
РФ, г. Благовещенск
E-mail: kirpikovavita@gmail.com

Филонов Сергей Владимирович
научный руководитель, д-р ист. наук, проф. кафедры китаеведения
Амурского государственного университета,
РФ, г. Благовещенск

Природа дает человеку возможность для жизни, люди же и природа неразрывно связаны. Наши предки не могли понять таких природных явлений как вода, огонь, гром и молния из-за недостатка знаний об окружающем мире. Они верили, что все природные явления создаются богами из потустороннего мира, что и привело к появлению культов различных божеств. Люди просили у них помощи и защиты путем различных ритуалов.

Вэнь-чан – это божество, которое заведует дворцом Вэнь-чан, а также человеческими судьбами, прежде всего ему поклоняются ученые мужи. Обычно Вэнь-чан изображался сидящим в одеянии именитого чиновника со скипетром в руке, символизирующим исполнение желаний. Рядом изображались двое его помощников Куй-син и Чжи-у.

В своей статье «Покровитель просвещения Вэнь-чан на народной картине няньхуа» доцент кафедры китаеведения АмГУ Ю.Г. Лемешко отмечает: «Практически на всех *няньхуа* цинского периода Вэнь-чан представлен в костюме чиновника, на нём свободный «правозапашный» халат и конфуцианская шапка учёного (*жугуань* 儒冠). На некоторых картинках на Вэнь-чане парадный головной убор *ушамао* 乌纱帽; такая чёрная атласная шапка с «крыльями» символизирует в китайском искусстве чиновничью должность и чиновничью карьеру. Как известно, в традиционном Китае декорирование чиновничьего костюма (узор, орнамент, украшения и т. д.), его отдельные элементы играли роль

социальной дифференциации. В большинстве случаев на рассматриваемых нами иконах на Боге литературы стандартный чиновничий костюм, не осложнённый особым декорированием, в орнаментах на халатах не прослеживается единой символики». Также Ю.Г. Лемешко обращает внимание на то, что помимо Куй-сина и Чжу-и на лубочных картинках Вэнь-чана могут окружать два мальчика-слуги, которых ему в помощь направил, как считалось, Нефритовый император. «Тянь-лун 天聋 не слышит, Ди-я 地哑 был нем от рождения, и это, по мнению Нефритового императора, гарантировало неразглашение имён победителей на государственных экзаменах» [1].

Третий день второго лунного месяца – это день рождения Вэнь-чана, когда в учебных заведениях проводились торжества, а учителя и чиновники собирались вместе и пили жертвенное вино, поэтому день рождения Вэнь-чана также является праздником всех образованных людей. В этот день все образованные люди собираются в храме Вэнь-чана на праздник в честь этого божества. Влияние этого культа непрерывно увеличивалось, не только среди ученых, но и среди простого народа, вследствие чего появилась традиция храмовых праздников, проводимых в честь Вэнь-чана, эти фестивали делились на несколько видов:

- *Вэньчанхуэй* 文昌会 – храмовый праздник в честь покровителя просвещения Вэнь-чана;
- *Вэньцзухуэй*瘟祖会 – храмовый праздник, связанный с изгнанием эпидемии оспы;
- *Иньшэньхуэй*迎神会 – храмовый праздник, посвященный встрече покровителя просвещения.

В разных местах традиции, связанные с храмовым праздником в честь Вэнь-чана, передавались из поколения в поколение, впитывая культуру эпохи и национальные особенности китайского этноса [2, с. 607-608].

День рождения Вэнь-чана был установлен даосской традицией. Однако существуют противоречия относительно вопроса о годе его рождения, так как существует множество легенд, в которых указываются различные даты.

В трактате «Всеобщее зерцало божеств и бессмертных всех эпох» говорится, что Вэнь-чан родился во втором году эры Юань-си 元熙эпохи Шестнадцати царств (十六国 304 – 439 гг.) в одном из царств в третий день второго лунного месяца, то есть в 305 году н.э. в семье деревенского старосты. В другом источнике сказано, что Вэнь-чан родился в восьмом году эры Тай-кан 太康 императора У-ди 武帝 в третий день второго лунного месяца, то есть в 287 году н.э. В «Книге метаморфоз» отмечается, что Бог Цзытуна – это золотая змея, родившаяся в озере, расположенном в уезде Сяоцзинь 小金, и чтобы защитить пожилую пару, которая взяла его на воспитание, превратилась в дракона [2, с. 608].

В большинстве дошедших до нашего времени письменных памятников считается, что Вэнь-чан родился в восьмом году эпохи Тай-кан 太康 династии Западная Цзинь (西晋 266 – 316 гг.), в третий день второго лунного месяца. Вот почему в этот день по всему Китаю проводились различные по масштабам и форме жертвоприношения и храмовые фестивали в честь Вэнь-чана, самыми масштабными из которых были храмовые праздники в провинции Сычуань.

Из этого следует, что день рождения Вэнь-чана – это праздник образованных людей, когда проводились специальные мероприятия, которые устраивались учеными мужами в храме Вэнь-чана. Главой комитета по организации становился один из представителей местной аристократии (*шэнъюань* 生员), которые менялись каждый год.

Особенно масштабные праздники проводились в эпоху Цин (清朝1616 – 1912 гг.), каждый год в этот день император приказывал своим чиновникам приносить жертвы в пекинском храме Вэнь-чана. Таким образом, Вэнь-чана можно считать даосским божеством, однако он имеет и конфуцианские черты.

Празднества в честь дня рождения Вэнь-чана носили народный характер, этот обычай был популярен в различных регионах. Жертвоприношения, которые устраивали официальные власти, отличались роскошью и торжественностью. В 1942 году в пекинском храме Белых облаков, в зале Владыки Севера,

была установлена статуя Вэнь-чана, И каждый год в день рождения Вэнь-чана официальные лица отправлялись туда, где глава группы возжигал благовония и приносил жертву согласно этикету. Жертву в храме приносил специально выделенный для этого чиновник императорского двора, а соблюдение этикета было важной составляющей мероприятия [2, с. 609-610].

Фестивали в честь дня рождения Вэнь-чана год за годом становились все более оживленными и завоевывали все большую популярность по всей стране, они проводились везде, где есть храм Вэнь-чана, но в различных местах и связанные с этим праздником традиции отличались. Они впитывали в себя культуру данной местности, а также обычаи национальных меньшинств, проживающих на этой территории.

И хотя день рождения Вэнь-чана – это праздник ученых мужей. Однако во многих местах, пытаясь донести до божества свою благодарность и попросить о помощи, были созданы праздничные традиции никак не связанные с Вэнь-чаном. Например, в день рождения Вэнь-чана в уезде Яньтин 盐亭 юноши и девушки приходили на фестиваль в одежде отделанной пурпуром, молились о рождении сына и играли в различные народные игры. Так день рождения Вэнь-чана стал праздником молодежи, днем, когда молодые люди заводят новые знакомства и объясняются в любви.

В городе Фучжоу 福州 третьего числа второго месяца в честь Вэнь-чана дети запускали воздушных змеев. В Фулине 涪陵 второго числа второго месяца, в день памяти Конфуция, в храме Конфуция в честь Вэнь-чана проводилось весеннее жертвоприношение. Крестьяне замачивали семена, дети запускали воздушных змеев.

В уезде Пуань 普安 провинции Гуйчжоу 贵州 второго числа третьего месяца дети запускали воздушных змеев и загадывали желания. Считалось, что ветер вместе со змеем отнесет их на небеса. Древние предки запускали змеев, полагая, что это поможет им выдержать государственные экзамены и получать большое жалование. Поэтому в этом уезде появилась традиция запускать змеев в день рождения Вэнь-чана.

Фестиваль в честь Вэнь-чана получил широкое распространение во многих регионах, появились специальная музыка *дун-цзин инь-юэ* 洞经音乐. Она произошла от традиционной музыки, а впоследствии она стала частью храмовой традиции. Эта музыка была признана ЮНЕСКО шедевром нематериального культурного наследия.

В день рождения Вэнь-чана устраивали специальные театральные представления в жанре *янси* 阳戏. И важной частью фестиваля в честь Вэнь-чана стали спектакли в честь Цзытуна (*Цзы-тун ян-си*梓潼阳戏). Труппа, которая ставила пьесу называлась *янсицзяо* 阳戏教, владелец театра – *чжантаньши*掌坛师, свой пост он получал по наследству. В период правления цинских императоров Сяньфэна (咸丰 1850 – 1861 гг.) и Тунчжи (同治 1861 – 1875 гг.) существовало более 20 таких трупп, которые устраивали представления во всех концах страны.

Спектакли в честь Цзытуна включали в себя показ таких представлений как «Тридцать две небесных пьесы» (*Тянь-шан сань-ши-эр си*天上三十二戏) и «Тридцать две наземные пьесы» (*Ди-шан сань-ши-эр си*地上三十二戏). Небесную пьесу показывают с помощью деревянных кукол, прикрепленных к бечеве, в наземных пьесах актеры наносят на лицо грим или надевают маски, вырезанные из дерева. Наземную пьесу также называют *жэнь-шэнь тун-тан* 人神同堂. Популярностью пользовались и небольшие театральные представления, которые представляли собой маленькие шуточные истории. Образ Вэнь-чана, показываемый с помощью куклы или деревянной маски, олицетворяет свет и справедливость, это символ добра и удачи, наказания зла, поощрения добра и осуществления желаний людей [2, с. 612].

В эпохи Мин и Цин празднования в честь дня рождения Вэнь-чана приобрели невиданный масштаб, активное участие принимали не только ученые мужи, но и официальные чиновники. Они просили у него увеличения жалования или повышения в должности, а простые люди посещали праздничные службы в храмах и приносили жертвы предкам.

Участие правительства в жертвоприношениях в честь Вэнь-чана увеличивало авторитет культа, поклонение Вэнь-чану стало влиять не только на карьеру, но и на судьбу человека в целом. Позже появились и храмовые традиции в честь Цзытуна.

Фестиваль Цзытуна проходил в девятый день первого лунного месяца в округе Дэян 德阳, кроме того в храме Вэнь-чана праздники проходили с первого по пятнадцатое число второго месяца. Он так же имеет название «Храмового фестиваля в честь Цзытуна» (*Цзы-тун мяо-хуэй*梓潼庙会), но из-за того, что третий день второго месяца – день рождения Вэнь-чана этот храмовый праздник также назывался фестивалем Вэнь-чана [2, с. 613].

Храмовые праздники являются неотъемлемой частью китайской религиозной культуры. Праздники в честь дня рождения Вэнь-чана существовали и развивались тысячи лет, в результате чего сформировалось множество народных традиций, дошедших до наших дней.

Список литературы:

1. Лемешко Ю.Г. Покровитель просвещения Вэнь-чан на народной картине няньхуа [Электронный ресурс] // Синология. Ру – Режим доступа. – http://www.synologia.ru/a/Покровитель_просвещения_Вэнь-чан_на_народной_картине_няньхуа (Дата обращения 15.10.2018).
2. Хуан Чжи-шэн. Вэнь-чан шэндань юй миньцзянь сису (День рождения Вэнь-чана и народные традиции) // Вэнь-чан вэньхуа (Культ Вэнь-чана) / Под ред. Чень Ю-сюэ, Цин Си-тай. – Сычуань чубань цзитуань, 2004. – С. 607-614. – 黄枝生。文昌圣诞与民间习俗 // 文昌文化 / 编者陈友学，卿希泰。– 四川出版集团，2004。–页607-614。

СЕКЦИЯ

«ЛИНГВИСТИКА»

ВЛИЯНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ ОПОР НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ 11 КЛАССОВ

Бурцева Елизавета Николаевна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики преподавания иностранных языков педагогического института
Владимирского Государственного университета
РФ, г. Владимир
E-mail: liza-burceva@yandex.ru

Бобылева Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент
Владимирского Государственного университета
РФ, г. Владимир

Основной задачей обучения иностранному языку в средней школе является формирование коммуникативной компетенции, одной из составляющих которой является языковая компетенция. Термин "языковая компетенция" (переведен с английского языка "linguistic component") впервые был представлен в работах американского лингвиста Аврама Ноама Хомского. По Хомскому "языковая компетенция" это умение понимать и воспроизводить неограниченное количество правильных в языковом отношении (грамматически и лексически) предложений.

Обучение лексике является неотъемлемым компонентом изучения предмета "иностранный язык" в школе, т. к. лексика является основой всей речевой деятельности человека: говорения, чтения, письма и аудирования. Этим подчеркивается ее важное место в системе уроков английского языка, а так же в каждом отдельно взятом уроке. Обучение иностранному языку начинается с усвоения иностранных слов, именно поэтому необходимо уделять особое внимание запоминанию и усвоению лексических единиц учащимися.

Использование речевых опор, с нашей точки зрения, является одним из эффективных средств обогащения словарного запаса учащихся. Речевые опоры

на уроке – это карточки учебного раздаточного материала с ключевыми словами, записанные в неопределенной форме и раскрывающими суть темы, проблемы, идеи рассказа, являющиеся “подсказкой” сюжетной канвы. Смысл технологии работы с ними состоит в том, чтобы, не предоставляя обучающимся готовый текст развернутого сообщения, стимулировать их самостоятельные высказывания и таким образом в процессе моделирования новых учебных условно-речевых ситуаций закрепить в их речи тематическую лексику УМК, превращая ее в лексику активную, значительно расширяя и обогащая индивидуальный словарь каждого учащегося. Этому в полной мере способствуют и “иллюстрированные” речевые опоры, содержащие не только осваиваемую на уроке лексику, но и рисунки, фотографии, аппликации, символы, схемы и т. д. и являющиеся зрительной опорой, предлагаемой для обсуждения проблемы.

Речевые опоры способствуют уходу от "шаблонных" заданий и улучшают процесс запоминания речевых единиц, их плотное закрепление в "активном" словаре школьников. Использование речевых опор позволяет разнообразить учебный процесс. Предполагается, что их введение в 11 классе средней школы поможет сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным и интересным для школьников.

Наблюдение за процессом обучения английскому языку помогло сделать вывод о том, что речевые опоры практически не используются при формировании лексического навыка у учеников 11 класса.

Нами было проведено опытное обучение, состоявшееся в сентябре-октябре 2019 года в 11 классе "А" МБОУ "Средней общеобразовательной школы № 16" города Владимира, направленное на формирование лексического навыка с использованием речевых опор.

Мы провели анализ учебно-методического комплекса (далее УМК) под редакцией О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой, К.М. Барановой "Rainbow English. 11 класс", в контексте наличия в нем речевых опор. Результаты анализа помогли определить лексический минимум и типологию лексики 11 класса.

В начале опытного обучения был проведен вводный тест на знание лексики, в котором принимало участие 34 человека из двух 11 классов. Результаты теста доказали, что лексический навык учащихся развит на недостаточном уровне. В опытном обучении принимали участие 17 человек 11 "А" класса.

Благодаря речевым опорам, несомненно, обостряются функции понятийного мышления учащихся, в сознании которых сразу возникает зрительный образ предмета разговора, а “лексика-подсказка” речевых опор способствует более точному выражению мыслей в устной форме.

Учащимся были предложены следующие речевые опоры, которые впоследствии вводились в процессе формирования лексического навыка: 1) Слова, обозначающие работу: job, occupation, profession, career; 2) Названия различных профессий на английском языке; 3) Слова: either, neither, nobody, no one none 4) Глаголы по теме четверти; 5) Прилагательные, характеризующие виды деятельности: interesting, boring, well-paid, difficult и т. д.; 6) Фразовые глаголы: to call in, to call for, to call out, to call up.

Учащиеся выполняли следующие задания, с использованием речевых опор: 1. Введение новых слов и их дефиниций; 2. Логическая группировка слов; 3. Выбор лишнего слова; 4. Задания на определение синонимов и антонимов; 5. Заполнение пропусков словами, данными выше; 6. Составление предложения, путем использования речевых образцов; 7. Перефразирование предложений с использованием новых слов; 8. Пересказ текста на основе речевых опор. Все задания, использованные во время опытного обучения, были направлены на усвоение максимального количества речевых единиц с минимальным количеством затраченного на это времени.

По окончании опытного обучения лексическому аспекту говорения с использованием речевых опор, нами были сделаны следующие выводы: 1) Речевые опоры разнообразили учебный процесс, и учащиеся выполняли упражнения с интересом; 2) Речевые опоры способствуют запоминанию новой лексики, которую учащиеся используют в монологических высказываниях и

диалогах на иностранном (английском) языке; 3) Использование речевых опор повлияло на мотивацию учеников, учащиеся сами старались составлять диалоги и монологические высказывания, не прибегая к помощи интернет-ресурсов; 4)Наиболее распространенной ошибкой является непонимание учащимися различия между словами-синонимами, следствием которого явилось неправильное использование их в речи.

В конце опытного обучения был проведен итоговый тест. Результаты теста, доказали, что в группе, в которой проводилось обучение говорению с использованием речевых опор, лексика была усвоена намного лучше.

Результаты тестов отражены в следующей таблице:

Таблица 1.

Результаты вводного и итогового тестов

Класс	**Оценка**			
	"2"	**"3"**	**"4"**	**"5"**
Вводный тест				
11 "А"	4	7	5	1
11 "Б"	3	6	6	2
Итоговый тест				
11 "А"	0	6	7	4
11 "Б"	2	8	7	1

Вывод:

Речевые опоры представляют учащимся необходимую информацию и способствуют активизации их речеподражающей мыслительной деятельности, так как, чтобы выразить мысль на изучаемом языке, учащиеся обдумывают еще необходимые грамматические явления английского языка (являющиеся основой грамотной речи).

В результате опытного обучения было доказано, что использование речевых опор при обучении говорению на английском языке является действенным способом для запоминания слов и словосочетаний, но для этого необходимо постоянное выполнение заданий на их использование в речи. В ходе опытного обучения произошло совершенствование лексического навыка учащихся,

однако о полном усвоении лексических единиц и их свободном использовании в речи сказать нельзя. Вместе с тем работа по использованию речевых опор, повысила мотивацию к изучению английского языка и значительно облегчила процесс запоминания отдельных лексических единиц и речевых конструкций.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (10-11 классы). Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413: [Электронный ресурс]. - Режим доступа - URL: https://fgos.ru/ (Дата обращения 12.09.2019).
2. Мухаева Т.В. Коррективная работа над лексикой в 5 классе // Проблемы обучения иностранным языкам. Владимир, 1978. Т.14. Вопросы методики обучения иноязычному языковому материалу в школе / Владим. Гос. пед. ин-т им. П.И. Лебедева-Полянского. С. 143-152.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). - М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. 2009.

БИЛИНГВИЗМ КАК СПОСОБ СБЛИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Глушков Алексей Алексеевич
студент лечебного факультета
Самарского Государственного Медицинского университета,
РФ, г. Самара
E-mail: Boooooooooom1@mail.ru

Пивоварова Людмила Николаевна
научный руководитель, ст. преподаватель
каф. иностранных и латинского языков
Самарского Государственного Медицинского университета,
РФ, г. Самара

Билингвизм (двуязычие) - свободное владение и использование двух языков. Двуязычие начинается тогда, когда знание одного языка находится на уровне знания второго.

С понятием «билингвизм» мир знаком с 1938 года, тогда это считалось сложной системой личностного образования, включающей в себя знаковую структуру, возможность человека использовать изученную знаковую систему по ситуации, тем самым обеспечивая успех в общении и более широкое представление о тех или иных культурных явлениях.

Сложность билингвизма подразумевает комплексное изучение данного феномена, поэтому для начала следует обратиться к основным составляющим данного понятия.

Аспекты исследования билингвизма:

- психологический аспект – влияние двуязычия на мышление человека;
- лингвистический аспект – анализ структур двух языков, их взаимодействие и влияние друг на друга, обеспечение эффективного усвоения обоих языков посредством сравнения;
- педагогический аспект – активное и пассивное знание языка, приемы обучения билингва;
- культурно-ментальный аспект – познание человеком не только языковых, но и культурных систем;

• социолингвистический аспект – анализ взаимодействия билингва с обществом в той или иной языковой среде, мышление и принятие им решений;

Именно последний является актуальным для данного вопроса. Данный аспект изучается наукой – Социолингвистикой, и помогает нам понять то, как люди, владеющие двуязычием, ориентируются, адаптируются и живут в обществе.

По статистике почти 70 % людей в мире владеют двумя и более языками, это объясняется тем, что в ряде некоторых стран (Казахстан, Украина, Бельгия, Канада и др.) существует закон о наличии в этой стране нескольких обязательных языков, либо государственных, либо государственного и национального. Поэтому люди обучаются этим языкам в школе на равных уровнях, что служит для них средством защиты прав национальных меньшинств и средством полного включения в процессы глобализации, а также оптимизации участия в них.

Присутствие нескольких языков в пределах одной страны является причиной для конкуренции языков, которая в свою очередь приводит к серьезным проблемам, таким как отделение некоторых языков в статус диалектов. Примерами данной проблемы являются турецкий язык и курдский язык (язык горных народов Турции), китайский язык, который был разделен на множество диалектов, главным и основным из которых стал пекинский диалект. Это доказывает, что современный мир с огромным количеством наций и полилингвизмом характеризуется множеством языковых конфликтов. В основе которых лежат социокультурные противоречия национальных сходств.

Не смотря на все проблемы двуязычия и многоязычия, они всегда присутствовали в жизни людей, особенно когда появляется необходимость межличностной коммуникации. В развитии современного общества этому феномену отводится важная роль. Действительно, двуязычие и многоязычие являются одной из важных составляющих современной социальной реальности и механизмом ее конструирования.

Таким образом, можно сказать о том, что двуязычие открывает путь к объективной картине в сознании индивида. Также необходимо отметить, что

билингвизм способствует облегчению общения людей, коллективной работе, сближению и помощи друг другу в общественно-политической жизни. Способствует широкому культурному обмену между народами, дает возможность минимизировать препятствия в общении людей разных национальностей, являясь средством, исключающим возможность изоляции между народами. Способствует взаимообогащению, влиянию, пополнению и расширению лексикона каждого из индивидов, сотрудничающих в едином процессе.

Список литературы:

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа //Проблемы двуязычия и многоязычия. М.,1972. С. 49-62.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Забелина Н.А. О билингвизме. Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. № 2. С. 14-19.
4. Костомаров В.Г. Жизнь языка / В.Г. Костомаров. - М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку // Психология билингвизма. Ред. кол.: д-р психол. наук, проф. И.А. Зимняя (отв. ред.) и др.- М.: МГПИИЯ им. Мориса Тереза, 1986. - Вып. 260. - С. 25 - 31.
6. Минасова К.Р. Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе // Социс, 2002. № 8. С. 15-21.
7. Солдатова Г.В., Тетерина М.В. Многоязычие как фактор формирования новой идентичности и культурного интеллекта. Мир психологии. 2009. № 3. С. 34-46.
8. Шахнарович А.М. Раннее двуязычие: внутренние и внешние аспекты // Социолингвистические проблемы в разных регионах мира (материалы международной конференции). - М., 1996. - С. 445 - 447.
9. Шухардт Г.К вопросу о языковом смешении // Избранные статьи по языкознанию. М., 1950. 175 с.

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВОЙ ФОРМЫ «ОПИСАНИЕ»

Григорьева Кристина Валентиновна
магистрант, кафедра переводоведения
и межкультурной коммуникации
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула
E-mail: kantyufeyeva@gmail.com

Булаева Наталья Евгеньевна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого,
РФ, г. Тула

Художественное произведение – сложное и уникальное явление в литературе. Оно имеет множество характеристик и аспектов. У каждого художественного произведения есть композиция.

Композиция – это не что иное, как скелет, основа произведения [2, с. 83]. В системе композиции художественного произведения присутствуют речевые формы, которыми пользуется автор для создания своего труда – композиционно-речевые формы.

Традиционно принято выделять три основные композиционно-речевые формы: повествование, рассуждение и описание [2, с. 87].

Все композиционно-речевые формы по-своему важны в произведении и играют важную роль. Композиционно-речевая форма «описание» служит для описания и характеристики героев, окружающей обстановки, ситуации. Без этой композиционно-речевой формы читатель не смог бы иметь представление о внешности героя, его характере, манерах; о месте действия и т. д.

В художественном произведении описание – один из самых распространенных компонентов монологической речи автора.

Согласно В.В. Одинцову, описание перечисляет признаки предмета, оно может содержать различные признаки, как существенные, так и несущественные.

По структуре можно выделить следующие виды описания [3, с. 75]:

- описание с единым планом прошедшего времени;
- «описание с единым планом настоящего времени»;
- «номинативные описания».

В первом типе реальность описания явления менее выражена, чем во втором типе. При «описании с единым планом прошедшего времени» внимание сконцентрировано на прошлом, при «описании с единым планом настоящего времени» – на настоящем, соответственно. Особенностью номинативного описания является краткость и лаконичность, автор как бы движется мимо объектов и описывает, или фиксирует их в том порядке, в котором они находятся.

Также выделяют статическое описание и динамическое описание.

Статическое описание стремится передать характеристику явления, предмета или обстановки изолировано от внешней среды и обстоятельств, которые на них влияют. В этом виде описания фиксируются главным образом два вида отношений: «предмет — пространство» и «предмет — признак» [4, с. 117].

Динамическое же описание передает характеристику объектов под влиянием внешних факторов, динамику действий.

Если в основе статического описания лежит предмет и его описание, то в основе динамического описания лежит действие и его характеристика. Следовательно, при использовании этих двух видов описания автор будет пользоваться разными средствами. Так, при статическом описании будут преобладать существительные, прилагательные, при динамическом описании – глаголы, глагольные формы, причастия и деепричастия.

Согласно трудам Нечаевой [5, с. 17, 44], существуют следующие подтипы описания:

- описание пейзажа;
- описание портрета героя или другого одушевленного или неодушевленного предмета;

- описание интерьера;
- характеристика как перечисление существенных особенностей, признаков кого-нибудь, чего-нибудь, т. е. название черт характера, наклонностей, рода занятий человека или свойств предмета.

Портрет – это один из инструментов индивидуализации персонажа. Помимо его внешних физических характеристик, в портрет включаются сведения о характере, манерах. Портрет также определяет и социальную принадлежность персонажа.

Независимо от прямо или противоположно направленного развития пейзажа и эмоционального состояния персонажа, пейзаж всегда делает акцент на последнем.

Описание природы часто рисует атмосферу действия, помогает осмыслить состояние персонажа. Пейзаж различен по своему смысловому содержанию. Одной из функций статичного и динамичного пейзажа является создание фона сюжетных событий.

Динамический пейзаж символизирует смену сюжетного хода. Буйство природы обязательно и неизбежно предшествует существенным изменениям в судьбах героев.

Так, композиционно-речевая форма «описание» – один из основных компонентов художественного произведения. Целью описания является воздействие автора на внутренний мир читателя, стремление как можно ярче и подробнее передать всю атмосферу произведения.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. — М.: Флинта, 2014. — 384 с.
2. Брандес М.П. Практикум по стилистике текста: Немецкий язык: для студ. высш. учеб. заведений ин. яз. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.
3. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник. — 3- е изд., перераб, и доп.— М: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.

4. Домашнев А.И., Шишкина И.П., Гончарова Е.А. Интерпретация художественного текста - М., 1989.
5. Нечаева О.А. Функционально смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) - Улан -Удэ, 1974.
6. Одинцов В.В. Стилистика текста. – 5-е изд. – Либроком, 2014. – 264 с.

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Папахина Ригина Равильевна
магистрант факультета лингвистики,
ФГБОУ ВО «Российский Государственный Социальный Университет»
РФ, г. Москва
E-mail: papakhina.rigina@yandex.ru

SPECIFICITY OF SPEECH INFLUENCE IN SCIENTIFIC DISCOURSE

Rigina Ravilyevna Papakhina
Master of Linguistic faculty
Russian State Social University
Moscow

АННОТАЦИЯ

В данной статье содержится информация об особенностях, которое имеет речевое воздействие в научном дискурсе. Статья раскрывает специфику научного дискурса в целом и характерные для него черты в частности. Большое внимание в статье уделяется и феномену экспрессивной лексики, используемой в качестве средства воздействия на адресатов сообщения.

ABSTRACT

This article contains information about the features that have a speech effect in scientific discourse. The article reveals the specificity of scientific discourse in General and its characteristic features in particular. Much attention is paid to the phenomenon of expressive vocabulary used as a means of influencing the recipients of the message.

Ключевые слова: эмотивная лексика, научный стиль, научный язык, метафора, оценочная лексика.

Keywords: emotive vocabulary, scientific style, scientific language, metaphor, evaluative vocabulary.

Как отмечено в словаре психологических терминов, речь- исторически сложившаяся форма общения - людей посредством языковых конструкций, создаваемыхна основе определенных правил. Целью этой формы общения является воздействие одного индивида на другого с целью передачи какой-либо информации, либо же с целью получения каких-либо благ, как материальных, так и нематериальных.

С момента появления речи и до наших дней человек стал использовать ее в том числе и для передачи тех или иных знаний, обеспечивая тем самым прогресс для всего человечества в целом.

Таким образом, говоря о речи в истории человечества, справедливым будет говорить и о речевом воздействии, отрицать которое никак нельзя. Под речевым воздействием мы будем понимать влияние на человека и его поведение с целью формирования и регулирования его поведения [Киселева 1978:98]. Следует также отметить, что выделяется три основных типа речевого воздействия, а именно: прямое воздействие, косвенное воздействие и скрытое воздействие.

Прямое речевое воздействие осуществляется как правило с помощью целенаправленного выбора языковых средств выражения с целью побуждения адресата речи к ответу или совершению какого-либо действия.

Косвенное же речевое воздействие осуществляется непреднамеренно и лишь благодаря выбору языковых информирующих единиц.

Скрыто*е* же речевое воздействие происходит на подсознательном уровне, оно происходит машинально, автоматически, интуитивно и часто остается незамеченным не только адресатом речи, но иногда и адресантом.

Однако же если говорить о научном дискурсе, то он относится к косвенному типу речевого воздействия поскольку автор научного текста сообщает получателю ту модель исследования и именно в том виде, в котором это необходимо адресанту и продиктовано условиями его научной деятельности.

Научный текст несет в себе цель информировать читателя о новых знаниях, которыми обладает автор, однако, помимо этого, научный текст как правило содержит гипотезы и предположения, прогнозы и догадки. Таким образом,

автор научного текста не просто сообщает читателю какие-либо факты, но и старается убедить его, задействуя при этом аргументы и доказательства.

Читатель, не имеющий отношения к науке, читая ту или иную научную публикацию всегда уверен в том, что научный текст должен быть стилистически нейтрален, логичен и лишен эмоций. Такой взгляд на ситуацию целиком и полностью отрицает возможность задействовать экспрессивную или эмотивную лексику, однако это не так.

Речевое воздействие в научном тексте можно условно разделить на рациональное и эмоциональное. И если с рациональностью в научном дискурсе вопросов не возникает (ведь научный стиль всегда ассоциируется у нас с логичностью суждений), то эмоциональность вызывает некоторые сомнения, оспорить которые нам поможет высказывание Н.Я. Миловановой, считающей, что экспрессия научной речи предполагает «экспрессию логического подчеркивания, акцентуации, эмфатического выделения содержательно значимых элементов высказывания для создания точности и убедительности изложения, активизации внимания читателя, сосредоточения его на существенных, с точки зрения автора, моментах содержания, облегчения читателю усвоения научной мысли» [Милованова 1982:57]. Соглашается с ней и И.А. Скрипак в своей диссертации «Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе». Таким образом, можно сделать заключение, что для научного дискурса экспрессивность является наиболее оптимальной и целесообразной реализацией таких характеристик как абстрактность, точность, логичность, и является не второстепенной, а одной из основных черт современного научного дискурса.

Исходя из всего вышесказанного мы можем говорить об особенностях речевого воздействия научного дискурса, имеющего в своей основе единство рационального и эмоционального начала, что способствует достижению главной цели научного дискурса, а именно- информирование адресата научного текста.

Список литературы:

1. Киселева JI.А. Вопросы теории речевого воздействия [Текст] / JI.А. Киселева. - Л.: ЛГУ, 1978. – 160 с.
2. Милованова Н.Я. Экспрессивность в стиле научной прозы [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: защищена 19.02.1982: утв. 29.09.1982 / Н.Я. Милованова. - Пермь, 1982. - 198 с.
3. Скрипак И.А. «Языковое выражение экспрессивности как способа речевого воздействия в современном научном дискурсе», диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Ставрополь, 2008
4. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический Проект.2004.
5. https://dic.academic.ru/contents.nsf/psihologic/.

СЕКЦИЯ

«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РОМАНА М. УСПЕНСКОГО «БОГАТЫРИСТИКА КОСТИ ЖИХАРЕВА»

Гулиева Инна Александровна
студент, филологического факультета
Оренбургского государственного университет,
РФ, г. Оренбург
E-mail: inna3095@mail.ru

Современные писатели Мария Семенова, Александр Бушков, Михаил Успенский, Сергей Лукьяненко, Владимир Васильев, Элеонора Раткевич, Ник Перумов, Виктория Угрюмова, Владимир Свержин, Андрей Лазарчук и другие, создающие произведения в жанре фэнтези, используют в своем творчестве интертекстуальные связи с произведениями классики, фольклорными произведениями (сказками, мифами, легендами), с произведениями античности. В последние годы это стало основной тенденцией в литературоведческих исследованиях современной литературы (Т.В. Кривощапова, М.Н. Липовецкий, Л.В. Овчинникова, Т.А. Чернышева, М.И. Мещерякова и др.).

Чтобы поддержать у потенциальных читателей чувство уверенности в собственной читательской компетентности, начитанности, сформировать желание к культурному диалогу, писатели пользуются приемами внедрения в текст «чужого слова», реминисцентными образами и создают такое игровое пространство, в котором читатель легко ориентируется и принимает правила игры, определяет значение каждого из персонажей, его место в произведении и может угадать дальнейшие шаги героев и развитие сюжета.

Известный ученый М.М. Бахтин, автор теории диалогизма произведений литературы, понимал «чужое слово» как воздействие не связанной с текстом материальной реальности через наличие в произведении иных отрывков как обязательных компонентов существовавшей раньше в современной культурной

жизни. «Чужое слово» связано с теорией интертекстуальности Р. Барта, который писал, что новое произведение – это новый текст, созданный на основе уже известных высказываний, анонимных формулировок, неосознанных цитат, источники которых редко можно обнаружить [1, 418]. Юлия Кристева определяет интертекстуальность как возможность текста иметь несколько смыслов. По мнению ученого, каждый текст формируется как смешанное, состоящее из различных цитат произведение, вобравшее в себя и изменившее внутри себя другие произведения, созданные раньше [3, 99]. Ученый Т.А. Скокова в своей работе «Интертекстуальность как способ создания образа главной героини в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети»» пишет об игровом характере использования известных текстов, который позволяет современным произведениям стать любимыми и узнаваемыми читателями. Кроме того, такие произведения всегда перечитываются [4, 1315]. Такой несложный авторский прием позволяет активизировать у читателя экспрессивно-оценочное восприятие какого-либо настроения, явления, факта.

Очень часто в науке ставится проблема пародийности произведений. Ю.Н. Тынянов подчеркивает, что через пародию видно второе произведение, которое пародируется. Чем четче виден второй текст, тем сильнее виден двойственный характер всех элементов текста, т. е. сильнее видна пародийность текста [5, 212].

Иных взглядов на этот вопрос придерживается М.В. Вербицкая. В труде «Литературная пародия как объект филологического исследования» она пишет, что под пародией можно понимать самый первый текст, в котором объединены приемы создания образов, построение произведения, словесно-ритмические особенности, которые трансформируются в содержание пародии, формирующейся как подражание первичному произведению с гипертрофированным изображением частей первичного текста [2, 21].

В романе-фэнтези М. Успенского «Богатыристика Кости Жихарева» можно встретить некоторые приемы интертекстуальности, все произведение пронизано интертекстуальными образами. Роман построен на переосмыслении русских

былин и сказок – былины о Вольге и Микуле Селяниновиче, О Святогоре и Илье Муромце, из которых позаимствованы образы богатырей Святогора, Вольги Всеславьевича, Святославича и Микулы Селяниновича, которые живут и действуют во втором мире, куда попадает Костя. У каждого из этих персонажей свой быт, обстановка, привычки и характер. Так в главе «Святогор – богатырь без подвига» автор пишет: «…И он же, Святогор, был первым в тройке так называемых *старших* богатырей вместе с Вольгой (Волхом) Всеславьевичем и Михайлой Потыком. Имя свое он получил от Святых Гор – так назывались в те времена всяческие священные, запретные возвышенности. Да он и сам был горой – человек по сравнению с ним казался мышкой или букашкой» [6, 26].

Так при знакомстве с героем писатель комментирует имена, обстоятельства их жизни с помощью сведений из научных источников о русском фольклоре. Этот прием можно встретить на страницах всего произведения. В главе «Не быль, но сказка» читаем комментарий автора: «Нет, былины – не фэнтези. Ты ведь слышал такое выражение – «устное народное творчество», еще говорят – фольклор? То есть в народе рождается былина от безымянного автора, передается из уст в уста, изменяется – когда слегка, когда капитально, и доживает (или, увы, не доживает) до того дня, когда появится ученый человек и запишет ее на бумагу, на магнитофонную ленту, на флеш-карту мобильника с диктофоном» [6, 28].

В романе наглядно проявляются черты «чужого слова», интертекстуальные отрывки из научной литерауры, примером которых является авторская попытка объяснения предназначения мифов. Так, один из главных героев романа, Колобок, отвечая на вопросы Кости Жихарева: были ли на самом деле мифы, и про что они бывают, начинает читать своему ученику лекцию. При этом для раскрытия понятия «миф» он обращается к разным источникам: современный словарь иностранных слов, «Краткая история мифа» Карена Армстронга и «Параллельная мифология» Джона Френсиса Бирлайна, не просто ссылаясь на них, а цитируя: «Что такое миф – каждый понимает и объясняет по-разному. Миф 1) сказание, передающее представления древних народов о происхождении

мира, о явлениях природы, о богах и легендарных героях; 2) вымысел. Миф представлял собой событие, в каком-то смысле произошедшее однажды, но при этом повторяющееся постоянно [6, 9].

Этот же прием – заимствование слов и отрывков из научной речи при разъяснении того или иного события или при знакомстве с человеком – встречаем везде на страницах романа Успенского, например, в названии глав: «Пришествие хтонических», «Как избежать анахронизма», где используются научные термины. Но чаще в названиях глав используются пословицы, разные отрывки из фольклора – «Во пиру ли было во беседушке», «Во кузнице молодые кузнецы», «Почему кони привередливые», «Что может быть проще пареной репы», «Заставушка богатырская» и т. д.

Главного героя Костю Жихарева сопровождают по всему пути следования два волшебных помощника – Колобок по прозвищу Виссарион Глобальный (аллюзия к имени Виссариона Сталина, которого часто называли Великим) и двуглавая сова Кузьма-Демьян. Они помогают Косте освоиться во втором мире – богатырском. Они же помогают ему во всех неприятных ситуациях и бедах. Вместе с Колобком приходят в роман и многие персонажи из русских народных сказок – Змей Горыныч, Василиса Премудрая, бабка с дедом из сказки о колобке, образ скатерти-самобранки.

Часто в произведении в разных контекстах и ситуациях возникают реминисценции на произведения мировой литературы в виде описаний, цитат, упоминаний, отрывков и упоминаний из известных фильмов. Так в главе «Первый встречный как первый блин комом» Костя сталкивается с Аникой-воином. После схватки Косте достается платок-скатерть Аники, на котором вышита надпись готическими буквами: «Бессердечному Зигфриду от безутешной Брунгильды. Кого люблю – того дарю». В бою с Аникой Косте помогают сова и Колобок, которого сова держит на весу над головой противнка: «Перед ним действительно предстало жутковатое чудо – тело человеческое, но вместо нормальной головы страшная перекошенная рожа со сверкающими золотыми зубами. Другая рожа, на животе, дразнила Анику высунутым языком…

– Ты… кто? – спросил Аника дрожащим голосом. – Король Прусский али принц Хранцузский?

– Их бин Смерть твоя, герр обершарфюрер, – сказал Колобок. – Гордая притом» [6, 36]. В этом отрывке ответом Колобка служат переосмысленные слова из известного советским зрителям фильма «Семнадцать мгновений весны».

В этой же главе при характеристике Аники-воина называются герои известных произведений мировой литературы – Матамор из Италии, капитан Фракасс из Франции, Джон Фальстаф – персонаж Шекспира, Яшка-артиллерист из фильма «Свадьба в Малиновке», хромой полковник из телефильма «Здравствуйте, я ваша тетя!». Писатель апеллирует не только к читательскому опыту аудитории, но и к зрительскому для того, чтобы четче отобразить специфику создаваемого образа Аники. С разными целями упоминаются герои мировой и русской литературы и кино: Одиссей, граф Монте-Кристо, король Артур, сэр Ланселот, Гинерва, Джек Воробей из фильма «Пираты Карибского моря», Великий комбинатор из романа «12 стульев» и др.

Часто в романе цитируются отрывки из былин в дословной передаче, но и часто обыгрываемые автором. В главе «Микула Селянинович – гламурный пахарь» воспроизводится отрывок:

«У оратая кобылка соловая,

Гужики у нее да шелковые,

Сошка у оратая кленовая,

Омешики на сошке булатные,

Присошечек у сошки серебряный,

А рогачик-то у сошки красна золота» [6, 39].

Или же представляя образ Микулы Селяниновича:

«У оратая сапожки зелен сафьян:

Вот шилом пяты, носы востры,

Вот под пяту-пяту воробей пролетит,

Около носа хоть яйцо прокати.

У оратая шляпа пуховая,

А кафтанчик у него черна бархата» [6, 39].

Слова – «ратися», «паляница», «Святогор», «оратай», «зелен сафьян», «пяты», «востры» и др – яркое подтверждение того, что автор за основу интертекста в произведении берет русский национальный фольклор.

По замыслу М. Успенского главный герой из реального мира перемещается в «былинный»:

«- Итак, молодой человек, мы с вами находимся в абсолютно ином пространстве и в совершенно условном прошлом времени…

- Закрой рот! - посоветовал Колобок, - это сказочный сектор, мы тут не задержимся…

– А скатерти-самобранки тут не бывает?

– Скатерть-самобранка в сказках осталась, – вздохнул Колобок. – В мире былин ее нет, тут запросто можно с голоду окочуриться» [6, 28].

Автор расширяет границы былин и вводит в мир фэнтези нового «современного» богатыря, которого воспитывал «колобок», рассказывая ему былины о богатырях, мифы и сказки, объясняя ему разницу этих литературных жанров. Примером этого служит приведенная выше цитата с упоминанием скатерти-самобранки. Наставник Кости Жихарева объясняет ему, что скатерть-самобранка как персонаж взят из сказки, и в былинах о ней даже не упоминается.

Одним из излюбленных приемов автора является упоминание, краткое или подробное описание, обыгрывание различных известных исторических лиц, ситуаций, событий. Так упоминается год, когда вышел из печати «Сборник Кирши Данилова – 1804 год, характеризуемый как год, когда Саша Пушкин пешком ходил под стол. В разных контекстах с разной целью упоминаются исторические лица российской истории: Александр Невский, Иван Грозный, Петр I, князь Владимир Красное Солнышко, русский ученый Александр Любищев, Иосиф Виссарионович Сталин. Персонажи всемирной истории также часто упоминаются в разговорах героев романа-фэнтези: Спартак, Ахилл, Александр Македонский, основатели Рима – братья Ромул и Рэм, Карл Великий,

Наполеон Бонапарт, Че Гевара. Герои обсуждают в беседах разные известные исторические события: сражения русских богатырей со степняками-кочевниками, печенегами, битвы рыцарей Западной Европы, события из истории Киевской Руси, крещение Руси, Смутное время, взятие Киева ханом Батыем и т. д.

Применение известных текстов, игровой способ подачи материала при упоминании научных истин, исторических событий позволяет писателю достигнуть разных целей по отношению к потенциальным читателям. Чтобы продемонстрировать свое авторское отношение к существующей действительности, разным жизненным ситуациям, им и используются отрывки из известных произведений.

Но при формировании текста произведения, похожего на былину, автором используются не только цитаты из былин, из фольклорных произведений. Он широко применяет и пародии-стилизаци:

«Уж не станем мы грузить твою головушку

Письмецом Татьяны ко Онегину!

Не к лицу богатырю чужие письма читать

Можно сказать, что Михаил Глебович Успенский намеренно использовал интертекстуальность. В некоторых отрывках он это делает для того, чтобы объяснить суть того или иного происходящего действия в романе, в других же для того, чтобы выразить свою авторскую позицию, так как в целом произведение построено на сравнении нынешнего и прошедшего времени, по которому писатель желает показать уровень образованности нынешнего поколения и хоть как-то привлечь его внимание к истории, к культуре своего народа. В данном произведении интертекстуальность играет большую роль.

Используя разные приемы интертекстуальности, писатель Михаил Успенский создает яркий художественный мир, где живут и действуют необычные герои, персонажи русских сказок и былин, описываются самые необычные приключения Кости Жихарева в мире богатырей. Такая интертекстуальность восходит к фольклорным первоосновам. Идейно-образная близость произведения Успенского с былинами, психологическая близость

его героев с героями разных фольклорных жанров является свидетельством глубинной связи современной русской прозы с устным народным творчеством.

Список литературы:

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика //- 1989.
2. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов: На материале современного английского языка: Автореф. дисс. д-ра филол. Наук // - М.; 2000.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман // Вестн. Моск. ун-та. Сев.Филология –М.; 1995. № 1.
4. Скокова Т.А. Интертекстуальность как способ создания образа главной героини в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. –Самара; 2009.
5. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. //- М.; 1977.
6. Успенский М. Богатыристика Кости Жихарева // Эксмо –М.;2013.

ЭСТЕТИКА ПРЕДМЕТА НА ПРИМЕРЕ СРАВНЕНИЯ РАССКАЗОВ “БЕМОЛЬ” В.Я. БРЮСОВА И “ПРОСТАЯ ДУША” Г. ФЛОБЕРА

Трошкова Алёна Николаевна
студент заочного отделения,
кафедра филологии и журналистики социально-гуманитарного факультета
Российский православный университет святого Иоанна Богослова,
РФ, г. Москва
E-mail: alenatr_music@mail.ru

Воронцова-Маралина Анна Альбертовна
научный руководитель, канд. филол. наук, доцент
Российский православный университет святого Иоанна Богослова,
РФ, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В статье приводится сравнительный анализ рассказов В.Я. Брюсова и Г. Флобера на основе общих и полемических эстетическо-философских концепций, художественного языка и преемственности основных принципов символизма.

ABSTRACT

The author of the article performed the comparative analysis of the short stories V.Y. Bryusov “A Flat” and G. Flaubert “A Simple Heart” based on general and various aesthetic-philosophical conceptions, language and continuity of the key principles of symbolism.

Ключевые слова: рассказы, Брюсов, символизм, Флобер, сравнительный анализ, эстетика.

Keywords: short stories, Bryusov, symbolism, Flaubert, comparative analysis, aesthetics.

На рубеже XIX-XX вв. символизм в России формировался, прежде всего, как поэтическое направление, ориентированное на сложившуюся традицию французской символистской поэтики: П. Верлен, Ш. Бодлер, С. Малларме, Э. Верхарн и др. Русские переводы последнего впервые появились в сборнике 1900 г. “Tertia Vigilia” В.Я. Брюсова: “К северу”, “Женщина на перекрёстке”.

Именно западноевропейскому влиянию было обязано большое количество переводной литературы. С самого начала символизм старался выйти за рамки общепринятых литературных традиций, через субъективизм и фрагментарность повествования эволюционируя до философских размышлений о сущности и значении нового искусства. Изменения коснулись и модификации жанра: возникает такое явление, как символистская проза.

На пересечении двух диаметрально противоположных жанров ощущается воздействие трёх факторов: “метода (символизм), жанра (роман) и стиля (особой “лиричности”, рельефности, ритмико-интонационной “проработанности” речевого уровня, что свойственно поэзии)” [1, с. 4]. Основополагающая мифо-поэтичность прозы символистов восходит к синкретизму первобытной поэзии, для которой свойственны требования “психофизического катарсиса <…> катарсиса религиозного” [4, с. 156]. В контексте сложной, противоречивой исторической среды 1902 г., в кризисе которой содержится стремление к психологизации творчества, В.Я. Брюсов обращается к малому жанру прозы, создавая рассказ-зарисовку “Бемоль”. Характерно, что в эпиграфе — “*Из жизни одной из малых сих*” — чувствуется связь с реалистической прозой XIX в., однако само название рассказа уже постулирует превалирующее значение символических мотивов: символ-звук, символ-цвет, символ-предмет.

Как известно, эстетика символизма базируется на интуитивном восприятии мира посредством личностного чувства-откровения, тем самым вступая в конфронтацию с принципами предшествующего натурализма и вместе с тем перенимая его основную идею: умение “запечатлевать особость всякого человека в преходящих, мимолётных внешних и внутренних состояниях” [13, с. 615]. В соединении двух противоположных по мировоззрению литературных школ, подобно гегелевской триаде, образуется синтез: овеществление — теургия — эстетика условного предмета. Намеренное многообразие трактовок символа-предмета раскрывает, по словам М. Мамардашвили, “человеческое зрение как зрение индивида” [10, с. 42], создавая ту цепочку преемственности, с которой связано всё творчество символистов.

Объективный реализм Г. Флобера, казалось бы, слишком ретроспективен для преображённого искусства начала XX в., однако именно ему принадлежит создание теории “l’art impersonnel” [7, с. 374], с помощью которой предельная сосредоточенность на мире как феномене рождает особую, личностную трактовку, но не через автора, а через сознание персонажа. Так, в рассказе Г. Флобера “Простая душа” комната умершей Виргинии становится ареной душевного катарсиса обеих героинь: Фелисите и её хозяйки, г-жи Обен. Обилие вещей, покинувших хронотоп рассказа и замкнутых в пространстве-времени, персонифицировано и художественно переосмыслено с целью рефлексии и психологической трансформации героинь: “вид у вещей был грустный”, “всё словно наслаждалось новым покоем”, “хозяйка протянула руки — служанка бросилась в её объятия”. По мнению Бахтина, “хронотоп в произведении всегда включает в себя ценностный момент” [2, с. 392], однако предмет, замкнутый в хронотопе или, более того, вовсе лишившийся его, создаёт многоплановый семантический образ, свободный от материальности мира и способный влиять на личностные переживания героев.

В направленности сознания на объект, его “интенциональности”, скрыто представление о предмете как таковом “независимо от того, существует ли в действительности соответствующий действительный объект” [6, с. 288]. В таком случае, имманентный образ предмета-символа становится единственной субъективной истиной, лишённой рациональных и эмпирических начал. В рассказе В.Я. Брюсова Анна Николаевна, подобно Фелисите, испытывает восторг от обладания самой сутью предметов, которая выражена в наглядном изображении религиозных символов: “водяные знаки рыб”, края с “золотым бордюром”, картинки “древних египтян”, “ручки с голубями на конце”, изображение “путь к звезде”. Персонификация также имеет важное значение в эволюции художественного образа, поскольку образы-слепки предметов, потерявших реальную коннотацию в сознании Анны Николаевны, приводят к кризису личности, к антикатарсису, или, по словам Брехта, к “эффекту отчуждения” [3, с. 191]. Мир реальный, враждебный героине: “сытые чернильницы”, “транспаранты,

которые всегда кривились, словно насмехались” — в итоге побеждает мир условный, символический, где имманентные образы предметов исчезают, не обнаружив соответствующего материального воплощения. Трансформация происходит, в первую очередь, в сознании Анны Николаевны: “все было мертво, все было глухо и немо”, “было холодно и безнадежно”. Чтобы понять, каково основополагающее различие “мира вещей” в рассказах Г. Флобера и В.Я. Брюсова, обратимся к вопросу об эстетике.

На протяжении всей истории, от античности до наших дней, понятие об эстетике претерпевало изменения. Эстетика Платона заключалась в существовании абстрактной идеи о прекрасном в онтологическом мире “эйдосов”, а наивысшая радость происходила от созерцания буквального искусства, в точности повторяющего мир материальный. При таком подходе, по мнению А.Ф. Лосева, “художественный метод <…> формализируется и обедняется” [9, с. 159], а непосредственное эстетическое переживание в итоге отождествляется с буквальным художественным восприятием произведения искусства. Гегель же, наоборот, сужает область эстетики, исключая из неё сферу прекрасного в природе. По его теории, любая умозрительная человеческая выдумка “выше любого создания природы”, ибо в ней содержится “нечто духовное, присутствует свобода”. В таком случае, “мир вещей”, изначально не опирающийся на антропоцентрический принцип, превращается в рефлексию, в “несовершенный, неполный тип красоты”, “принадлежащей духу” [5, с. 22].

Свойственная символистам тенденция мистичности, обрядовости мировосприятия, субъективное преобразование реального мира с целью мистифицировать собственные переживания предстает в рассказах “Бемоль” и “Простая душа” в двух разных ипостасях. Область предметов в рассказе Г. Флобера приобретает религиозное значение: в комнате Фелисите скопилось множество “предметов культа и всякой всячины”, а вещь, потерявшая хозяина, превратилась в идол для поклонения. Так и экзотический попугай Лулу “стал для неё чем-то вроде сына, чем-то вроде возлюбленного”. Впоследствии, превращённый в чучело, он идеализируется и приобретает черты Святого Духа:

“попугай <…> стал для неё священным”, “Бог-отец не мог сделать своим посланцем голубя <…>, он избрал предка Лулу”. Поскольку, по словам Ф. Энгельса, любая религия является “фантастическим отражением” [14, с. 321] внешних господствующих сил в сознании человека, Фелисите, таким образом, становится создателем и почитателем нового религиозного культа, основанного на эстетическом антропоморфизме предмета. Именно Лулу в виде гигантского ангела в момент смерти Фелисите “парит над её головой”.

Несмотря на общую для двух рассказов житийность сюжетов — подвижническая жизнь Фелисите (фр. “Блаженство”) и Анны Николаевны (ивр. “Благодать”), — тематическое единство и сходную композиционную схему, в их основе заложены совершенно противоречащие друг другу мировоззренческие концепции. В “Бемоле” В.Я. Брюсова можно увидеть явные анти-житийные мотивы: видоизменяется мотив аскетического испытания, евангельский призыв к нестяжанию: “Не собирайте себе сокровищ на земле” (Мф. 6,19). Поскольку житие относится к жанру древнерусской литературы, в рассказе символиста Брюсова слышится полемика с формальным каноном древнерусских произведений. “Человек-микрокосм” [8, с. 10] оказывается симулякром, а попытка “разгадать смысл вещей, символику” не осуществляется: её заменяет культ поклонения “миру вещей”, основанный на пустой семиотике, лишённой первоначального религиозного антропоморфизма.

Следуя за Кантом, О.Э. Мандельштам провозгласил: “Любите существование вещи больше самой вещи и свое бытие больше самих себя” [11, с. 326]. Для Анны Николаевны же субъективный, умопостигаемый мир априори враждебен: “чтение было для неё трудом”, “знакомых у неё не было”, “с тёткой не говорила и двух слов”. Таким образом, область предметов, генезис которых не связан с непосредственным личным переживанием героини, наполняется поверхностной семиотикой, а свойственная символизму “двуплановость образа” [12, с. 271] сливается в формальный символ: “этот мир был ей понятнее, чем книги, и относился к ней дружественнее, чем люди”, “она дала им [бумаге] названия”.

По Гегелю, “если разум изобретает образы, то возникает потребность познать этот разум” [5, с. 340], но “кто оставляет его в стороне, тот получает только массу внешних сведений”. Символика предмета для Анны Николаевны произвольна, безосновательна, а потому при разрыве с “миром вещей” - симулякром, она теряет связь с идеализированным предметом и оказывается наедине с демифологизированной повседневностью. Именно так Брюсов переосмысливает жизненную модель Фелисите Г. Флобера и утверждает невозможность постижения мира Анной Николаевной.

Список литературы:

1. Барковская Н.В. Поэтика символистского романа. — Е.: 1996. — 4 с.
2. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. — М.: 1975. — 392 с.
3. Брехт Б. О театре. Сборник статей. — М., Издательство иностранной литературы. 1960. — 191 с.
4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. — М.: 1989. — 156 с.
5. Гегель Г.В. Ф. — Сочинения. В 14 т. Т. 12, Кн. 1. Лекции по эстетике. — М.: 1938. — 22 с., 340 с.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга 1 / Пер. с нем. А.В. Михайлова. — М.: Академический Проект, 2009. — 288 с.
7. Жаринов Е.В. —Лекции о литературе. Диалог эпох. — М.: Издательство АСТ. 2016. — 374 с.
8. Лихачёв Д.С. Великий путь. — М.: 1987. — 10 с.
9. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Высокая классика. — Харьков: Фолио; М.: ООО “Издательство АСТ”, 2000. — 159 с.
10. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. Беседы. — М.: 2001. — 42 с.
11. Мандельштам О.Э. Малое собрание сочинений. — Санкт-Петербург: Азбука, 2011. — 326 с.
12. Обломиевский Д.Д. Французский символизм. — М.: Издательство “Наука”, 1973. — 271 с.
13. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. — Спб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. — 615 с.
14. Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — М.: Издательство политической литературы, 1988. — 321 с.

СЕКЦИЯ

«МУЗЫКА»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА МЕДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Тюриков Александр Николаевич
магистрант, кафедра художественного образования
Уральский государственный педагогический университет
РФ, г. Екатеринбург
E-mail: a550099140@gmail.com

Кратко рассмотрим становление методики обучения игре на медных духовых инструментах и охарактеризуем базовые навыки исполнительства на медных духовых инструментах.

В течение многих веков обучение игре на медных духовых инструментах осуществлялось в процессе непосредственной передачи музыкантом-исполнителем своих умений обучающемуся. Исполнители объединялись по цеховому профессиональному признаку и сохраняли в тайне методику обучения. Так, например, Ю. Усов приводит сведения о том, в начале XVII в., во времена К. Монтеверди, музыканты-трубачи составляли гильдию, которая пользовалась особыми привилегиями, а искусство игры на трубе сохранялось в строгой тайне. Он также сообщает, что к наиболее ранним учебным пособиям, дошедшим до нас, относится методика обучения игре на трубе итальянца Чезаре Бендинелли, появившаяся в 1614 году [4].

К середине XX в. в мире сложилось несколько самобытных национальных школ искусства игры на медных духовых инструментах: французская, чешская, немецкая, английская, американская. Одно из ведущих мест в музыкальном исполнительстве на медных духовых инструментах XX в. занимает советская школа. Победы советских артистов на международных конкурсах, успешные зарубежные гастроли солистов и коллективов, тиражирование музыкально-исполнительских достижений выдающихся артистов посредством грамзаписи

всё это стимулировало появление нового педагогического репертуара, различных учебных пособий по обучению музыкантов-исполнителей.

Важнейший вклад в методику обучения игре на медных духовых инструментах внесли выдающиеся отечественные музыканты-исполнители:

Тимофей Александрович Докшицер, Евгений Адольфович Рейхе, Алексей Константинович Лебедев, Владислав Михайлович Блажевич.

Медные духовые инструменты обладают общими признаками, на основе которых они объединены в группу, и главным из них является единый принцип звукоизвлечения. Поэтому под базовыми навыками мы будем понимать исполнительские навыки, характерные для всех инструментов группы медных духовых. Данные навыки конкретизируются с учетом величины инструмента и особенностей его механизма – вентильного или кулисного.

На основе анализа источников в области исполнительства на медных духовых инструментах [1, 2, 3] можно заключить, что к базовым музыкально-исполнительским навыкам могут быть отнесены:

- навыки правильной (рациональной) постановки корпуса, головы, ног, левой и правой рук на инструменте;
- навыки дыхания;
- навыки амбушюра;
- технические навыки управления механизмом инструмента (вентильным или кулисным).

По мере формирования данных навыков осуществляется работа над штрихами. Сформированность базовых навыков позволяет переходить к освоению различных музыкально-исполнительских приемов, исполнять более длинные мелодии на legato и т. д.

При этом в работах различных авторов может быть представлено разное количество выделенных навыков (приведенные выше навыки могут подразделяться или объединяться) и разная последовательность.

Правильное (рациональное) положение корпуса, головы, ног, рук

Рассматривая вопрос правильной постановки корпуса на примере исполнительства на тубе, Д. А. Балагур [3] акцентирует первостепенное значение данного исполнительского навыка для формирования последующих. Он выстраивает следующую последовательность возможных ошибок: «неправильное положение корпуса мешает правильности дыхания, неправильное дыхание лишает игру выразительности, динамичности, не позволяет художественно, правильно исполнять музыкальные фразы и портит здоровье» [5].

Дыхание

Правильное распределение моментов смены дыхания играет важнейшую роль в выразительности исполнения, позволяя разделять музыкальные фразы.

А.Г. Асмоловский [2] предлагает классифицировать дыхание на основе следующих типообразующих признаков:

- по использованию объема лёгких (спокойное дыхание с использованием в основном верхних отделов лёгких; дыхание с использованием резервного объема);
- по ритмичности (ритмичное дыхание, когда вдох и выдох занимают одинаковый промежуток времени; неритмичное, когда вдох по времени в несколько раз меньше выдоха);
- по напряженности (ненапряженное или спокойное, когда дыхательные движения автоматизированы, и работа вдыхательных и выдыхательных мышц осуществляется поочередно при минимальном их противодействии; напряженное, «когда при выдохе создается гораздо большее давление струи воздуха, при противодействии вдыхательных и выдыхательных мышц», т. е. «дыхание на опоре».

Техника пальцев

Техника пальцев (или пальцевая техника) обусловливает грамотное и четкое управление механизмом медного духового инструмента (вентильным или кулисным). Техника пальцев подразумевает быстрое, четкое движение пальцев, согласованное с другими частями исполнительского аппарата. Упражнения

выполняются в различных темпах, при этом движение пальцев координируется с дыханием, работой губ и языка.

Техника игры на медном духовом инструменте включает не только оперирование его механизмом, но также использование дополнительных средств. Все компоненты техники должны развиваться параллельно, иными словами не следует работать над пальцевой техникой, забывая при этом о правильном звукоизвлечении и т. п.

В завершении следует подчеркнуть, что отдельные музыкально-исполнительские навыки, как залог будущего исполнительского мастерства, развиваются не изолированно друг от друга. Их развитие не должно становиться самоцелью, иначе виртуозная техника окажется формальной. Напротив, необходимо с самого начала обучения развивать у обучающегося умения проникать в замысел композитора и сущность музыкального образа, учить видеть в любом музыкальном материале художественно-образное начало и раскрывать его, используя освоенные исполнительские приемы, вбирая верную меру движения и динамики.

Список литературы:

1. Арбан Ж.Н. Школа игры на трубе. М.: Музыка, 1970. 264 с.
2. Асмоловский А.Л. Артикуляционный метод обучения игре на медных духовых инструментах с использованием фонем русского языка. Методическая разработка. – Астрахань: Издательство ГАОУ АО ДПО «АИПКП», 2013. 68 с.
3. Балагур Д.А. Методические рекомендации по обучению игре на тубе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13823.
4. Барсова И.А. Книга об оркестре. М.: Музыка, 1978. 208 с.
5. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИКА»

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бурмяков Тимофей Павлович
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам,
Владимирского государственного университета,
РФ, г. Владимир
E-mail: tarasovtimo@mail.ru

Бобылёва Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ПИ
Владимирского государственного университета,
РФ, г. Владимир

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) основного общего образования в процессе обучения предмету «Немецкий язык» должно быть реализовано развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся [5], а также подчеркивается, что ученики должны уметь работать с разными типами текстов: информационными, научно-публицистическими, научно-популярными, художественными, поэтическими, прозаическими и прагматическими текстами.

Как известно, прагматические материалы представляют собой разновидность аутентичных материалов. К.С. Кричевская определяет понятие «аутентичные материалы» как материалы, созданные носителями языка для носителей языка для внеучебных целей [2, с. 13-17]. Примером аутентичных материалов могут служить различного рода объявления, рекламные буклеты, вывески, анкеты-опросники, этикетки, меню и счета, карты, схемы и рисунки, чеки и т. д.

Однако, если мы говорим об использовании аутентичных материалов в учебных целях, то ведем речь уже о прагматических учебных материалах,

которые допустимо и эффективно включать в преподавание немецкого языка как иностранного [3, с.117]. Применение данного рода материалов способствует созданию условий, сходных с речевыми ситуациями носителей языка.

Как известно, коммуникативная компетенция представляет собой способность и реальную готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [1, с. 27] в совокупности пяти ее составляющих, а именно: речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную компетенции.

Социокультурная компетенция включает в себя, с одной стороны, приобщение к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в рамках установленных учебным планом тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах, и, с другой стороны, - формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения.

Как упоминалось выше, использование учебных прагматических материалов способствует созданию «иллюзии» реальной речевой ситуации, способной стать основой для формирования и развития социокультурной компетенции.

В данной статье в качестве учебного прагматического материала будут выступать прагматические тексты. Данный вид письменных прагматических текстов широко представлен в таких немецкоязычных журналах, как: „Vitamin.de“, „Juma“, „Warum Darum“ и „Unicum“ и газетах „Bild“ „Süddeutsche Zeitung“, „Die Welt“, „Frankfurter Allgemeine Zeitung“.

После изучения УМК по немецкому языку „Deutsch” 8 Klasse под редакцией И.Л. Бим, было выявлено, что данный УМК включает в себя тексты разных жанров, а именно: научно-популярные, публицистические, художественные, прагматические. После изучения предложенных текстов стало очевидно, что что самый популярный жанр текстов в данном учебнике – публицистический, а основной вид чтения, использующийся на уроке – изучающее чтение.

Чтение прагматических текстов не предусмотрено. Также мало заданий на обсуждение текстов и контроль понимания прочитанного. Таким образом,

можно сделать вывод, что на уроках не присутствуют все жанры текстов, обозначенные образовательным стандартом, а также недостаточно упражнений для формирования социокультурной компетенции.

В период педагогической практики в сентябре-октябре 2019 года в МБОУ «СОШ №40» г. Владимира мы провели опытное обучение учащихся 8 «А» класса, направленное на формирование социокультурной компетенции в процессе работы с прагматическими текстами.

Учащимся 8 «А» класса были предложены тексты разных жанров. После первичного ознакомления с публицистическим текстом «Die Schule in Deutschland», взятого из УМК „Deutsch“ 8 Klasse, результаты контроля понимания доказывали, что у учащихся возникали серьезные трудности с пониманием и усвоением прочитанного (см. Таблица 1).

Таблица 1.

Результаты тестирования

Кол-во учеников	Усвоенная информация в %	Оценка
1	85 - 100%	5
3	65 - 84%	4
7	50 - 64%	3
2	0 - 49%	2

Контроль проводился на основе следующих упражнений из УМК:

1) Wie viele Teile hat der Text? Seht ihn noch einmal durch, lest jeden Teil und findet eine passende Überschrift;

2) Schreibt die wichtigsten Informationen heraus;

3) Seht euch das Schema auf der Seite 51 an. Es gibt Informationen über das gesamte Bildungssystem in Deutschland. Was habt ihr aus diesem Schema Neues erfahren?

Аналогичная работа была проведена с прагматическим текстом „Schulsystem in der Schweiz“, взятого с немецкоязычного образовательного сайта „www.kinderweltreise.de“.

Нами был разработан комплекс полифункциональных упражнений, направленных на развитие социокультурной и речевой компетенций на базе прагматических текстов.

Комплекс полифункциональных упражнений основан на схеме процесса чтения по С.И. Поварнину, утверждавшему, что процесс чтения состоит из трёх фаз. Первая фаза - раскрытие текста, раскрытие смысла, содержания (узнавание, понимание, применение), затем - извлечение смысла, интерпретация текста (применение, анализ, синтез) и в завершении -выражение мнения, отношения к полученной информации [4; с. 3-5].

Задания к тексту распределены по трём подгруппам в соответствии с фазами чтения текста:

1) Findet bitte im Text folgende Informationen.

a) Wie viele Jahre besteht Schulpflicht in der Schweiz?

b) Im welchen Alter gehen die Kinder in den Kindergarten?

c) Wann gehen die Kinder in die Schule?

d) Wie heißt die Grundschule in der Schweiz?

e) Was kommt nach der Primarschule?

f) Wie nennt man das Abitur in der Schweiz?

2) Beantwortet bitte die Fragen.

a) Wie lange dauert Primarschule in der Schweiz?

b) Wie nennt man die Sekundarschule noch?

c) Besuchen die Kinder das Gymnasium in der Schweiz?

3) Vergleichen Sie das schweizerische mit dem Schulsystem in Ihrem Land.

Machen Sie sich Notizen. Mögliche Kriterien:

- Schulpflicht
- Grundschule
- Schultypen
- Unterschiede im Schulprogramm innerhalb des Landes
- Privatschulen

За каждый правильный ответ, учащиеся получали по 1 баллу. Максимальное количество баллов ровнялось 15 (баллов за тест - 10, а за сочинение -5).

Таблица 2.

Результаты тестирования

Кол-во учеников	Усвоенная информация в %	Оценка
3	85 - 100%	5
7	65 - 84%	4
2	50 - 64%	3
1	0 - 49%	2

Результаты контроля показали позитивную динамику развития умений чтения и говорения. На базе текстов и усвоенных лексических единиц ученики смогли выразить свои мысли в форме монологического высказывания. Важно отметить прирост лексики, однако рамки статьи не позволяют подробно описать содержание опытного обучения (см. Таблица 2).

Если мы говорим о процентных показателях усвоения информации, то при сравнении мы можем выявить, что средний балл учеников после прочтения составлял 3,2, а после работы над вторым текстом увеличился до 3,9 (позитивная динамика на 18%). Результаты работы над двумя текстами в ходе опытного обучения наглядно показывают, что после работы над первым текстом, большинство учеников усваивало лишь 50-64% социокультурной лингвострановедческой информации, а после работы над вторым текстом – 65-84% (позитивная динамика на 26%), что свидетельствует о формировании у учащихся социокультурной компетенции.

Список литературы:

1. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. и др. Обучение русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. - М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
2. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 1.

3. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Русский язык., 1990. – 246 с.
4. Поварнин С.И. Как читать книги. М.: Москва., 1994 – 44 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ № 23 ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Гречковская Виктория Андреевна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам, педагогический институт
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
РФ, г. Владимир
E-mail: v.gretchkovskaya@yandex.ru

Бобылёва Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, педагогический институт
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
РФ, г. Владимир

Данная статья посвящена проблемам, связанным с обучением устному речевому общению на уроках английского языка в 10 классах школ с углубленным изучением иностранного языка, а именно обучению диалогической речи и внедрению интерактивных методов обучения в школьный процесс.

Данная проблема является актуальной, поскольку взаимодействие между учениками, или другими словами интеракция, играет большую роль в обучении иностранным языкам. Зачастую учащимся гораздо легче высказывать свои мысли в форме монолога, ведь в таком случае они зависят только от себя. Совершенно очевидно, что в реальной жизни люди взаимодействуют друг с другом, именно поэтому большое значение в нашей жизни играет именно диалог, а не монолог. Уже И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова [1;3] в своих работах и исследованиях обращались к проблемам обучения иностранным языкам, выделяя обучение монологу и диалогу в отдельную трудность. После опытного наблюдения за 10 классом было выявлено, что некоторым учащимся предельно трудно участвовать в диалоге, корректно реагировать на фразы партнера, а также брать инициативу на себя в ходе диалога. Данный вывод привёл к решению, что необходимо внедрять интерактивные методы обучения в школьную программу.

Слово «интерактив» пришло в русский язык из английского от слова «interact». «Inter» - это «взаимный», «act» - действовать. Интерактивность – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с другим человеком или группой людей. Таким образом, можно сказать, что интерактивное обучение – это диалоговое обучение, ученики взаимодействуют друг с другом, а также с учителем. Учитель играет второстепенную роль, большую часть времени на уроке разговаривают на английском ученики. Преподаватель является помощником в данной ситуации.

Наблюдение за процессом обучения в школе дает понять, что из-за периодической недооценки интерактивного аспекта общения появляются неудачи в обучении устному иноязычному общению.

После анализа УМК было выявлено, что предлагаемые устно-речевые задания действительно способствуют реализации коммуникативных навыков учащихся. Данные задания носят ситуативных характер, они ориентированы на активизацию речевой деятельности учащихся.

Однако мы выяснили, что в УМК, а также книги учителя потенциал используется не в полной мере. Именно поэтому мы решили включить различные интерактивные технологии в учебный процесс. Нельзя не отметить, что вместе с учащимися была проведена беседа, в ходе которой было установлено, какие именно методы интерактивного обучения им бы хотелось попробовать на уроках, что их интересует в большой мере, как именно они хотят проявить себя и свои способности.

При обучении иностранному языку диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов речевого общения, так как большую часть разговорной речи занимает диалогическая речь (около 70 процентов). Без умения вести беседу отсутствует возможность полноценно общаться и коммуницировать. Диалогическую речь невозможно запланировать и предугадать дословно фразы партнёра.

Согласно рабочей программе по английскому языку для 10-11 классов основные цели изучения предмета «Иностранный язык» заключаются в развитии

у обучающихся: иноязычной коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной); способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию с его помощью, использованию иностранного языка в других областях знаний [4].

Данные цели отражены в материале, на котором построен учебник и рабочая тетрадь. В 1-й четверти 10 класса учащиеся лингвистической гимназии с углубленным изучением иностранных языков проходят темы «Man the Creator», «The Geography of the USA» и «Man the Believer». Вышеупомянутые цели являются актуальными и интересными для учащихся 10 классов.

Было проведено первичное тестирование, которое в дальнейшем сопоставлялось с заключительным. Учащиеся должны были спонтанно составить в парах диалог на тему «Art. My attitude and opinion».

Далее были выбраны несколько интерактивных методов, которые использовались в ходе прохождения вышеупомянутых тем. На одном из первых занятий был проведён «мозговой штурм» на тему «What is necessary for being a great creator (writer/ painter/ musician etc)?». Учащиеся были разделены на команды по 4 человека, все идеи записывались на плакатах, далее были выбраны лучшие варианты, ученики практически свободно объясняли свои идеи на английском языке, аргументировали свои доводы и показали большую заинтересованность в выполнении поставленной задачи. Полученная обратная связь и наблюдение за работой учащихся в группах показали, что ученикам понравилось работать в командах.

В ходе наблюдения за школьным процессом было выяснено, что ученикам гораздо легче выражать свои мысли в форме монолога, именно поэтому практически на каждом занятии были даны задания на составление диалогов с большим количеством вариантов/опций. Были введены лексические единицы, которые должны были быть использованы во время диалога: как ввести предложение, как согласиться и наоборот, как показать плюсы и минусы той или иной опции. Изначально диалоги составлялись дома, далее была установка,

что на заключительном этапе данное задание будет выполняться абсолютно спонтанно, без какой-либо первичной подготовки.

Метод проектов - один из самых популярных в настоящее время. На первом этапе учащимся было дано задание: составить в парах диалог на тему «Which of two states of the USA would you like to visit?». Был данный определенный план, в котором были указаны те пункты, которые должны быть упомянуты в диалоге. Каждая пара обсуждала два определённых штата, которые были только в их команде. Следующим этапом было создание проекта про выбранный штат. Ученикам также был дан план, которого было необходимо придерживаться. Учащиеся должны были представить свой проект в виде диалога с презентацией. Заключительным этапом стало деление группы на три команды. В каждой команде было по 4 представителя разных штатов. Было необходимо составить полилог для ситуации: «You are friends. Next week you will have holidays. You decide, what state of the USA you would like to visit first. Discuss all advantages and disadvantages of each state.

Полилог был составлен без подготовки. Все ученики справились с данным заданием отлично, показали большой творческий потенциал. Учащиеся работали активно, не было случаев, чтобы кто-либо из учеников не принимал активного участия в общем обсуждении темы или задания.

Заключительным заданием по теме «The Geography of the USA» было составление диалога для ситуации: «It is the end of the school term and your last lesson on the topic "The Geography of the USA”. In which way would you like to show your knowledge:

1. to write a test;
2. to learn the topic “The USA” by heart;
3. to create a dialogue;
4. to make a presentation.

Это же задание и было заключительным тестированием. Ответы учащихся были оценены согласно критериям оценки диалогической речи. При сравнении ответов во время первого и заключительного тестирования было замечено,

произошла активизация относительно слабых учеников, включение всего класса в процесс обсуждения, речь каждого учащегося стала более грамотной, полной новых лексических единиц, а также фразы стали более объемными.

Представленные выводы свидетельствуют об активизации речевой деятельности учащихся 10 класса гимназии № 23. Необходимо увеличивать количество занятий, проводимых с применением интерактивных технологий. Данные методы являются одним из самых лучших способов совершенствования коммуникативной успешности. Задания, представленные в статье, соответствуют основной цели обучения английскому языку в целом.

Список литературы:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 331 с.
2. Блинов А.О, Благирева Е.Н., Рудакова О.С. Интерактивные методы в образовательном процессе. Учебное пособие. - Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2014. – 16 с.
3. Выгодский Л.С. Психология развития ребенка. - Москва ЭКСМО, 2004. – 310 с.
4. Гальскова Н.Д. основы методики обучения иностранным языкам Москва Кнорус, 2017. – 379 с.
5. Учитель года России: [Электронный ресурс]. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/200/37200/14213 (Дата обращения: 26.09.2019).

О ПРОБЛЕМЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Деркач Анна Павловна
студент гр. з16ПО(ба)НО(у)
Оренбургский государственный университет,
Бузулукский гуманитарно-технологический институт,
РФ, г. Бузулук
E-mail: Elena-M072007@mail.ru

Гаврилова Наталья Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук,
ст. преподаватель, кафедра педагогического образования,
Оренбургский государственный университет,
Бузулукский гуманитарно-технологический институт,
РФ, г. Бузулук

Современная государственная образовательная политика одной из основных задач, стоящих сегодня перед системой образования, называет задачу гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Сегодня актуализируются такие понятия как гражданственность и патриотизм, которые имеют множество определений, раскрывающих их различные аспекты.

Понятие «гражданин» определяется как «лицо, принадлежащее к постоянному населению конкретного государства, пользующееся всеми права\ми, обеспеченными законами этого государства, и исполняющее все установленные законом обязанности» [4].

Отсюда гражданское воспитание рассматривается как особая система воспитательной работы, направленная на формирование у обучающихся качеств, необходимых члену государства [5]. Это такие качества как политическая и правовая культура, а также патриотизм и культура межнациональных отношений [1].

Из данного определения следует, что патриотизм является качеством, которое формируется в процессе гражданско-патриотического воспитания. Однако в исследованиях некоторых авторов, патриотизм не рассматривается как подобная составляющая, а называется самостоятельным направлением для воспитательной работы [6].

Понятие «патриотизм» определяется как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого выступает любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его настоящее и прошлое, стремление защищать интересы Родины [4].

Проведенный понятийный анализ позволяет сделать вывод, что понятия гражданственности и патриотизма являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Данными терминами обозначаются формируемые у обучающихся личностные качества, свойственные гражданину и патриоту своего Отечества в широком смысле слова.

В исследованиях таких авторов как В.В. Зорина, Е.В. Ислентьева, А.М. Магомедов, С.В. Степанов, О.Г. Тринитатская и др. предлагается понятие гражданско-патриотического воспитания, которое рассматривается учеными следующим образом: гражданско-патриотическое воспитание – это процесс формирования у обучающихся патриотического сознания, знаний об истории своей Родины, верности своему Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей и гражданского долга по защите интересов своей страны [5].

Наиболее благоприятным возрастным периодом для гражданско-патриотического воспитания исследователи (Л.И. Божович, Д.Б. Фельдштейн и др.) называют младший школьный возраст, который характеризуется открытостью ребенка к миру и доверчивостью, внушаемостью и податливостью, склонностью к подражанию и верой в авторитете взрослого. Обозначенные специфические особенности данного возраста обеспечивают благоприятную основу для гражданско-патриотического воспитания детей [2].

Одним из эффективных средств гражданско-патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста являются уроки окружающего мира, которые способствуют расширению кругозора учащихся и развитию их познавательных интересов за счет освоения краеведческого материала и осознания связи истории родного края с историей и культурой всей страны.

На занятиях по окружающему миру учащиеся знакомятся с особенностями родной природы, что способствует формированию у них чувства симпатии к родному краю; воспринимают местную культуру и традиции, исторические факты и памятники, сведения о людях, развивающих и прославляющих родной край, что оставляет большой след в душе ребенка, вызывает глубокую эмоциональную реакцию [3].

Важным здесь выступает понимание, что глубокие, яркие и содержательные представления детей о родном крае и его выдающихся людях, являются эффективном средством формирования чувства любви к Родине. Это обеспечивается работой по ознакомлению детей с патриотическими традициями земляков, рассматриванием доступных и близких примеров из окружающей жизни, что способствует пониманию сущности и полноты патриотизма [6].

С первого класса начинается работа по ознакомлению детей с местом и ролью страны в общем мировом сообществе, что является довольно сложным направлением педагогической деятельности, но при этом крайне важным и необходимым.

Основными методами для эффективной реализации данного направления являются активные методы обучения, которые предполагают освоение знаний в деятельности, через активизацию эмоциональных реакций детей. Так, например, с детьми организуется продуктивная деятельность. Учитель может дать задание нарисовать тематические рисунки и оформить выставку. Темы продумываются и определяются вместе с детьми и могут быть следующими: «Мой родной поселок», «Памятные места Красногвардейского района», «Бузулукский Бор – зеленая жемчужина Оренбуржья» и т. п. В рамках проектной деятельности разрабатываются тематические проекты «История нашей фамилии», «Оренбуржье на спортивном олимпе», «Наши земляки в годы ВОВ», «Золотые руки наших земляков» и др. В рамках данного направления образовательной деятельности нами организуются экскурсии для учеников по родному краю, как в режиме реального времени, так и виртуальные, проводятся музейные уроки, организуются праздники и другие творческие мероприятия.

Большое внимание на уроках уделяется формированию у детей представлений о семье, так как ощущение матери и отца, семьи в целом является фундаментом чувства Родины и любви к ней. В данном аспекте родители обучающихся активно привлекаются в образовательный процесс, так как только во взаимодействии с семьей, совместными усилиями возможно формировать гражданина и патриота своей страны. Это обуславливается тем, что родители для ребенка являются примером отношения к своей родной земле, своему поселку, стране.

Кроме традиционных форм работы с родителями нами применяются и нестандартные: социально-культурные акции, детско-взрослые проекты, творческие мастерские, родительские конференции и др.

Осуществление данной работы при обеспечении взаимодействия в системе «учащийся – родители – учитель» способствует тому, что у всех участников образовательного процесса формируется бережное отношение к культуре, природе и традициям родного края и страны в целом, появляется общее чувство гордости за свое Отечество.

В процессе гражданско-патриотического воспитания младших школьников нами также задействуются возможности предметной среды школы: оформляются школьные стенды, на которых представлены государственные символы Российской Федерации, Оренбургской области, Красногвардейского района, п. Кристалка. Популяризация среди школьников государственных символов, на мой взгляд, является важнейшей составляющей в воспитании гражданско-патриотических качеств у учащихся. Отдавая почести символам государства, мы тем самым проявляем любовь и уважение к своей Родине, гордость за принадлежность к гражданам России.

Таким образом, на уроках окружающего мира дети впервые знакомятся с правами и обязанностями граждан России, слушают текст гимна, рассматривают герб и флаг нашей Родины. Они начинают узнавать о том, что каждый человек принадлежит какому-нибудь народу, а каждый народ – особенный и различается языком, культурой, традициями.

Подобная работа способствует формированию у учащихся духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к родному дому, семье, школе, городу, селу, к природе родного края, к культурному наследию своего народа, на основе чего появляется любовь и уважение к своей Родине – России, к своей нации, толерантное отношение к представителям других национальностей, ценностное отношение к человеку-труженику, результатам его труда, родной земле, защитникам Отечества, государственной символике, традициям государства, общественным праздникам.

Список литературы:

1. Воронов В.В. Гражданское воспитание молодежи / Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]: под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 432 с.
2. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. Запорожец Е.В., Шишлянникова Н.П. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников средствами школьного музея // Инновационная наука. – 2016. – № 6-2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-mladshih-shkolnikov-sredstvami-shkolnogo-muzeya.
4. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2015. – 1280 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Сов. Энциклопедия, 2012. – 528 с.
6. Степаненко Н.А., Мантрова М.С. Гражданско-патриотическое воспитание как приоритетное направление работы школы на современном этапе // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 4 (17). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-vospitanie-kak-prioritetnoe-napravlenie-raboty-shkoly-na-sovremennom-etape.

ПРИМЕНЕНИЙ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Дильмухаметова Альмира Махмудовна
студент гр. з16ПО (ба) ДО (у)
Оренбургский государственный университет,
Бузулукский гуманитарно-технологический институт
РФ, г. Бузулук
E-mail: almira0172@mail.ru

Григорьева Ольга Николаевна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент,
кафедра педагогического образования,
Оренбургский государственный университет,
Бузулукский гуманитарно-технологический институт,
РФ, г. Бузулук

В современных условиях модернизации в образовательный процесс дошкольной образовательной организации внедряется большое количество новых педагогических технологий, одной из которых является кейс-технология.

Изначально кейс-технологии создавались для образовательной работы со взрослыми, однако впоследствии были адаптированы и для работы с детьми дошкольного возраста. Кейс-технология является интерактивной и позволяет на практике формировать у детей различные компетентности, т. е. реализовывать компетентностный подход [3]. Кейс-технология предполагает осмысление и разрешение детьми реальных и вымышленных ситуаций и направлена на закрепление у них знаний и представлений, формирование на этой основе новых качеств и умений [4].

Понятие кейс-технологии имеет латинское происхождение, а также английские корни и в переводе означает:

- с латинского «casus» – запутанный, необычный случай [6];
- с английского «case» – портфель, чемоданчик [6].

Специфической особенностью кейс-технологии является то, что кейс представляет собой единый информационный комплекс, с помощью которого становится возможным осмысление рассматриваемой проблемной ситуации [5].

Чтобы работа с кейсом была эффективной, он должен соответствовать определенным обязательным характеристикам [2].

Во-первых, кейс должен иметь четко поставленную цель, реальную и диагностируемую.

Во-вторых, содержание кейса должно совпадать с его целью и иметь уровень сложности, соответствующий уровню развития обучающихся, включенных в его рассмотрение.

Третьим аспектом является то, что средствами кейса происходит анализ типичных ситуаций жизнедеятельности человека, т. е. его связь с реальностью.

Четвертая характеристика говорит о том, что кейс должен быть выстроен таким образом, чтобы провоцировать дискуссию обучающихся, обеспечивать развитие их логического мышления, аналитических способностей.

Последняя характеристика отмечает, что кейс должен иметь несколько решений.

Видовое разнообразие кейсов на сегодняшний день достаточно многообразно, но при этом их структура имеет типовое строение и наполнение и представляет собой определенный алгоритм последовательных шагов. Этими шагами являются: введение в ситуацию, определение ее контекста и особенности действия или участников ситуации, рассмотрение ситуации с точки зрения автора по его комментариям, выполнение заданий и ответы на вопросы, рефлексия деятельности [1].

При этом кейс-технология располагает определенными методами, помогающими разрешению ситуации. Так, например, применяется метод ситуативного анализа, подразумевающий анализ конкретных ситуаций, ситуационных задач и упражнений. В рамках данного метода используются такие приемы как кейс-стадии, кейс-иллюстрации, фото-кейсы. Также в технологии применяются методы инцидента, ситуационно-ролевых игр, разбора деловой корреспонденции, игрового проектирования и дискуссия [7].

В рамках нашего исследования по формированию у детей старшего дошкольного возраста экологических знаний нами активно используются

возможности кейс-технологии. Нами были определены этапы работы по изучаемой проблеме с использованием кейс-технологии, в частности с использованием кейс-иллюстрации.

Рассмотрим данные этапы на примере темы «Животный и растительный мир Бузулукского Бора».

На первом этапе происходит погружение детей в проблемную ситуацию. Для этого мы предлагаем воспитанником методическое пособие «Прошлое и настоящее Бузулукского Бора». Методическое пособие представляет собой книгу из одинарных и двойных листов-раскладушек, собранных в папке на металлических кольцах. На одинарных страницах дети знакомятся с растениями и животными бора, их особенностями и строением, ролью в жизни природного сообщества и человека, с правилами природосбережения и природоохранной деятельностью. Каждый разворот двойных листов-раскладушек отражает особую зону природного заповедника Бузулукский Бор, с которой дети уже знакомы и которую не раз посещали (тысячелетняя сосна, р. Боровки, болото и др.). Книга лежит на столе, но в ней на некоторых страницах допущены ошибки в иллюстрациях. Например, среди сосен гуляют слон и носорог, в озере плавает заяц, а на ветке дерева сидит волк, вместо тысячелетней сосны растет баобаб и т. п. С детьми организуется обсуждение того, что в книге не так и каким образом исправить ситуацию. Дети выдвигают гипотезы по решению проблемы.

На втором этапе мы вместе с детьми осуществляли поиск необходимых для решения проблемы иллюстраций. Собрав необходимый комплект, дети разделились на три группы: одна группа «расселяла» в лесу животных, вторая – птиц, третья отвечала за растения. Каждая группа давала краткий рассказ о выбранном природном объекте, обосновывала свое решение: почему именно это животное (растение) они помещают на ту или иную страничку. Работа со страницами на данном этапе осуществлялась в совместно-взаимодействующей форме, что дало детям возможность помогать друг другу, обсуждать свои решения, поправлять допущенные товарищами ошибки.

На третьем этапе создавался макет Бузулукского Бора с использованием разного рода материалов (природного, бросового и др.). Данная работа предполагала творческое взаимодействие воспитателя с детьми.

На четвертом этапе повторялась информация о природных объектах, задействованных в макете.

Пятый этап предполагал творческую презентацию готового продукта (макета). Дети рассказывали о природных объектах, приводили о них интересные факты, включались в тематическую двигательную активность (гимнастика в загадках (стихах) о природе, имитационные упражнения и этюды), слушали произведения фольклора и художественной литературы, песни и музыкальные композиции, создавали собственные книжки-малышки и тематические выставки рисунков и поделок.

На последующих этапах предполагалась самостоятельная работа детей с кейс-иллюстрациями и созданным творческим продуктом (макетом), демонстрация его родителям воспитанников.

По данному алгоритму нами рассматривались с детьми и многие другие эколого-ориентированные темы.

Подобный подход к построению образовательной работы по экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста позволяет интегрированно решать задачи всех образовательных областей, развивать интеллектуальные, личностные и физические качества дошкольников, дает им возможность познакомиться с художественной литературой по рассматриваемой проблеме.

По итогам проведенной работы, мы отметили, что дети научились получать необходимую им информацию в общении, соотносить свои интересы с интересами других, высказывать собственное мнение, аргументированно доказывать свою точку зрения, оказывать и принимать помощь. Важным аспектом стало то, что в процессе реализации кейс-технологии у детей сформировались элементарные умения работы в команде на общий результат, что является актуальным и для периода дошкольного образования и приобретает особую значимость с переходом ребенка в школу.

Список литературы:

1. Губайдуллина Е.В., Трякина О.Н. Использование технологии кейс-ситуации в процессе освоения форм речевого этикета старшими дошкольниками / Е.В. губайдуллина, О.Н. Трякина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 2. – С. 22-24. – URL https://moluch.ru/th/1/archive/115/3890/ (Дата обращения: 03.11.2019).
2. Лузан Е.Н. Кейс как образовательная технология / Е.Н. Лузан // Вестник БГУ. – 2012. – № 1 (1). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-kak-obrazovatelnaya-tehnologiya (Дата обращения: 03.11.2019).
3. Климова Е.М. Кейс-технологии в практической деятельности воспитателей ДОУ / Е.М. Климова // Человеческий капитал. – 2017. - № 3 (99). – С. 94-95.
4. Михеева Е.В. Современные технологии обучения дошкольников / Е.В. Михеева. – Волгоград: Учитель, 2013. – 223 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Сов. Энциклопедия, 2012. – 528 с.
6. Словарь иностранных слов современного русского языка. – М.: «Аделант», 2014 – 800 с.
7. Шимутина Е.Н. Кейс-технологии в учебном процессе / Е.Н. Шимутина // Образовательные технологии. – 2009. – № 1. – С. 103-113.

РОЛЬ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Лавришина Алина Игоревна
студент, кафедра теории и методики
начального общего и музыкального образования
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского,
РФ, г. Брянск
E-mail: LavrikAlina@yandex.ru

В процессе школьного обучения дети постоянно получают информацию из самых различных источников. Это и учебный материал на уроках, и устная информация от взрослого или других детей, и просмотр телепередач, и компьютер. Но книга, как источник информации у младших школьников должна оставаться неизменным лидером. К большому сожалению, в современном обществе возрастает роль компьютерных технологий в жизни детей. В связи с этим принижается роль чтения.

Ни родители, ни педагоги не должны забывать, что именно с помощью литературы можно воспитать у ребёнка высокие нравственные качества, творческие способности. Она развивает взгляды, внутренний мир человека. Нет необходимости доказывать, что чтение определяет и общее развитие человека, и успешность обучения его не только в школьные годы. Поэтому высказывание В.А. Сухомлинского, который создавал свои труды в первой половине прошлого столетия, актуально и по сей день: «Одной из истин моей педагогической веры является безграничная вера в воспитательную силу книги. Школа – это прежде всего слова, книга, живые человеческие отношения. Книга – это могучее оружие. Умная вдохновенная книга нередко решает судьбу человека».

Так, например, Бакулина Г.А., Зайцев В.Н., Федоренко И.Т. предлагают использовать в учебном процессе творческие, развивающие виды деятельности, которые не только приводят к развитию речи, художественного мышления, но и заинтересовывают самим процессом чтения книг [2]. Использование данных видов деятельности в учебном процессе должно являться одной из главных

задач учителя для преодоления возникающих трудностей к заинтересованности в чтении и желании встречаться с книгой как можно чаще.

У младших школьников в данном возрасте появляется способность наслаждаться художественным словом. Точнее сказать, учитель должен попытаться сформировать данную способность. Ее можно выработать, опираясь на глубоко пережитое на эмоциональном уровне знание [1].

Эффективной в работе по осознанию прочитанного является и методика критического мышления Суворовой Н.Г [3]. Данная методика включает три этапа или стадии. Это «Вызов-Осмысление-Рефлексия».

Первая стадия – вызов. Её присутствие на каждом уроке обязательно. Эта стадия позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме, а так же вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности; побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

Вторая стадия – осмысление. Здесь другие задачи. Эта стадия позволяет ученику получить полную информацию, осмыслить её, соотнести с уже имеющимися знаниями.

Третья стадия – рефлексия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации, присвоение нового знания, новой информации учеником, формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительные, речедвигательные и слуховые органы. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. Потом каждая буква соотносится со звуком, формируется звуковой (произносительный) образ слова. И наконец звуковой образ связывается со значением этого слова. Так происходит понимание читаемого [4].

На базе положительных эмоциональных переживаний закрепляется потребность ребенка в чтении. Для детей младшего школьного возраста нужны произведения, которые учат их удивляться. Именно через удивление, переживания к героям, событиям и произведению в целом рождается интерес к

познанию литературы. Так, например, для внеклассного чтения можно предложить произведение Елены Соковениной «Приключения Пети Осликова. Ребенка, который хотел, как лучше».

Книга повествует о жизни восьмилетнего Пети. Это самый обычный мальчик с такими же проблемами, как у любого современного ребенка. То ему в школу идти не хочется, то в комнате убирать, то болезни себе придумает, то наврет.

Маме Пети каждый раз приходится объяснять ему, почему так поступать неправильно. И каждая ситуация — для них опыт, приобретая который они оба становятся немного другими. При этом каждую ситуацию автор описывает легко, с юмором и где-то даже излишне простым, детским языком. Но именно это делает книгу такой понятной и интересной для ребенка.

Нельзя не согласиться с высказыванием великого русского ученого Владимира Ивановича Даля «Как из копеек составляются рубли, так и из крупинок прочитанного составляется знание». Долгий путь к познанию окружающего мира, самого себя складывается из маленьких ступенек прочитанных книг. Именно поэтому так важно не просто читать, а прочувствовать каждой ноткой души всякую строчку произведения. Именно этого не хватает в учебной и воспитательной работе учителей. Работу над данной стороной чтения необходимо начинать с младшего школьного возраста.

Закончить свою мысль хочется высказыванием известного публициста Гамзатова Р.: «Для того чтобы узнать самих себя, нужна книга. Для того чтобы узнать других нужна книга! Народ без книги похож на человека, бредущего с завязанными глазами: он не видит мира. Народ без книги похож на человека без зеркала: ему нельзя увидеть свое лицо».

Список литературы:

1. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения.
2. Зайцев В.Н. Резервы обучения чтению: книга для учителя.
3. Суворова Н.Г. Методика критического мышления.
4. Ярош Т.А. Читаем без ошибок.

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ЧТЕНИЮ

Пономарева Евгения Николаевна
студент, кафедра дошкольного образования
факультета дошкольной психологии и педагогики филиала
Ставропольского государственного педагогического института
в г. Будённовске
РФ, г. Будённовск
E-mail: dzhetiko@gmail.com

Кашурина Людмила Фёдоровна
научный руководитель, ст. преподаватель
Филиала Ставропольского государственного педагогического института
в г. Будённовске
РФ, г. Буденновске

Во второй декаде XXI века, из-за быстрого развития технологий особо остро встал вопрос о приобщении к чтению. Особо приоритетной в этой сфере является область дошкольного образования, ведь не даром фраза Антуана Де Сент-Экзюпери "Все взрослые когда-то были детьми, но забыли об этом"[2, с 3] стала крылатой. Это действительно так, все мы, родом из детства, и поэтому так важно приобщаться к чтению детей дошкольного возраста.

Многочисленные исследования показали, что уже в возрасте 4-7 лет ребёнок предпочтет просмотр телевизора или компьютерные игры, вместо прочтения книг.

Чтение развивает память, внимание, воображение; учит усваивать опыт прошлых поколений, думать, анализировать, делать выводы. Не читая человек перестаёт тренировать свой интеллект. Книга предоставляет возможность поразмышлять, домыслить. А какое огромное влияние она оказывает на развитие речи ребёнка и её обогащение.

Художественная литература есть кладезь знаний, ведь книга ни что иное как самое действенное средство воспитания, умственного, эстетического, нравственного.

Поэзия откроет и объяснит маленькому человеку, совсем недавно пришедшему в этот мир, жизнь общества и природы, необъятный мир

человеческих эмоций, страстей, взаимодействий. Ознакомиться с богатым миром русского литературного языка, воспитает в нем грамотность.

Но умение воспринимать и осознавать произведения художественной литературы необходимо воспитывать и развивать у ребёнка с раннего возраста. Исходя из этого появляется необходимость формирования у дошкольников умение активно слушать художественную литературу, и что не мало важно, вслушиваться в художественную речь. С.Я. Маршак говорил:" Основная задача взрослых это открыть "талант читателя" в ребенке" [3, с. 115]. А ведь действительно не мало важно вовремя привить ребёнку любовь и интерес к литературе.

Исходя из вышеизложенного с лёгкостью можно сделать вывод, напрашивающийся сам слабой: воспитателю дошкольного учреждения необходимо быть крайне осведомленным в вопросах детской литературы, ведь именно он не только приобщает детей к чтению, порождает в них интерес к книгам и процессу чтения и осмысления произведений, но так же помогает родителям в этих, порой не простых вопросах.

Педагог должен владеть навыками выразительного чтения, ведь не стоит забывать, что дошкольники в первую очередь слушатели, а не читатели, и поэтому художественную литературу им преподносит педагог. Ему необходимо точно и грамотно донести до каждого ребенка каждую сказку, рассказ, стихотворение. Преподнести их не просто как необходимый материал, а как произведение искусства, раскрывая все тайные и явные замыслы автора и заражая читателя (в нашем случае — слушателя) приятно окутывающими эмоциями к чувствам и поступкам героев.

Исходя из этого, мы можем чётко определить цели и задачи воспитателя в данной сфере.

Цели:

Воспитание любви к чтению

Развитие интереса к книгам

Формирование литературно-художественного вкуса.

Задачи:

1. Способствование психофизиологического развитию детей (памяти, внимания, воображения)

2. Обогащение словарного запаса

3. Формирование грамотной речи

4. Формирование положительного "Я" образа

5. Воспитание потребности в чтении

6. Воспитание бережного отношения к книге

7. Знакомство детей с разными жанрами литературы и устного народного творчества.

Для того, чтобы воспитать читателя в ребенке, воспитателю необходимо самому проявлять большой интерес к литературе, уметь беседовать о книгах на " детском языке".

Детский сад это первый "социальный институт" для ребёнка, и именно там необходимо начинать работу по приобщению к чтению. В процессе общения с литературой ребёнок познает окружающий мир во всех временных проявлениях, развивает мышление и творческую креативность, вследствие чего, формируется нравственно-эстетическая основа личности [2, с 86].

Своеобразие системы в работе по данному направлению заключается в том, что воспитывая в ребенке интерес к книгам, тем самым формируя его литературный вкус, используется обилие разнообразных форм и методов работы, как с детьми, так и их родителями, в том числе и нетрадиционных. Здесь можно привести в пример такие формы работы как:

- проектная деятельность,
- литературные конкурсы,
- создание и работа в библиотеке ДОУ,
- кружковая работа,
- экскурсии,
- тематические выставки,
- режиссёрские игры.

Можно выделить большое количество разнообразных методов, таких как:

1. Словесные:

a. Выразительное чтение

b. Беседы о прочитанном

c. Пересказ

d. Заучивания

2. Практические

a. Элементы инсценировок

b. Лепка, рисование

c. Театральная деятельность

3. Наглядные

a. Просмотр фильмов

b. Показ игрушек, иллюстраций.

Всё это разнообразие форм и методов, а так же кропотливой труд педагогов направлены на одну большую цель, воспитать из маленького человека, только пришедшего в наш мир, личность с развитым интеллектом, хорошим литературным (и не только) вкусом, наличием развитых творческих способностей (в том числе и креативности) а так же грамотного и владеющего литературной речью [2, с 218]. Зачем это нужно? Ответ прост! Нам педагогам воспитывать новое поколение, которое через пару десятков лет займёт своё законное место во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в высших эшелонах власти.

Список литературы:

1. Антуан де Сент-Экзюпери Маленький принц. Цитадель. Перевод. М. Кожевникова, 2014. ООО «Издательство АСТ», 2015. – 660 стр.
2. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия» 2008. — 320 стр.
3. Маршак С.Я. Воспитание словом. Изд: "Советский писатель. Москва" 1964 – 584 стр.

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 9-ОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Прописцова Александра Владимировна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языка, педагогический институт
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
РФ, г. Владимир
E-mail: aleksandrapropistsova@gmail.com

Бобылёва Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых,
РФ, г. Владимир

Данная статья посвящена проблемам, связанным с обучением устной речи на уроках английского языка в среднем звене, а конкретно оптимизации обучения монологическому высказыванию.

Данная проблема является очень актуальной, поскольку на уроках иностранного языка зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда учащиеся не могут выразить свои собственные мысли в монологическом высказывании, отвечают односложными, свёрнутыми предложениями. И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова [1;2] и другие методисты в своих трудах обращали внимание на трудности в обучении монологу в средней школе. В результате наблюдения за учебным процессом 9-ых класса, нами был сделан вывод о том, что учащимся очень сложно формулировать и выражать собственные мысли даже на родном языке. Данный вывод привёл к мысли о необходимости уделения большего внимания устным речевым упражнениям, развитию умений монологической речи и поиску оптимизации путем обучения монологическому высказыванию.

Согласно рабочей программе по английскому языку для 5-9 – ых классов основные цели изучения предмета «Иностранный язык» заключаются в развитии у обучающихся: а) иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих (речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и

учебно-познавательной компетенций). Данная цель отображена в материале, на котором построены УМК по английскому языку под редакцией О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. В 1 –ой четверти учащиеся 9-ого класса изучают тему «Mass Media: Radio, Television, the Internet». Тема является очень актуальной и интересной, однако, анализ УМК свидетельствует о том, что упражнений с целью формирования умений связного монологического высказывания недостаточно. В методике выделяют 2 пути обучения монологическому высказыванию: путь «снизу-вверх» и, так называемый путь «сверху- вниз». Путь «снизу-вверх» - это такой способ обучения монологическому высказыванию, когда учащиеся выстраивают его самостоятельно при помощи выполнения различных подготовительных упражнений (ввод и тренировка новой лексики, отработка лексики на уровне слова, фразы, предложения, дополнительные упражнения на отработку слов по теме, использование их для описания картинок, составления собственных ситуаций)Путь «сверху- вниз» от монолога – образца к собственному монологу представляет собой обучение монологу на базе имеющегося текста. При анализе описанного выше УМК было выявлено, что обучение монологическому высказыванию ведётся в основном при помощи пути «сверху-вниз». Однако, даже эти упражнения, представленные в УМК не отвечают требованиям данного пути и не способствуют развитию навыков в построении собственного монологического высказывания. Поскольку составляющей речевой компетенцией в говорении в монологической форме является языковая (лексическая) компетенция, мы считаем, что особое внимание должно быть уделено выполнению языковых лексических упражнений, которых в действующем УМК на наш взгляд, недостаточно. Следовательно, потенциал УМК с целью обучения монологическому высказыванию используется не в полной мере. Это явилось одним из ведущих факторов в построении каждого урока вышеупомянутым способом. Нельзя не отметить и того факта, что вместе с учащимися разбирались новые слова, касающиеся данной темы, выполнялись пассивные лексические и грамматические языковые упражнения, была

проведена работа на уровне слова, фразы и предложения, описывались картинки по теме. Таким образом перед выходом в речь у учащихся уже была сформирована определённая лексическая база по изучаемой теме устной речи.

Учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, предварительно до начала ввода активных устных упражнений вводилсь клише и фразы, помогающие в построении собственного монологического высказывания с опорой на текст и без него. Приведём примеры данных клише.

Все клише и выражения были поделены нами на группы. **I группа** - *речеорганизующие единицы, участвующие в построении начала высказывания.* В данную группу нами были отнесены, например, такие лексические единицы, как to start with (начать с того), firstly (во-первых), first of all (прежде всего). **II группа** - *речеорганизующие единицы, способствующие заполнение пауз в речи.* Они представлены, например, такими выражениями, как let me see (постойте), let me think (дайте подумать). **III группа** - *речеорганизующие единицы, помогающие добавить к своему изложению дополнительную информацию.* К ЛЕ данной группы можно отнести also (также), besides (кроме того), by the way (между прочим), furthermore (кроме того), in addition (вдобавок), however (однако). **IV группа** - *речеорганизующие единицы, способствующие представлению различных точек зрения, т. е. аргументации.* Например: though (хотя), on the one hand (с одной стороны), from one point of view (с одной точки зрения). **V группа** - *речеорганизующие единицы, участвующие при перечислении действий, событий, явлений.* Нами были выделены следующие лексические единицы: firstly (во-первых), secondly (во-вторых), to begin with (во-первых), then (после этого). **VI группа** - *речеорганизующие единицы, участвующие при построении логического завершения высказывания.* Они участвуют при завершении пересказа, при постановке вывода, заключения сказанного. Среди них были отобраны, например, такие речеорганизующие единицы, как to sum up (подводя итог), to draw a conclusion (сделать вывод), all in all (в общем).

С опорой на изученные слова по теме, с использованием речеорганизующих выражений и текстов по изучаемому материалу даже самые слабые учащиеся начали строить собственные высказывания на английском языке. Каждый урок начинался с небольшой разминки, которая заключалась в ответах на вопросы, которые были связаны с темой предстоящего занятия. Таким образом, повторялись необходимые пройденные слова и выражения, а учащиеся могли самостоятельно определить тему урока. Например: «How often do you use the Internet? What for do you use it? Is it easy or difficult to surf the Internet?»

После ответов на вопросы учащиеся выполняли следующие задания:

- прослушивали или читали текст;
- заполняли пропуски в предложенном тексте;
- выбирали верные и неверные утверждения;
- проводили отбор ключевых слов;
- после второго прослушивания, прочтения текста отвечали на вопросы, относящиеся к основному содержанию текста.

В ходе проделанной работы получался относительно готовый план пересказа. Далее несколько учащихся отвечали пересказ текста, после чего начиналось обсуждение проблем, затронутых автором. Некоторые уроки были построены творческим образом, поскольку творчество и индивидуальный подход так же являются приоритетными направлениями при обучении иностранному языку. Так, некоторые занятия были построены в форме ток-шоу, где учащиеся делились на группы и получали творческие задания, выступали в роли ведущих и телерепортёров, защищали собственные проекты по изученной теме.

Ответы учащихся были оценены согласно критериям оценки устной речи [4] (логичность и связность, композиционная стройность, языковое оформление высказывания, то есть наличие лексико- грамматических ошибок. При сравнении ответов во время «входного» тестирования и последующих ответов учащихся во время опытного обучения, происходившего в сентябре- октябре 2019 г. в школе № 16 г. Владимира, было замечено, что произошла активизация слабых

учеников, включение всего класса в процесс обсуждения, обогащение речи учащихся новыми лексическими единицами, высказывания стали цельными и законченными, отличались логичностью, связанностью.

Представленные выводы свидетельствуют об оптимизации обучения монологическому высказыванию на уроках английского языка в 9- ом классе. Задания, которые выполняли учащиеся в ходе опытного обучения, отвечают основным требованиям ФГОС, а также основной цели обучения английскому языку в средней школе, а именно: формированию коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – с.
2. Гальскова Н.Д. основы методики обучения иностранным языкам Москва Кнорус, 2017. – 379 с.
3. Трубанева Н.Н., Спичко Н.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОЦЕНИВАНИЮ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ОГЭ С РАЗВЕРНУТЫМ ОТВЕТОМ Москва ФИПИ, 2019. – 60 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО КУРСУ ФИЗИКИ

Прутько Алексей Сергеевич
магистрант, кафедра физики и нанотехнологий
Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда
E-mail: aleksprutko@mail.ru

По мере того как информационные технологии становятся все более доступными и простыми в использовании, они все больше проникают в академическую деятельность в сфере образования. Основная проблема традиционного обучения на основе печатных учебных материалов состоит в том, что большинство студентов не читают свои учебники [9]. Результаты исследования по изучению использования учебников на уроках физики в колледже, проведенного Podolefsky N., показывают, что 41 % учащихся не читают учебники регулярно [8]. Данные опроса, проведенного для студентов Университета Иллинойса (UIUC), показывают, что 70 % респондентов редко или никогда не читают учебник. 69% опрошенных утверждают, что учебник был бесполезным или не очень полезным, помогая им понять материал курса [9].

Использование мультимедийных учебных пособий, которые предоставляют учащимся альтернативный метод изучения ключевых материалов, может повысить интерес к обучению и улучшить понимание предмета [3]. Электронное учебное пособие представляет собой специальное программное обеспечение, которое может быть применено в образовательном процессе в качестве альтернативы традиционному учебнику. Электронное пособие может быть задумано как платформа для обучения, которая служит динамическим и интерактивным материалом для чтения, а также интерфейсом для учебной деятельности среди учащихся.

Исследование, проведенное Stelzer T. на физическом факультете университета в Эрбана-Шампейн, продемонстрировало улучшение понимания студентами базового физического содержания вводного курса по электричеству и магнетизму посредством внедрения мультимедийных модулей по сравнению с традиционным обучением на основе учебников [9].

Результаты тестов, проведенных после изучения курса физики по учебникам и электронному пособию, показали, что студенты, занимающиеся по учебникам, набрали на 13.5 % меньше баллов в среднем, чем студенты, использующие электронное пособие для изучения курса. Студенты, использующие электронное пособие, продемонстрировали большое и статистически значимое преимущество в выполнении заданий после урока [9].

Физика, как и любая другая отрасль науки, является как теоретической, так и экспериментальной, ее продвижение вызвано тесным взаимодействием идей и эксперимента. Эксперименты являются неотъемлемой частью любой физической программы, поэтому преподавание физики, особенно на уровне основного образования, должно сопровождаться деятельностью, которая может продемонстрировать концепции и эксперименты, которые проверяют и объясняют важные принципы в природе. В условиях отсутствия лабораторных материалов и оборудования, учителям трудно преподавать предмет без компонентов, необходимых студентам для проведения экспериментов. Смоделированный физический эксперимент может быть интегрирован в электронное пособие, упрощая преподавание. Эти симуляции могут включать различные уровни интерактивности, но чаще всего включают динамическое движение, которое моделирует реальное событие [1]. Компьютерное моделирование используется для «создания когнитивной структуры или структуры, обеспечивающей дальнейшее обучение в соответствующей предметной области» и для предоставления возможности усиления, интеграции и расширения ранее изученного материала [1]. Когда стоимость, безопасность, время или другие проблемы являются препятствующими факторами для проведения эксперимента, моделирование может позволить исследовать физические ситуации, в которых проведение реального эксперимента нецелесообразно или невозможно.

Одним из представлений, полезных на начальных этапах концептуального анализа и планирования решения задач, является схематическая диаграмма физической ситуации, представленной в задаче. Было показано, что

схематические представления превосходят использование словесных или математических представлений при решении задач [4]. Составление диаграммы является важным шагом в организации и упрощении данной информации в представление, которое более подходит для дальнейшего анализа. Исследования показывают, что учащиеся, которые рисуют диаграммы, даже если не получают за них вознаграждение, более успешно решают задачи [4]. Работа с графиками и диаграммами увеличивает степень наглядности подачи материала, позволяет учащимся отслеживать динамику развития процессов при различных условиях, дает возможность углубленно изучать учебный материал [6]. Электронные пособия в свою очередь, позволяют включать в их структуру интерактивные графики и диаграммы. Анимация построения графика, динамическое отображение связей величин на плоскости, возможность отображения нескольких кривых на одной плоскости, изменение условий протекания различных процессов является значимыми особенностями интерактивных графиков [6]. Использование интерактивных графиков и таблиц в электронных пособиях позволяет улучшить понимание физической ситуации, описанной в задаче, и упростить процесс ее решения.

В ряд важных преимуществ электронных пособий ставят высокий уровень обратной связи. Одним из видов осуществления обратной связи при проведении тестирования является интерактивный слайд, который позволяет учащимся просмотреть свой правильный ответ и каждый из неправильных ответов, включая объяснения того, как каждый ответ соответствует общей концепции [3]. В экспериментальных исследованиях, проведенных Kramer M., студенты указывали, что управляемая таким образом обратная связь очень полезна для того, чтобы помочь им разбить сложный материал на отдельные единицы информации [3].

Другим существенным преимуществом электронных пособий является возможность актуализировать содержание учебного курса путем внесения изменений в программный код.

В качестве недостатков использования электронных пособий можно выделить необходимость наличия электронных устройств для реализации обучения. Сложность осуществления самостоятельного обучения некоторых учащихся, в силу отсутствия у них мотивации к обучению без руководства педагога, отсутствия навыков самоорганизации, тайм-менеджмента и иных причин [5].

Подводя итог, следует отметить, что электронное пособие обладает рядом важных преимуществ по сравнению с книжным учебным материалом. Информация в нем может быть представлена различным способами, такими как анимация, видео и аудиоинтеграциями, система тестов электронного курса может содержать многоуровневые задания [2]. Высокая интерактивность пособия, возможность использовать его в системе дистанционного обучения и для предоставления образования лицам, лишенным возможностей его получения, в силу определенных причин, является несомненным преимуществом [7].

Список литературы:

1. Bryan J. Technology for physics instruction // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 2006. Vol. 6. № 2. P. 230-245.
2. Ковина Т. П. От концепции до реализации: опыт разработки электронного учебного пособия // Известия МГТУ. 2014. № 1. С. 176-180.
3. Kramer M., Olson D., Walker J.D. Design and assessment of online, interactive tutorials that teach science process skills // CBE Life Sciences Education. 2018. Vol. 17. № 2. P. 1-11.
4. Maries A., Singh C. Do students benefit from drawing productive diagrams themselves while solving introductory physics problems? The case of two electrostatic problems // European Journal of Physics. 2017. Vol. 39. № 1. P. 1-18.
5. Marshman E.M., DeVore S., Singh C. Challenge of helping introductory physics students transfer their learning by engaging with a self-paced learning tutorial // Front. ICT. 2018. Vol. 5. № 3. P. 1-15.
6. Оспенникова Е.В., Оспенников А.А. Формирование у учащихся общих подходов к работе с учебной информацией по физике, представленной в виртуальной предметной среде // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2009. № 5. С. 76-107.

7. Отекина Н.Е. Использование электронного учебного пособия в образовательном процессе // Инновационная наука. 2016. №11-2. С. 185-187.
8. Podolefsky N., Finklestein N. The perceived value of college physics textbooks: Students and instructors may not see eye to eye // *Physics Teach*. 2006. Vol. 44. № 6. P. 338–342.
9. Stelzer T., Gladding G., Mestre J., Brookes D. Comparing the efficacy of multimedia modules with traditional textbooks for learning introductory physics content // American Journal of Physics. 2009. Vol. 77. № 2. P. 184-190.

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В 9 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Салтыкова Мария Сергеевна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам
Педагогического института Владимирского Государственного университета
РФ, г. Владимир
E-mail: mari.salt49@gmail.com

Бобылева Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент
Владимирского Государственного университета
РФ, г. Владимир

Основной задачей обучения иностранному языку в средней школе является формирование коммуникативной компетенции. В методической литературе предлагается использовать коммуникативные ситуации, в качестве эффективного средства обучения учащихся иноязычному говорению [1]. Коммуникативные ситуации способствуют уходу от "шаблонных" заданий и улучшают процесс запоминания речевых единиц, их плотное закрепление в "активном" словаре школьников. Поскольку использование таких ситуаций позволяет разнообразить учебный процесс, предполагается, что их введение на уроках английского языка в 9 классе средней школы поможет сделать процесс обучения более интересным и эффективным для учащихся.

Модель коммуникативной ситуации представляет собой учебную речевую ситуацию, которая с помощью средств комплексной зрительно-слуховой наглядности имитирует реальную ситуацию, побуждая учащихся к высказыванию [1 с.66].

Обучение говорению является неотъемлемым компонентом изучения предмета «иностранный язык» в школе, в процессе которого происходит формирование речевой компетенции, т. к. говорение является одним из основных видов речевой деятельности человека, включающей говорение, чтение, аудирование и письмо. Этим подчеркивается важное место говорения в системе

уроков иностранного языка, а также в каждом отдельно взятом уроке. Обучение иностранному языку начинается с изучения иностранных слов, именно поэтому необходимо уделять особое внимание развитию лексического навыка говорения и усвоению учащимися речевых моделей.

Беседа с учащимися и наблюдение за процессом обучения английскому языку в ходе педагогической практики позволили сделать вывод о том, что модели коммуникативных ситуаций являются нетипичным способом формирования умений говорения у учеников девятого класса. Речевые модели практически не использовались на уроках английского языка, и лишь иногда встречались в некоторых заданиях учебника, направленных на формирование умений говорения.

Нами было проведено опытное обучение говорению в монологической и диалогической формах на основе моделей коммуникативных ситуаций, которое проходило в школе №4 города Коврова в сентябре-октябре 2019 года. В начале его был проведен констатирующий срез, который выявил низкий уровень владения учащимися умениями говорения.

Мы провели анализ УМК "Spotlight. 9 класс" авторов Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina в контексте начилия в нем коммуникативных ситуаций. Была выявлена типология заданий, направленных на обучение говорению. В результате этого нами были разработаны модели коммуникативных ситуаций для обучения говорению на английском языке по темам “Celebrations” и “Life and Living ”, которые являются основными темами первой четверти в действующем УМК [2].

Нами были разработаны и использованы модели коммуникативных ситуаций на уроках английского языка в девятом классе. В опытном обучении приняла участие английская группа 9 "Б" класса в количестве 10 человек.

При проведении опытного обучения нами был установлен уровень сформированности умений диалогической и монологической речи. Для этого мы использовали следующие критерии:

1) Соответствие высказывания предложенной ситуации;

2) Наличие реакции на реплики собеседника;

3) Количество реплик;

4) Языковая правильность высказывания (количество допущенных лексических и грамматических ошибок);

5) Наличие речевых клише;

6) Выражение своего мнения по проблеме;

7) Решена ли коммуникативная задача.

В начале опытного обучения было проведен входной тест, с целью определения уровня владения учащимися умениями говорения. Умения говорения учащихся оценивались по критериям указанным выше. Результаты данного теста представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты входного теста

Учащиеся	**Критерии**						
	Соответствие высказывания предложенной ситуации	**Наличие реакции на реплики собеседника**	**Количество реплик (норма 5-7)**	**Языковая правильность**	**Наличие речевых клише**	**Выражение своего мнения по проблеме**	**Решена ли коммуникативная задача**
Настя Г.	-	-	3	-	-	-	-
Костя Д.	+	+	5	+	+	-	+
Женя Д.	+	+	5	+	-	-	+
Даша И.	-	-	2	-	-	-	-
Лаура К.	-	-	4	-	-	-	-
Назир М.	-	-	3	-	-	-	-
Света М.	-	-	2	-	-	-	-
Никита П.	-	+	5	-	-	-	-
Никита Т.	+	+	5	-	-	-	-
Никита Х.	+	+	4	-	-	-	-
Лиза Ф.	+	-	3	-	-	-	-
Итог	45,5%	45,5%	36,4%	18,2%	9,09%	0%	18,2%

При проведении опытного обучения нами были использованы модели коммуникативных ситуаций как из действующего УМК, так и составленные нами. Примером ситуаций для диалогической речи в действующем УМК можно считать такое задание как: Поработайте в парах. Один из вас журналист, делающий статью по одному из праздников предыдущего упражнения. Второй –

один из организаторов данного праздника. Составьте несколько вопросов и разыграйте диалог.

Примером ситуаций для монологической речи можно считать такое упражнение как: Составьте небольшой рассказ об одном из праздников вашей страны. Укажите место, где обычно данный праздник проходит, дату и как люди проводят время в данный праздник [2 с.11].

Примерами ситуаций, составленных нами, можно считать такое задание как: 1) Вспомните один из праздников, который проходил в школе и который вам понравился. Опишите обстановку этого праздника. Понравился ли вам этот праздник? Почему? 2) Вы приехали в город, в котором проходят торжественные празднования по неизвестному вам случаю. Ваш собеседник - житель данного города. Попросите его рассказать вам об этом празднике.

Благодаря моделям речевых ситуаций, несомненно, повышаются функции мышления учащихся, в сознании которых сразу возникает зрительный образ предмета разговора, а “модель-подсказка” речевых ситуаций способствует более точному выражению мыслей в устной форме.

В ходе опытного обучения нами было проведено 22 урока, на которых учащиеся обучались говорению с использованием моделей коммуникативных ситуаций. В качестве таких моделей предлагались сюжетные картинки, видеофрагменты, вербальное описание ситуаций реального речевого общения, реальные ситуации из школьной жизни, аудиозаписи реальных речевых ситуаций, тексты и т. п.

По окончанию опытного обучения был проведен итоговый срез, с целью определения уровня владения умениями говорения. Результаты среза, проведенного в обоих девятых классах, доказали, что в группе 9 «Б» класса, в которой проводилась работа по использованию моделей коммуникативных ситуаций, овладение умениями говорения было значительно лучше, а также улучшилась связность и объем монологических высказываний, повысилась реакция учащихся на реплики собеседника в диалогической речи, увеличилось количество реплик, стало меньше грамматических и лексических ошибок в высказываниях.

Стоит отметить уместное употребление речевых клише. Учащиеся данной группы показали более высокий результат.

Таблица 2.

Результаты итогового теста

Учащиеся	**Критерии**						
	Соответствие высказывания предложенной ситуации	**Наличие реакции на реплики собеседника**	**Количество реплик (норма 5-7)**	**Языковая правильность**	**Наличие речевых клише**	**Выражение своего мнения по проблеме**	**Решена ли коммуникативная задача**
Настя Г.	-	+	4	-	-	-	-
Костя Д.	+	+	7	+	+	+	+
Женя Д.	+	+	6	+	+	+	+
Даша И.	-	-	3	+	-	-	-
Лаура К.	+	+	6	+	+	+	+
Назир М.	+	+	5	-	+	-	+
Света М.	+	-	4	+	-	-	-
Никита П.	+	+	7	+	+	+	+
Никита Т.	+	+	6	+	+	+	+
Никита Х.	+	+	7	+	+	+	+
Лиза Ф.	+	+	6	-	+	+	+
Итог	81,8%	81,8%	72,7%	72,7%	72,7%	63,6%	72,7%

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: модели коммуникативных ситуаций являются для учащихся своего рода канвой, с помощью которой они могут выразить свои мысли в той или иной степени. С помощью ситуативных речевых упражнений учащиеся развили диалогические и монологические умения. Регулярное использование коммуникативных ситуаций при обучении говорению на иностранном языке является эффективным средством формирования речевых умений в монологической и диалогической формах, что является одной из основных целей обучения иностранному языку.

Список литературы:

1. Кузнецова Т.М. Обучение устной речи на основе модели коммуникативной ситуации, ИЯШ 2013, № 4 с. 65-71
2. УМК: Virginia Evans, Jenny Dooley, Olga Podolyako, Julia Vaulina “Spotlight” для 9 класса,2016 год.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ОСОБЕННОСТИ, ОТЛИЧИЯ, ПРЕИМУЩЕСТВА

Сенин Павел Андреевич
студент института истории и культуры
ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
РФ, г. Елец
E-mail: pavel.senin.95@mail.ru

Сапрыкин Владимир Александрович
научный руководитель, канд. социол. наук, доцент
ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
РФ, г. Елец

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены основы дистанционного обучения в России. Кратко представлено описание особенностей, достоинств и преимуществ такого обучения. Выделены отличия дистанционного обучения от других форм обучения.

ABSTRACT

The article discusses the basics of distance learning in Russia. A brief description of the features, merits and benefits of such training is provided. Differences between distance learning and other forms of learning are highlighted.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные и телекоммуникационные технологии, образовательные учреждения, учащиеся, учебный процесс.

Keywords: Distance learning, information and telecommunication technologies, educational institutions, students, educational process.

Дистанционное образование как понятие подразумевает все формы образовательной активности, которые осуществляются без личного контакта учителя и ученика. Оно основывается: 1) на самостоятельном изучении материала обучающимися с помощью интернет-технологий; 2) на диалоговом обмене между преподавателем и обучающимся. Причем процесс обучения

не привязан к их часовым поясам и расположению в пространстве, а также к конкретному образовательному учреждению. Дистанционное обучение появилось в 80-е годы XX века в виде обучающего телевидения. На данный момент оно очень актуально в плане как образования, так и саморазвития, так как имеет неограниченные возможности. Особым достоинством такого обучения является то, что образовательный процесс возможен и в отдаленных географических пунктах, не теряя качества обучения, а наоборот качество повышается за счет индивидуальной работы учителя с учеником и новых способов обучения. Раньше было довольно популярно заочное обучение, когда задания из вуза присылались студенту по почте. Теперь, с развитием интернета, «сохранять дистанцию» стало еще проще, и уже сегодня в глобальной сети интернет представлены практически любые образовательные услуги, начиная от краткосрочных курсов повышения квалификации и заканчивая полноценными программами высшего образования.

Потребителями услуг дистанционного обучения на сегодняшний день являются группы людей, которых можно распределить по социальным сферам занятости. К первой группе относятся работники высшего и среднего звена управления. Это те сотрудники, которые желают повысить квалификацию, или частные лица, занимающиеся профессиональной переподготовкой. Ко второй группе можно отнести молодых людей, живущих в отдаленных регионах России и желающих получить высшее образование. К третьей группе можно отнести абитуриентов, ежегодно остающихся за пределами государственных вузов. К четвертой группе относят военнослужащих, желающих пройти переподготовку для гражданской жизни [1].

К общим целям современного дистанционного образования можно отнести:

1) повышение квалификации педагогических кадров по определенным специальностям;

2) профессиональная подготовка и переподготовка кадров;

3) углубленное изучение отдельных учебных предметов при подготовке к сдаче экзаменов;

4) устранение пробелов в знаниях, умениях, навыках школьников по определенным предметам школьного курса;

5) изучение базовой основы школьной программы детьми, не имеющими возможности посещать школу в течение какого-то времени или на постоянной основе (например, травмы, острые вирусные заболевания и т. д.).

В настоящее время в российских вузах дистанционное образование представлено в виде интернет-технологий, что закреплено законодательной базой. Часто к компетенции образовательного учреждения относится использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [2]. Из этого следует, что образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии, в порядке, установленном федеральным государственным органом управления образованием.

Если сравнивать дистанционное обучение с очной и заочной формами обучения, то следует отметить, что дистанционное обучение можно рассматривать как новую ступень развития как заочного, так и очного обучения. С помощью такого обучения обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров. Отличием же дистанционного обучения от заочной формы обучения является то, что существенная часть материала осваивается не автономно, а в постоянном общении с педагогом, то есть в режиме онлайн. Также отличиями дистанционного обучения от заочной формы обучения выступают постоянный контакт с преподавателем, возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций; возможность организации дискуссий, совместной работы над проектами и других видов групповых работ в ходе изучения курса и

в любой момент (при этом группа может состоять как из проживающих в одной местности студентов, так и быть распределенной). В этом случае учащиеся также контактируют с преподавателем посредством телекоммуникаций. Важным является передача теоретических материалов учащимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в вуз, либо значительно сократить их число и длительность.

Отличие дистанционного обучения от очной формы обучения состоит в том, что существенная часть материала усваивается не в аудиториях, а с помощью интернет-технологий. То есть в дистанционном обучении работа студентов является самостоятельной. К основным отличиям дистанционного обучения от очной формы можно отнести: обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределенный характер образовательного процесса; гибкий график учебного процесса; контакты с преподавателем, в основном осуществляются посредством телекоммуникаций.

Кроме того, важно отметить, что дистанционное обучение принципиально отличается от традиционного обучения еще и тем, что создает новую образовательную информационную среду, в которую приходит студент, точно знающий, какие именно знания, умения и навыки ему нужны. Также можно считать, что отличительной особенностью дистанционного обучения является предоставление обучаемым возможности самостоятельно собирать требуемые сведения, пользуясь различными информационными ресурсами. Среди отличий дистанционного обучения от традиционного обучения можно выделить целый ряд типичных психолого-педагогических проблем, которые приходится решать преподавателю и слушателям курса дистанционного об учения: трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения; проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп при обучении в сотрудничестве; определение индивидуальных особенностей восприятия информации у слушателей и стилей обучения для

более эффективной организации учебного процесса; актуализация и поддержание мотивации обучения.

Таким образом, дистанционное обучение может быть составляющей частью очного и заочного обучения, а также может выступать как самостоятельная форма обучения. При этом стоит отметить, что у любого учебного процесса есть свои плюсы и минусы. Изучив данную тему, можно выделить следующие плюсы такого образования: 1) такое обучение проходит в индивидуальном темпе для каждого человека, при этом скорость учащийся устанавливает для себя сам, исходя из своих потребностей и личных обстоятельств; 2) учащийся может выбрать для себя любой из предложенных курсов, а также самостоятельно корректировать время и продолжительность занятий; 3) доступность и независимость от географического местонахождения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образованности; 4) более эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым, что является одним из основных требований успешности образовательного процесса; 5) использование современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе, что делает его более выверенным, наглядным; 6) равные возможности для получения образования вне зависимости от места проживания, состояния здоровья и материального благополучия [3].

Однако не следует забывать и об отрицательных моментах дистанционного обучения. Среди которых: 1) отсутствие живого общения между преподавателем и обучающимся, следовательно, индивидуализированное воспитание ученика исключаются; 2) для дистанционного обучения необходима самодисциплина, а результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося; 3) обучающимся в рамках дистанционного обучения необходим постоянный доступ к сети интернет, а также хорошая техническая оснащенность; 4) обучающие программы и курсы могут быть недостаточно проработаны из-за нехватки специалистов в этой области.

Проанализировав различные аспекты данного вопроса, можно утверждать, что дистанционное обучение - это новая форма обучения, предоставляющая комплекс образовательных услуг широким слоям населения, как в нашей стране, так и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, на любом расстоянии от образовательных учреждений. Организация обучения и стратегия взаимодействия обучающихся и преподавателя определяются педагогической технологией, лежащей в основе освоения дистанционного курса.

Таким образом, дистанционное обучение является удобной и полезной формой, если по каким-то причинам (переезд в другой город, страну, финансовые возможности и т. д.) недоступен традиционный вариант обучения. Дистанционное обучение наиболее эффективно в сфере дополнительного образования или повышения квалификации, а также в регионах, где не хватает образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Иванова В.Н., Безденежных Т.И. Управление занятостью населения на местном уровне: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 192 с.
2. Сапрыкин В.А., Губин М.А. К вопросу о некототрых аспектах дистанционного обучения в России (социологический взгляд) // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Сборник научных трудов МГУ имени М.В. Ломоносова / Под редакцией В.А. Сухомлина. Издательство: Фонд содействия развитию интернет-медиа, ИТ-образования, человеческого потенциала «Лига интернет-медиа» (Москва). 2015. – с. 100-105.
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЧТЕНИИ И ГОВОРЕНИИ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Сергеева Олеся Юрьевна
студент, кафедра второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам, педагогического института Владимирского государственного университета, РФ, г. Владимир
E-mail: allison.right14@mail.ru

Бобылёва Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент Владимирского государственного университета, РФ, г. Владимир

Под принципом интеграции в педагогике понимается процесс развития, где объединяются в единое целое прежде разрозненные части. Данный процесс может происходить в рамках новой и сложившейся системы. Принцип интеграции представляет собой качественные изменения в каждом элементе, который входит в систему. Данный принцип предполагает, что все аспекты процесса обучения связаны между собой. Он необходим для разработки целеполагания, содержания обучения, методов и форм [2, с. 146].

В данной статье мы рассмотрим реализацию принципа интеграции при обучении иностранному языку, предполагающий взаимосвязанное обучение чтению и говорению как наиболее эффективный способ обучения коммуникации на старшем этапе обучения в средней школе.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, по окончании девятого класса учащиеся должны владеть базовыми умениями говорения, а конкретно - это уметь варьировать и комбинировать языковой материал в зависимости от коммуникативных задач в реальных ситуациях общения. Более того, учащимся необходимо уметь изъясняться на иностранном языке в русле основных тем и сфер общения, выражать своё мнения к прочитанному и услышанному, применяя речевые клише, уметь рассуждать на тему и приводить аргументы.

В области обучения чтению Федеральный государственный образовательный стандарт ставит задачей умение понимания лёгких аутентичных текстов, умение находить в процессе чтения основную идею текста, владеть приёмами просмотрового чтения [4].

Нельзя не согласиться с авторами статьи «Чтение как средство обучению иностранному языку» Е.А. Ленской и Е.Д. Рогозиной, которые подчёркивают, что при овладении умением говорения, учащиеся часто испытывают трудности, поскольку они могут совершать лишь отдельные речевые действия, но не речевую деятельность, потому что не имеют перед собой настоящего предмета деятельности, которым должен выступать текст. Ситуация общения и речевой опыт учащегося предполагают подсознательный выбор уже известного или сознательный поиск подходящего образца [3; 45]. С нашей точки зрения, именно учебный текст может выступать в качестве такого образца.

В методической литературе монологическое высказывание на иностранном языке как финальный продукт обучения устной речи рассматривается с трёх сторон: 1) со стороны смысловой информации, составляющей его смысловое содержание (или фабулы); 2) структуры, в соответствие с которой смысловое содержание организовано (или сюжета); 3) набора иноязычный средств, на основе которых текст получает своё оформление. Поскольку возможности языковой коммуникации в школе у учащихся ограничены, учебный текст является наиболее подходящим средством обучения говорению и оформлению всех трёх сторон высказывания. На этапе формирования умения строить монологическое высказывание даётся текст, конечной целью отработки которого является пересказ, представляющий осмысленную реконструкцию текста. Более того, при передаче содержания текста, учащиеся излагают свою собственную точку зрения о прочитанном. Следует упомянуть, что осуществить пересказ текста учащиеся будут в состоянии, только при условии снятых учителем трудностей. С этой целью учителю необходимо с помощью упражнений к тексту подвести учеников к пересказу [1; 126].

Во время педагогической практики в сентябре-октябре 2019 года мы провели опытное обучение в 9 классе средней образовательной школы № 16 г. Владимира с целью выяснить, насколько взаимосвязанное обучение чтению и говорению эффективно для формирования у учащихся коммуникативной компетенции на немецком языке.

В качестве первого этапа было проведено вводное тестирование для выявления у учащихся умения без подготовки пересказать небольшой текст. В качестве домашнего задания был задан фабульный текст «Eine reiche Ernte», который учащиеся должны были прочитать, перевести и понять для дальнейшей работы с текстом на уроке.

Eine reiche Ernte.

Ein Schriftsteller lebte mit seiner Familie auf dem Lande. Es war Herbst. Es regnete oft. Und der kalte Wind weihte. Ein Schriftsteller wollte seiner Frau und vier Töchtern Regenschirme kaufen. Er fuhr in die Stadt. Im Zug setzte er sich neben ihm ein alter Mann. Er las eine Zeitung. Seinen Regenschirm hatte er neben sich gestellt. Da hielt der Zug. Der Schriftsteller stand auf, nahm aus Versehen den Regenschirm seines Nachbarn und wollte zur Tür gehen.

„Es ist mein Regenschirm!“ rief der alter Mann böse.

„Entschuldigen Sie bitte“, sagte der Schriftsteller und gab dem Mann seinen Regenschirm.

In der Stadt kaufte der Schriftsteller in einem Geschäft fünf Regenschirme. Am Abend kehrte er mit seinem Einkauf zurück. Der Schriftsteller war sehr froh. Denn er wusste, dass es ein gutes Geschenk für seine Frau und vier Töchter sein wird. Im Zug setzte er dem alten Mann wieder. Dieser erblickte den Schriftsteller mit 5 Regenschirme und sagte: „Na, Sie haben heute nicht schlecht gearbeitet.“ – „Eine reiche Ernte, nicht wahr?“ und zeigte auf die Regenschirme.

При контроле домашнего задания было выявлено, что из девяти учащихся в группе только один понял основную мысль текста, остальным необходимо было пояснение сюжета и смысла рассказа.

Далее учащимся было предложено выделить ключевые слова в тексте. Ученики в основном справились с заданием, хотя некоторые из них выделили целые предложения, а не ключевые слова и словосочетания. Затем учащимся было предложено пересказать текст, без подробностей, основываясь лишь на основной сюжетной линии. Никто из учащихся не справился с задачей, что позволило сделать вывод, что ученики не могут без предварительной подготовки своими словами передать простой сюжет текста на немецком языке.

К следующему уроку учащимся был задан фабульный текст «Die Torte» на чтение, перевод и понимание. К тексту были даны задания, направленные на снятие языковых трудностей для дальнейшей работы с ним на следующем уроке, такие как: выделить ключевые слов, ответить на вопросы о названии текста, соединение разрозненных частей предложения по смыслу, например: Lisa… …wollte um Mehl zu bitten

Der Sohn einer Nachbarin… …war sehr knauserig, закончить предложения (задание с вариантами ответов), например: Kleine bat erstens um… a) ein bisschen Mehl für Kuchen; b) ein Pfund Mehl für die Torte; c) ein Pfund Zucker für die Torte.

Учащиеся провели работу с текстом с целью подготовки к пересказу посредством работы с фабульным текстом для чтения, тем самым объединив два вида деятельности: чтение и говорение.

«Die Torte»

Lisa war so knauserig(жадная), dass sie niemals jemand auch nur ein bisschen abgab. Doch um zu sparen, ging sie dauernd(постоянно) bei den Nachbarn Sachen ausleihen(одалживать).

Eines Tages erschien Rob, der Sohn einer Nachbarin, klopfte an die Tür, und als Lisa öffnete, sagte der Kleine: „Mutter lässt fragen, ob Sie ihr ein Pfund Mehl leihen könnten.“

Lisa gab ihm das Mehl sehr ungern, doch eine halbe Stunde später kam er schon wieder und klopfte.

„Mutter fragt, ob Sie ihr ein Pfund Zucker leihen könnten.“

„Das geht aber zu weit!“ murmelte sie. „Hier, nimm es halt mit!“

Damit er sie aber nicht um noch mehr bitten sollte, gab sie Rob Salz mit statt Zucker.

Es war schon Abend, als Rob noch mal erschien und sagte: „Mutter sagt, Sie sollen die Torte probieren kommen, die sie mit Ihrem Mehl und Zucker gebacken hat.“

Und Lisa musste wohl oder übel(поневоле) von der versalzenen Torte essen, die ganz schauderhaft schmeckte. Das war die Strafe für ihre Mißgunst(враждебность) und Knauserigkeit und geschah ihr nur recht.

На основе выполненного дома задания с вариантами ответа учащиеся приходят к тому, что каждый вопрос с правильным вариантом ответа является предложение для пересказа текста. Таким образом мы видим, что с опорой на задания к тексту ученикам легко преобразовать текст, предназначенный изначально для чтения.

На этом же уроке учащимся был представлен другой способ работы с текстом для чтения путем составления словосочетаний, где каждое словосочетание предполагает дальнейшее расширение его до одного или нескольких предложений. Учащиеся выделяют и выписывают в столбик ключевые словосочетания согласно последовательности сюжета. Дополнив их до предложений, учащиеся получают готовый пересказ текста.

Составление плана прочитанного текста также облегчило учащимся изложение его содержания. В заключении учащимся было предложено выразить своё отношение к проблеме, содержащейся в тексте, сказать, как бы они поступили на месте главного героя. Восемь учеников из девяти успешно справились с заданием. Таким образом, на уроке учащиеся использовали различные пути подготовки пересказа текста и выразили свое мнение по содержанию прочитанного текста. Тем самым нам удалось объединить обучение одновременно двум видам речевой деятельности: чтению и говорению, что позволит оптимизировать процесс овладения учащимися коммуникативной компетенцией на немецком языке.

Список литературы:

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. –М., Просвещение. 1973. – 207 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. - Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
3. Ленская Е.А., Рогозина Е.Д. Чтение как средство обучению иностранному языку //Иностранные языки в школе. –М. 1981, - № 2. - С. 45-48.
4. ФГОС - Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс] URL: http://fgos.ru (Дата обращения: 02.11.19).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ АРТПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Соколова Татьяна Александровна
магистрант, программа «Артпедагогика»,
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,
РФ, г. Красноярск
E-mail: 1995Sokolova@mail.ru

Орлова Светлана Николаевна
научный руководитель, д-р психол. наук, канд. пед. наук,
проф. кафедры музыкально-художественного образования
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»,
РФ, г. Красноярск

АННОТАЦИЯ

В статье представлен краткий обзор арт-технологий, которые применяются в современной педагогике. Также изложено несколько точек зрения исследователей, работающих в этом направлении.

Статья будет интересна педагогам дошкольных и школьных образовательных учреждений, а также специалистам, работающим в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: артпедагогика, арт-технологии, артпедагогические технологии, дети, дошкольники.

Актуальность исследования данной проблемы определяется тем, что в настоящее время в педагогике все больше набирает популярность применение арт-технологий. В основном данные технологии применяют в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста [4].

Арт-технологии – это способы решения задач или проблем с помощью искусства.

Применение арт-технологий в образовании является наиболее эффективным, т. к. в младшем школьном возрасте тяга к спонтанной художественной

творческой деятельности сильнее, чем в подростковом возрасте. Кроме того, начальный период обучения в школе является наиболее трудным для школьников, т. к. требует от них определенной степени подготовленности как в физиологическом, так и в социальном плане.

В настоящее время арт-технологии рассматривается учеными (Б.Д. Карвасарский, М.В. Киселева, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, Н.Е. Щуркова и другие) как средство прогрессивной педагогики, направленной на развитие и коррекцию психического здоровья детей, формирование коммуникативной культуры учащихся, как средство, способствующее творческому раскрытию и активизации общения между детьми.

В.Г. Самойлова понимает под арт-терапией динамическую систему взаимодействия между учеником, продуктом его изобразительной творческой деятельности и педагогом (арт-терапевтом) в так называемом «фасилитирующем» арт-терапевтическом пространстве с целью реализации важнейших функций образования, таких как психотерапевтической, коррекционной, диагностической, развивающей, воспитательной, реабилитационной и других [4].

Кроме того, можно рассматривать арт-терапию как терапевтическую процедуру, направленную на «психологическое врачевание» личности ученика [2].

Л.Д. Лебедева обосновывает арт-терапию как сохраняющую здоровье инновационную педагогическую технологию, как новую систему внеклассной работы учителя [2].

Возможности арт-технологии позволяют педагогу использовать различные виды работы с учащимися. К основным арт-технологиям относятся:

Изотерапия – включает использование разнообразных техник изобразительного искусства. Изобразительное искусство позволяет выразить свои чувства линией, цветом, формой, рисунком, почувствовать себя художником, осознать свой творческий потенциал, изменить самооценку и взаимоотношение с окружающим миром. Кроме того, рисование помогает развивать мелкую моторику рук, чувственно-двигательную координацию.

Глинотерапия – работа с глиной.

Работая с мягкой и податливой глиной, из неё можно сделать всё, что захочется, сломать, переделать по-новому, проткнуть или сделать гладкой. Это позволяет снять тревогу, выплеснуть эмоции, снять мышечное напряжение. Но в то же время работа с глиной невозможна без приложения усилий – нам нужно прочувствовать её, чтобы сделать нужную фигуру и приложить немало сил для получения результата. Такое свойство учит направлять свою силу, дает опыт преодоления, развивает концентрацию внимания. Чаще всего глинотерапия применяется при агрессивном поведении, гиперактивности, страхах и неуверенности в себе.

Песочная терапия – работа с песком. Играя с песком, можно помочь ребенку развить пространственное воображение, обучить логическому мышлению, развить мелкую моторику. Кроме того, данная технология помогает детям снять эмоциональную напряженность, успокоиться, расслабиться.

Куклотерапия – использование кукол, помогает ребенку развить коммуникативные навыки, выплеснуть свои негативные эмоции.

Игровая терапия – это метод воздействия на детей и взрослых с использованием игры. Игра оказывает сильное влияние на развитие личности, способствует созданию близких отношений между участниками группы, помогает снимать напряженность, повышает самооценку, позволяет поверить в себя в различных ситуациях общения, снимая опасность социально значимых последствий.

Сказкотерапия – это использование материалов сказок. Эта технология направлена на развитие творческих способностей учащихся, расширение словаря и знаний об окружающем мире. Также сказки развивают воображение и память.

Музыкотерапия – использование музыки. С помощью музыки можно развивать творческие и коммуникативные способности учащихся, повышать их самооценку, социальную активность. Применение музыкальной терапии помогает ребенку расслабиться, эмоционально раскрепоститься.

Танцевальная терапия – использование танца. Танцевальная терапия помогает ребенку раскрыться, раскрепоститься. Кроме того, танец – это язык общения. Через совершение телодвижений происходит познание людьми друг друга, формирование отношений между людьми.

Таким образом, активное применение артпедагогических технологий в современной образовательной деятельности способствует повышению эффективности учебного процесса, разрешению многих возникающих в нем проблемных ситуаций и сложностей, оказанию действенной психолого-педагогической помощи обучающимся.

В своей работе педагоги могут использовать различные арт-технологии, исходя из возраста обучающихся, их потребностей и предпочтений. Также можно успешно комбинировать несколько артпедагогических технологий, что, безусловно, повысит качество и эффективность обучения. Применение арт-технологий сможет также значительно улучшить и разнообразить процесс обучения.

Список литературы:

1. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2006. С. 160.
2. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике // Педагогика. 2000. № 10. С. 21.
3. Практическая диагностика и психологическое консультирование / Под. ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. Ростов-на-Дону: Фирма Ирбис, 1998.
4. Самойлова В.Г. Арт-терапия как одна из инновационных педагогических технологий коррекции эмоциональной сферы младших школьников. Челябинск, 2004. С. 100.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 8 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Травина Софья Александровна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам, педагогического института
Владимирского государственного университета,
РФ, г. Владимир
E-mail: sofijagrass@gmail.com

Бобылёва Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук,
доц. кафедры второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам педагогического института
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
РФ, г.Владимир

Как известно, чтение один из важнейших видов речевой деятельности при обучении английскому языку. Однако многие учителя на уроках не уделяют достаточного внимания данному аспекту. Следует заметить, что УМК не содержит достаточное количество различных видов текстов, поэтому учащиеся не овладевают умением работать с текстами для чтения и с разнообразными видами чтения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (ФГОС), в 8 классе учащимся следует ознакомиться с различными видами чтения: ознакомительным, изучающим, просмотровым и поисковым, а также научиться работать со следующими жанрами текстов: научно-популярным, публицистическим, художественным, прагматическим.

После изучения предложенных текстов в УМК для 8 класса авторов О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English» стало очевидно, что самый популярный жанр текстов в данном учебнике – публицистический, а основной вид чтения, использующийся на уроке – изучающее чтение. Ученики внимательно читают тексты дома, делают перевод устно или (реже) письменно, а на уроке проверяется техника чтения и дословный перевод текста. Чтение художественных текстов не предусмотрено. Также мало заданий на

обсуждение текстов и понимание прочитанного. Таким образом, можно сделать вывод, что на уроках присутствуют не все жанры текстов, обозначенные образовательным стандартом, а также недостаточно упражнений для формирования речевых умений чтения, в частности, ознакомительного чтения.

Во время проходившей в сентябре-октябре 2019 г. педагогической практики в школе № 2 г. Владимира, нами было проведено опытное обучение, направленное на формирование речевых компетенций в ознакомительном чтении различных видов текстов. Ученикам 8 класса были предложены два текста разных жанров: публицистический и научно-популярный. Работа с данными текстами была направлена на развитие умений ознакомительного чтения. После первичного прочтения текста «Do we need such sports?» (жанр текста - публицистический) контроль понимания прочитанного текста свидетельствовал о том, что учащиеся не поняли его общего содержания (одно предложение = 10% информации), ознакомительный вид чтения.

Таблица 1.

Контроль понимания прочитанного текста

Усвоенная информация в %	**Количество учеников**
80-100%	0
50-70%	2
20-40%	4
Ниже 20%	7

Ученикам было предложено следующее упражнение: продолжить предложения, выбрав один из предложенных вариантов. Однако предложения и варианты ответов предлагались не из текста-оригинала, а были перефразированы. Например, в тексте сказано: «первые соревнования по боксу были проведены в древней Греции», а в задании это предложение имело следующую формулировку: Бокс впервые появился …

а) на юге Европы б) на северо-западе Европы с) в США

Выполнить это задание учащиеся могли только в том случае, если они поняли текст. Учащиеся почти не давали правильных ответов, путались и

пытались угадывать. Проанализировав ответы учеников, можно сделать вывод, что многие из них пытались просто найти те же слова в тексте, что и в задании, и на их основе дать ответ, не вдумываясь глубоко в содержание текста. Поэтому к каждому варианту ответа им было дано задание придумать синонимы, а затем каждое предложение из задания вновь отыскать в тексте. Мы считаем, что важно научить детей не просто понимать текст, а уметь работать с ним, интерпретировать, развивать умения чтения. После объяснения учителя как работать с данным текстом и выполнения заданий к нему, учащиеся поняли содержание текста.

После прочтения второго текста «Air pollution» (жанр текста научно-популярный) было очевидно, что на этот раз ученики поняли его содержание лучше.

Таблица 2.

Контроль понимания прочитанного текста

Усвоенная информация в %	**Количество учеников**
80-100%	4
50-70%	5
20-40%	4
Ниже 20%	0

Учащиеся усвоили, что бесполезно просто искать в тексте те же слова, что и в задании. Многие действовали по следующему алгоритму, предложенному учителем: 1)читали предложения из упражнения; 2)подбирали синонимы к ключевым словам; 3)находили их в тексте; 4)выбирали правильный ответ;

В данном тексте контроль понимания прочитанного был осуществлен с помощью упражнения (true, false, not stated).

Важно отметить, понимание содержания текста значительно улучшается после выполнения учащимися таких заданий, которые помогают понять структуру текста и формируют следующие умения:

1) умение использовать ключевые слова как опоры для понимания;

2) умение перефразировать предложения и производить синонимические замены;

3) умение догадываться о значении незнакомых слов (применять языковую догадку).

После проведения контроля понимания прочитанного и анализа его результатов, можно сделать вывод: ученики имеют довольно низкий уровень умений ознакомительного чтения. После прочтения двух текстов различного жанра, объяснения способа работы с данным видом чтения и выполнения упражнений, которые предполагают развитие умений ознакомительного чтения – уровень речевых умений в чтении учащихся стал выше (после прочтения первого текста большая часть учащихся понимала только 30-40 % информации, а после прочтения второго текста - 60-80 %). Проведенный анализ помогает сделать вывод о том, что учителям английского языка необходимо уделять достаточное внимание чтению как виду речевой деятельности на уроке: работать с текстами различных жанров из дополнительных источников, использовать все виды чтения и разнообразные варианты заданий, формирующих умения чтения, т. к формирование умений ознакомительного чтения является результатом целенаправленного регулярного педагогического воздействия.

Список литературы:

1. Афанасьева О.В. Английский язык книга для учителя («Rainbow English», 8 класс) – 2016.
2. Афанасьева О.В. Английский язык, учебник, («Rainbow English», 8 класс) – 2016.
3. https://aujc.ru/dokumenty-fgos-uchitelyu-inostrannogo-yazyka/.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ 10 КЛАССА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕСКАЗУ ФАБУЛЬНЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Чернышева Карина Александровна
студент, кафедра второго иностранного языка
и методики обучения иностранным языкам педагогического института
Владимирского государственного университета,
РФ, г. Владимир
E-mail: martyanova.carina@yandex.ru

Бобылева Галина Александровна
научный руководитель, канд. пед. наук,
доц. педагогического института
Владимирского государственного университета,
РФ, г. Владимир

Пересказ является одним из наиболее эффективных и часто используемых приемов обучения при формировании и развитии речевой компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации в современном поликультурном мире, которая, согласно требованиям ФГОС к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка, является основным показателем овладения предметом [3], [4].

Коммуникативная цель обучения предполагает, что учащийся должен уметь рассказать об увиденном, услышанном, прочитанном, пережитом, в том числе уметь передать своими словами основное содержание прослушанного или прочитанного текста. Педагоги и методисты по профилю «иностранный язык» отмечают, что в основе рассказывания, имеющего кульминационное событие, лежат те же умения, которые характерны для пересказа фабульных текстов [2, с. 6]. Поэтому цель нашей работы заключается в том, чтобы, изучив положения ФГОС, примерной программы по предмету «английский язык», осуществив анализ действующего УМК, оптимизировать процесс развития коммуникативной компетенции в ходе обучения пересказу текста.

Поскольку фабульные тексты отличаются наличием развивающегося сюжета, думается, что, использовав их в качестве основы для подготовки пересказа, процесс обучения станет легче и занимательнее.

Анализ требований ФГОС к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка; анализ примерных образовательных программ по предмету «английский язык»; анализ действующего УМК помогли определить место такого вида деятельности как «пересказ» в системе преподавания предмета «английский язык» в средней школе. Был сделан вывод о том, что пересказу необходимо специально обучать, начиная с младшего звена, развивать и оттачивать данное умение на средней и старшей ступенях.

Анализ УМК и беседа с учащимися показали, что пересказ на уроке английского языка является нетипичным видом деятельности для учащихся 10 класса. Обучение пересказу в действующем УМК О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой «Rainbow English. Базовый уровень» начинается на средней ступени обучения; учебник содержит недостаточное количество текстов и заданий для пересказа [1]. Соответственно, устойчивые умения и навыки пересказа в таких условиях очень трудно сформировать.

Наблюдение за процессом обучения английскому языку свидетельствует о несформированности умения пересказа у учащихся 10 класса. Нами был разработан комплекс упражнений по обучению пересказу, который был реализован в ходе опытного обучения в период педагогической практики в сентябре-октябре 2019 года.

В опытном обучении приняли участие ученики 10 класса МБОУ «СШ № 1 г. Суздаля» в количестве 7 человек. Исследование предполагало поэтапную работу над содержанием, лексическим и грамматическим наполнением текста, и, как итог, пересказ текста. Результатом проделанной работы также должно послужить развитие умений устной речевой деятельности.

Опытное обучение было проведено следующим образом. Учащимся был дан в качестве домашнего задания для прочтения и перевода текст “Bruce”. Результатом работы над текстом должен стать его пересказ.

На следующем занятии ребятам были предложены задания по тексту: работа с лексическим наполнением текста (перевод с английского языка на русский и с русского на английский отдельных слов, словосочетаний,

предложений), работа с основным содержанием, проверка правильности понимания содержания (задание типа true/false, ответы на вопросы к тексту), непосредственная подготовка к пересказу (ответы на предложенные ученикам вопросы послужили пунктами плана для построения пересказа, обсуждение содержания прочитанного текста). Вместе с учащимися были определены следующие требования и пожелания к пересказу: средний объем 10 (± 2) предложений, пересказ от 3 лица, выбор грамматического времени при ответе предоставлен ученикам, использование при пересказе составленного на уроке плана прочитанного текста.

На уроке пересказ ответили 7 человек: трое учащихся со средним баллом «5», трое учащихся со средним баллом «4» и один учащийся со средним баллом «3», остальные ученики заявили о полной неготовности к выполнению задания.

В результате проведенной работы было отмечено, что:

- при подготовке к пересказу учащиеся рассказали о том, что опыт выполнения такого задания у них полностью отсутствует. Несмотря на проделанную работу по подготовке к пересказу, некоторые учащиеся отказались от ответа, что свидетельствует о полной несформированности умений пересказа у этой группы учащихся. Задание показалось им сложным, непосильным и неинтересным.
- несмотря на то, что требования к пересказу были оговорены, некоторые из учеников частично пренебрегли ими (имел место рассказ от 1 лица, не все ученики использовали план, объем текста пересказа практически у всех учеников был превышен)

При оценивании результатов работы нами были использованы следующие критерии:

- представленные рассказы были выстроены логично, ошибок по пониманию содержания исходного текста у большинства десятиклассников не выявлено. Учащиеся сумели правильно выделить цепь фактов и событий, ведущих к кульминационному событию (Таблица 1. «Коэффициент адекватности»)

- работа по преобразованию и видоизменению материала исходного текста представляет для учащихся наибольшее трудности. У большинства десятиклассников отсутствует умение производить синонимические замены, умение расчленять сложные предложения на простые, умение строить предложения заменители более объемного содержания. (Таблица 1. «Уровень преобразования текста»)
- не все учащиеся сумели установить причинно-следственные связи событий исходного текста и дать их последовательное изложение, используя правильно подобранные лексические средства. (Таблица 1. «Связность высказываний»)
- полному пониманию содержания пересказа отдельных учащихся мешают лексические и грамматические ошибки. Типичными грамматическими ошибками, усложняющими понимание пересказа, являются неверное употребление грамматического времени, необоснованный переход повествования с прошедшего на настоящее и наоборот, незнание времен группы Past Perfect, отсутствие навыков построения предложений в косвенной речи, незнание такого грамматического явления английского языка как «сдвиг времен в косвенной речи». Типичными грамматическими ошибками, не влияющими на понимание содержания, являются: отсутствие окончания -s у глаголов в 3 лице единственного числа во времени Present Simple, отсутствие или неверный выбор артикля, незнание форм неправильных глаголов. Наиболее распространенной лексической ошибкой является неправильный выбор слова.

Таблица 1.

Языковая правильность

ФИ ученика	**Коэффициент адекватности**	**Уровень преобразования текста**	**Связность высказываний**	**Языковая правильность**
Дарья Б.	1	3	0,8	0,04
Илья В.	0,625	2	0,65	0,08
Ольга В.	1	2	0,73	0,085
Маргарита Е.	1	2	0,77	0,09
Ксения К.	1	4	0,9	0,02
Варвара К.	1	4	0,87	0,03
Ульяна П.	1	3	0,69	0,05

Таблица 1. Результаты пересказа текста "Bruce"

Вывод: умения и навыки пересказа фабульных текстов на данном этапе у учащихся не сформированы, о чем свидетельствуют сложности и ошибки, возникшие при выполнении задания.

Далее в ходе опытного обучения учащимся были предложены еще два текста и аналогичные задания к ним.

При работе со вторым текстом “Mistaken Identity” учащиеся лучше справились с предложенным заданием. Несмотря на то, что количество ошибок все еще остается довольно высоким, ученики в основной массе усвоили последовательность и основные принципы по подготовке к пересказу.

Таблица 2.

Результаты пересказа текста "Mistaken Identity"

ФИ ученика	**Коэффициент адекватности**	**Уровень преобразования текста**	**Связность высказываний**	**Языковая правильность**
Дарья Б.	1	5	0,86	0,03
Илья В.	0,875	3	0,56	0,07
Ольга В.	0,875	2	0,71	0,07
Маргарита Е.	1	4	0,75	0,08
Ксения К.	1	6	0,89	0,03
Варвара К.	1	5	0,93	0,03
Ульяна П.	1	5	0,84	0,04

При пересказе третьего текста “The Most Interesting Boring Man” все учащиеся справились с задачей. Однако, умения и навыки пересказа остаются неустойчивыми, требуют доработки, но учащиеся пытаются самостоятельно справиться с заданием: выбрать ключевые слова, словосочетания, совершить необходимые преобразования текста, составить план, выбрать основные события, кратко и последовательно описать и прокомментировать их, установить причинно-следственные связи, ведущие к кульминационному событию. Качественно улучшилась работа на уроке, учащиеся стали увереннее строить собственные высказывания в результате освоения образцов и моделей предложений текстов, побороли страх совершить ошибку.

Таблица 3.

Результаты пересказа текста "The most Interesting Boring Man"

ФИ ученика	Коэффициент адекватности	Уровень преобразования текста	Связность высказываний	Языковая правильность
Дарья Б.	1	7	0,92	0,03
Илья В.	1	4	0,7	0,075
Ольга В.	1	2	0,74	0,08
Маргарита Е.	1	5	0,76	0,07
Ксения К.	1	7	0,95	0,02
Варвара К.	0,8	5	0,95	0,05
Ульяна П.	1	6	0,87	0,03

Анализ результатов опытного обучения позволил нам сделать вывод о том, что пересказ способствует развитию речевой компетенции учащихся. Благодаря постоянной работе над грамматической и лексической сторонами речи, совместной деятельности по обсуждению содержания текста происходило формирование умений пересказа текста на английском языке. На данный момент, к сожалению, еще сложно говорить о сформированности устойчивых навыков и умений, однако десятиклассники усвоили основные этапы и принципы работы с текстом при подготовке пересказа, что безусловно будет полезно и повысит качество обучения английскому языку.

Список литературы:

1. Афанасьева О.В. Английский язык. Базовый уровень. 10 кл.: учебник/ О.В. Афанаьсева, И.В. Михеева, К.М. Баранова – М.: Дрофа, 2018 – 246 с.
2. Бобылева Г.А. Пересказ фабульных текстов как средство развития монологической речи/ Автореф…канд.дисс. – М., 1995. – 19 с.
3. Примерная программа по английскому языку// ИЯШ, 2010 № 9, с. 8
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 класс). Утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html (Дата обращения: 17.09.19)

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГИЯ»

ВЛИЯНИЕ СМИ В РАЗВИТИИ ДЕВИАЦИИ СРЕДИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Антоева Алина Гаврильевна
студент, Института психологии,
ФГАОУ ВО «Северо-восточного федерального университета им М.К. Аммосова»,
РФ, г. Якутск
E-mail: antoeva13.@mail.ru

Афанасьева Анна Егоровна
научный руководитель,
доцент Института психологии, канд. психол. наук,
ФГАОУ ВО «Северо-восточного федерального университета им М.К. Аммосова»,
РФ, г. Якутск
E-mail: aae_ip@mail.ru

В современном мире, как все мы знаем, все больше распространяется внедрение средств массовой информации в нашей повседневной жизни. Средства массовой информации или же СМИ – это система сообщения населению информации посредством печатных, технических, изобразительных и иных форм и средств, а также осуществление коммуникаций между культурными и политическими субъектами [1, с. 236]. Она охватывает такие сферы как радио, телевидение, печатные издательства, компьютерные игры, интернет и т. д. Первоначально их главной целью было пропаганда и просвещение здорового образа жизни, а также информирование как можно больше количество людей. А что стало сейчас? Средства массовой информации, потеряли главную цель и стали нести угрозу для нового поколения человечества. Потому что в связи тем, что она начала охватывать все стороны связей человека с обществом и его подсистемами, а определенные органы не успевают «фильтровать» агрессивные, негативные и асоциальные формы поведения.

Как мы знаем, кто больше всего использует средства массовой информации, чтобы удовлетворить свои потребности – подросток. А они составляют наиболее активную часть, которая задает общий тонус для развития общества.

Так, подросток– это индивиды в возрасте с 12 до 16 лет, которые уже вышли из периода детства, но еще не вступили в пору юности и потому наиболее психологически беззащитны от окружающей среды. Другими словами, подростковый период, согласно Л.И. Божович, в этот период жизни происходит изменение отношений подростка к миру и к себе. Подросток формирует своё мировоззрение, свои жизненные планы, что в конечном счёте позволит ему жить самостоятельно [2, с. 304].

Так если человек, который не знает своего «места» и чрезмерно использует СМИ, где находится под влиянием негативных, асоциальных, аморальных и агрессивных факторов, то результат долго себя ждать не станет - из этого может формулироваться девиация. Иначе говоря, чрезмерное использование приводит к зависимости, что в свою очередь негативно последствиям, затрагивающим психические структуры личности подростка, ведь они в этом возрасте более восприимчивы новым информациям, тем более из уст любимого героя, популярного человека, своего кумира или знаменитости.

Если рассмотреть понятие девиация или же девиантное поведение, то у него есть множество определений и все же суть не меняется – это отклоняющееся поведение от устоев общепринятых правил в том или ином социуме в разных исторических развитиях. В детском и подростковом возрасте девиантное поведение объясняется незавершенностью процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и зависимостью от воздействия требований ближайшего окружения из таких же подростков и принятых в нем ориентации [3].

Чтоб доказать вышеописанную мысль была проведена исследовательская работа, где был сделан опрос среди подростков. Всего приняли участие 20 респондентов в возрасте от 12 до 16 лет, а сам опросник включал в себе 10 вопросов, гендерные особенности не рассматривались. Полученные

результаты данной исследовании настораживающие. На вопрос откуда они получают информацию большая половина, то есть 60% (12) ответили из СМИ, на втором месте друзья и знакомые 20% (4), дальше семья 15% (3), а последнее месте досталось школе 5% (1). Подростки больше всего используют интернет 75% (15) и телевидение 25% (5), как ни печально признавать, но никто из респондентов не выбрал газету/ журнал и радио. Самым пугающим показателем стал то, что из опрошенных целых 90% (18) доверяют информациям полученных из СМИ, а остальная часть – 10% (2) ответили, что скорее нет, чем да. Большая половина использует СМИ 5-8 часов в день 65% (13), а 15% (3) больше указанных часов, оставшиеся 20% (4) в среднем тратят 2-4 часа. На вопрос для чего они больше всего используют СМИ поровну получили ответы для развлечения и общения по 35%(7), потом новости – 15% (3), а на последних строчках оказались образование – 10% (2) и саморазвитие – 5% (1). Половина подростков интересует новости о криминальных, трагических и катастрофических случаях, на втором месте они предпочитают читать о жизни знаменитостях – 20% (4), последнее место разделили познавательные и спортивные новости – по 15% (3). Из жанров фильмов/ телепередач любят смотреть боевик 40% (8) и комедию 35% (7), а мелодраму выбирают 20% (4) и 5% (1) смотрит детективные жанры. Еще одним пугающим показателем стал то, что 85% (17) респондентов не соблюдают установленные возрастные ограничения и только 15% (3) иногда придерживаются. На последний вопрос все до единого, кроме одного ответили, что не смогут отказаться от СМИ на несколько дней. Результаты данного опроса дают много над чем подумать.

Таким образом, рассмотреть литературу таких понятий как «СМИ», «девиантное поведение» и «подросток» и их взаимосвязь было проведено исследование, из которого можно сказать, что ценности у подрастающего поколения формируются от того какие информации они будут получать с самого начала. Для того, чтобы предотвратить такой исход нужно провести работы по способам уменьшения такого влияния. Только тогда мы сможем сохранить наших детей.

Список литературы:

1. Политология. Словарь. — М: РГУ. В.Н. Коновалов, 2010. – 236 с.
2. Л.И. Божович / Личность и её формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер Пресс, 2009. – 304 с.
3. Философский энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/philosophy/index.htm

ВЛИЯНИЕ ИГРЫ НА ОБЩЕЕ ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Колесова Юлия Игоревна
студент Института психологии,
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова»,
РФ, г. Якутск
E-mail: kolesovayuliaa98@mail.ru

Афанасьева Анна Егоровна
научный руководитель,
доц. кафедры «Психологии и социальные науки» Институт психологии,
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М.К. Аммосова»,
РФ, г. Якутск
E-mail: aae_ip@mail.ru

Игра – это важная сторона жизни ребенка, она представляет собой особую деятельность, которая расцветает в детские годы. Важно понимать, что самой главной в игровой деятельности является развитие ребенка. В ней происходит познавательное, поведенческое и личностное развитие ребенка.

По мнению, Леонтьева А.Н. игра рассматривается как деятельность, которая имеет большое значение в развитии ребенка, в которой происходит ориентация в отношениях между людьми, а также овладение ребенком навыками кооперации [2].

Также Макаренко А.С. писал, что игра имеет большое значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре.

Мы рассмотрим влияние игры на психическое развитие ребенка. Здесь интенсивно развиваются и формируются психические качества и личностные особенности ребенка. Именно в игре происходит развитие психических процессов, и появляются важные психические новообразования, такие как воображение, ориентация в мотивах деятельности других людей, способность к взаимодействию со сверстниками.

Эльконин Д.Б., в своей работе выделяет четыре основные линии влияния игры на психическое развитие ребёнка:

1–развитие мотивационно – потребностной сферы, т.е формирование у ребёнка стремления к социально значимой деятельности.

2–преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка, когда у ребенка закладываются основы рефлексивного мышления.

3–формирование идеального плана, это стихийный переход от мышления в действиях к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию.

4–развитие произвольности действий, здесь происходит возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики [5].

Игровая деятельность заключает в себе большие возможности по формированию психических процессов, влияющих на поведение ребёнка, и являются основой перехода к новой, высшей стадии развития.

Нами был сделан психолого-педагогический анализ и обобщение опыта психологов и педагогов РФ и РС (Я) о влиянии игры на психическое развитие детей дошкольного, младшего школьного возраста.

Например, Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Запорожец Д.Б., утверждали, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности развиваются все психические процессы. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также не исчезающую деятельность в младший школьный период.

Леонтьев А.Н., отмечал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учебе [2].

Также большое значение о влиянии игры на психическое развитие детей рассматривал Выготский Л.С. Он говорил о том, что роли воображаемые детьми в ходе игровой деятельности создает зону ближайшего его развития, так

как воображение становится сравнительно независимым от деятельности во внешнем плане, на базе которой оно формировалось. Эти воображения очень нужны ребенку для подготовки к школьному обучению, в котором ребенку придется действовать с образами объектов, с которыми он еще не сталкивался в своем опыте.

Выготский Л.С., рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика [1].

Ушинский К.Д., видел в игре проявление воображения или фантазии, приводимые в движение разнообразными эффективными тенденциями. Сикорский А.И., связывал игру с развитием мышления. Крупская Н.К., говорила о значении игры для познания мира, для нравственного воспитания детей. В любом случае, большинство характеристик игры уже показывают, как важна игра для развития человека, особенно, для развития ребенка, совершенствования его психических, физических и других способностей [4].

Можно привести пример работу Тутукарова В.В., Николаева А.В., «Якутские настольные игры как средство интеллектуального развития детей дошкольного возраста». Они рассматривали влияние якутской настольной игры на развития интеллекта детей дошкольного возраста, изучили уровни их интеллектуальной активности, с помощью таких игра как «Хабылык» (Лучинки), «Хаамыска» (Камешки), «Тырыынка» (Палочки), «Тыксаан» (Фишки). В конце исследования были выявлено, что якутские настольные игры развивают мышление ребенка, меткий глаз, острый ум, гибкие пальцы. Учат ребенка разумным и сознательным действия, быть самостоятельным, формировать проблему. Якутские настольные игры являются отличным инструментом для интеллектуального, так и психического развития детей [3].

На наш взгляд, игра способствует интеллектуальному, нравственному и эмоциональному развитию ребенка, так как в игровой деятельности у ребенка формируется навыки общения, некие правила, увереноость в собственных силах, улучшают общение со сверстниками и взрослыми. Игра оказывает

положительное влияние на формирование взаимодействия и взаимоотношение детей, также влияет на всю жизнь ребенка, определенным образом ее, конституируя и направляя.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии № 6. – 1966.
2. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. –1996. – № 3. с. 25-27.
3. Тутукарова В.В., Николаева А.В. Якутские настольные игры как средство интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Режим доступа: https://scienceforum.ru/2016/article/2016027742
4. Щербина В.А. Социальное развитие детей в процессе игровой деятельности. – 2012. Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/12/07/sotsialnoe-razvitie-detey-v-protsesse-igrovoy-deyatelnosti-shcherbina
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Просвещение. – 1978. – 304 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ ТАМОЖНИ

Малышкина Наталья Александровна
студент, кафедра психологии служебной деятельности института социально-гуманитарных инноваций и массмедиа Оренбургского государственного университета
РФ, г. Оренбург
E-mail: natalya.m.01@mail.ru

Терентьева Ирина Александровна
научный руководитель, доц. кафедры рекламы, связей с общественностью и прикладной политологии Оренбургского государственного университета
РФ, г. Оренбург

25 октября 1991 года была создана первая Российская таможня. Положения о Государственном таможенном комитете было утверждено правительством России в 1991 году.

Таможенное дело в Российской Федерации - деятельность государственных органов по осуществлению таможенной политики Российской Федерации, регулированию правоотношений, связанных с перемещением через таможенную границу Российской Федерации товаров и транспортных средств.

В России важную роль занимает таможенная система. Она обеспечивает социальную, экономическую и правовую безопасность государства. Основная ее цель - таможенный контроль. Он обеспечивает безопасность населения, государства.

Таможенная система включает в себя:

1) Государственный таможенный комитет РФ.
2) Региональные таможни.
3) Таможенные посты.

Федеральная таможенная служба выполняет множество функций.

Работа в таможне связана со сложными и конфликтными ситуациями. На сотрудников возлагается высокая ответственность и психологическое давление. Им необходимо быстро принимать решения и контролировать конфликтные и

стрессовые ситуации. Работники таможенных органов постоянного проходят психологические тесты и тренинги, на которых учатся понимать с полуслова и принимать решения в нестандартных ситуациях. Работники таможенного дела характеризуются психологическими особенностями

Профессионально значимые качества для сотрудников: развитый интеллект, неподкупность, быстрая ориентировка в обстановке, хорошая память, умение работать с людьми, устойчивость к риску и опасностям, уверенность в себе

Важным элементом сотрудника таможенной деятельности является профессиональное сознание и ответственность сотрудников:

1) Когнитивный компонент деятельности таможенника
2) Конативный компонент деятельности
3) Эмоциональный компонент деятельности

Психология является огромной составляющий в таможенном деле.

Работа в таможенных органах характеризуется повышенной стресогенностью вследствие чего работники могут быть подвержены синдрому эмоционального выгорания.

Стрессогенные факторы:

- Большая ответственность;
- Конфликтные ситуации;
- Постоянная готовность к опасным ситуациям;

Профилактика:

- Психологическая помощь;
- Занятие спортом;
- Благоприятная атмосфера в коллективе.

Работа таможенников тесно связанна с социальными отношениями. Большую часть времени работники находятся в общении с людьми. Умение быть компетентным в общении один из факторов успеха в профессии.

Социально-психологические характеристики работников:

- культурно-когнитивный аспект социально-психологического облика;
- аутопедагогический аспект;
- ценностно-поведенческий аспект;
- волевой аспект;
- коммуникативный аспект;
- характерологический аспект.

Список литературы:

1. Габричидзе Б.Н. Российское таможенное право. Учебник для вузов. – М.: Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА–ИНФРА. М.), – 448 с.. 2001
2. Информационно- образовательный портал Veni Vidi Vici [Электронный ресурс]- Свободный доступ в сети Интернет. - http://www.vevivi.ru/
3. https://ru.wikipedia.org/wiki
4. Аграшенков А.В. Психология в таможенном деле / А.В. Аграшенков. - М.: ПИК, 2013. - 624
5. Васильев В.Л. Юридическая психология: Учебник. - СПб, 1997. - 320 с.
6. Виртуальная таможня: [Электронный ресурс]. – Свободный доступ в сети Интернет. - http://www.vch.ru.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ И СОСТОЯНИЯ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Чернова Александра Денисовна
студент, факультета психологии
Астраханского государственного университета,
РФ, г. Астрахань
E-mail: abramova-a98@mail.ru

В связи с информатизацией и глобализацией современного мира все больше и больше людей страдают от стресса и его проявлений. Ускоренный темп жизни в двадцать первом веке, безусловно, дает свои преимущества и недостатки.

Впервые в 1936 о стрессе заговорил канадский физиолог Ганс Селье. Он утверждал, что стресс обозначает нервно-психическое напряжение. Немногим позже в своих трудах исследователь дает следующее определение этому понятию. Стресс – это совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров, нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма. Г. Селье говорил о том, что факторы - стрессоры бывают физическими и психологическими и они оказывают на организм человека примерно одно и то же негативное воздействие. Помимо этого Г. Селье поделил стресс на положительный, то есть эустресс и отрицательный, то есть, дистресс. Положительный стресс, по мнению автора, помогает укрепить иммунную систему человека и продлить жизнедеятельность. Такой стресс выражается с небольшой силой, чаще всего позитивными эмоциями, которые мобилизируют организм. Отрицательный стресс – это такой стресс, с которым организм не в силах справиться сам, так как его негативная сила в разы больше силы эустресса. Следует отметить, что Г. Селье выделил три стадии реагирования организма на стресс:

1. Реакция тревоги
2. Фаза сопротивления
3. Фаза истощения

Американский психолог Ричард Лазарус в своей когнитивной теории стресса давал следующее определение данному термину: стресс – это индивидуальная реакции организма, которая определяется его субъективной оценкой угрозы и своих ресурсов для преодоления данной угрозы.

А также отечественный физиолог И.П. Павлов определят стресс через призму условных рефлексов. Таким образом, стресс – это способность организма выходить на определенный уровень готовности к экстремальным, стрессогенным воздействиям, опережая условные рефлексы.

По мнению В.А. Бодрова основными теориями и моделями стресса можно называть: генетически-конституциональную теорию, модель предрасположенности к стрессу, психодинамическую модель, междисциплинарную модель, системную, интегративную модели и когнитивную теорию стресса.

В приведенном ниже исследовании изучались состояние и уровень стресса у студентов психологов. Исследование производилось на базе факультета психологии Астраханского государственного университета. В исследовании приняло участие 25 человек от 19 до 21 года. Методики: методика диагностики состояния стресса (А.О.Прохоров) и «Шкала психологического стресса PSM-25». Первая методика позволяет выявить особенности переживания стресса: степень самоконтроля и эмоциональной лабильности в стрессовых условиях. И состоит из 9 утверждений, на которые необходимо ответить «да» или «нет». Подсчет баллов приводится следующим образом: за ответ «да» начисляется 1 балл, за ответ «нет» 0 баллов. Далее подсчитывается сумма баллов и определяется уровень самоконтроля и эмоциональной лабильности: 0-4 балла – высокий уровень, 5-7 баллов – умеренный, 8-9 баллов-слабый. Вторая методика позволяет определить уровень стресса. Данная методика состоит из 25 утверждений, на каждое из которых, нужно дать свою оценку в баллах. Таким образом, баллы означают: 1 – никогда, 2 – крайне редко, 3 – очень редко, 4 – редко, 5 – иногда, 6 – часто, 7 – очень часто, 8 – постоянно. Обработка результатов происходит путем подсчета баллов по каждому утверждению и суммированию их: меньше

99 баллов – низкий уровень стресса, 100-125 баллов – средний уровень стресса, больше 125 баллов – высокий уровень стресса.

В ходе проведенного исследования были выделены следующие данные:

1) По методике диагностики состояния стресса (А.О.Прохоров):

Рисунок 1 Результаты исследования по методике диагностики состояния стресса (А.О. Прохоров)

Таким образом, у 48 % опрошенных выявлен умеренный уровень регуляции в стрессовых ситуациях. Это говорит о том, что такие люди не всегда правильно и адекватно ведут себя в стрессовой ситуации. Как правило, они умеют сохранять самообладание, но незначительные события нарушают их эмоциональное равновесие. У 44% респондентов выявлен высокий уровень регуляции в стрессовых ситуациях. Это говорит о том, что такие люди в стрессовой ситуации довольно сдержанны и умеют регулировать свои собственные эмоций. Как правило, такие люди не склонны раздражаться и винить других и себя в происходящих событиях. У 8% опрошенных выявлен слабый уровень регуляции. То есть такие люди быстро переутомляются и истощаются. Они часто теряют самоконтроль в стрессовой ситуации и не умеют владеть собой.

2) По методике «Шкала психологического стресса PSM-25»:

Рисунок 2. Результаты исследования по методике «Шкала психологического стресса PSM-25»

Таким образом, у 44% респондентов выявлен средний уровень стресса. Это говорит о том, что таки люди испытывают стресс меньше, чем люди с низким уровнем. Они могут предотвращать стрессовые ситуации, но не всегда это выходит так, как хотелось, иногда возможны вспышки стресса. У 36% опрошенных выявлен низкий уровень стресса. То есть такие люди умеют контролироваться свои эмоции, не подвержены частым сменам настроения и редко испытывают стрессовое состояние. У 20% студентов выявлен высокий уровень стресса. Это может говорить о том, что студенты, проходившие тестирование находились в состоянии стресса или же наиболее подвержены ему.

Таким образом, множество исследователей и ученых занимались вопросами стресса и его проявлениями. Общим среди всех разобранных определений является то, что стресс – это реакция организма специфические (физические и психологические) раздражители. Исследование в данной области показало, что и среди студентов – психологов имеются люди, у которых выражены симптомы стресса.

Список литературы:

1. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. - Казань: КНИТУ, 2012.
2. Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний / Под ред. А.О. Прохорова. — С-Пб.: Речь, 2004.
3. Серебрякова Т.А. Психология стресса: Учебное пособие. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2007.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса - М.: Эксмо, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Шутова Анастасия Сергеевна
студент факультета психологии и социально-гуманитарных технологий
Тихоокеанского государственного университета,
РФ, г. Хабаровск
E-mail: shytovanastya@gmail.com

Нозикова Наталья Валентиновна
научный руководитель, канд. психол. наук, доц. кафедры психологии
Тихоокеанского государственного университета,
РФ, г. Хабаровск

Цель статьи состоит в изучении особенностей психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. Для ее выполнения рассмотрим: *во-первых*, теоретические основы понятия «психологическая готовность к школьному обучению» и особенности психологической готовности к обучению детей с задержкой психического развития; *во-вторых*, выполним индивидуальное диагностическое исследование особенностей психологической готовности к систематическому организованному обучению в школе детей с задержкой психического развития в сравнении с детьми с нормой развития для разработки программы дальнейшей работы по профилактике и преодолению школьной дезадаптации на начальных этапах обучения.

Понятие о готовности к школьному обучению детей основывается на фундаментальных исследованиях психофизиологического, нейропсихологического, психологического, социального развития ребенка дошкольного возраста и теоретически рассматривается как многокомпонентное понятие.

Многогранному понятию *готовность к школьному обучению* в Российской педагогической энциклопедии дано следующее определение: «готовность к школьному обучению – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая

успешный переход к систематическому организованному школьному обучению» [8, с. 223].

Внедрение вариативных форм обучения в современную систему образования, в том числе, инклюзивного, выделяет проблемы подготовки к обучению в школе детей с различными отклонениями от нормы развития. Среди них выделяется особая группа *детей с задержкой психического развития* (ЗПР).

Сухарева Г. Е. описывает следующие причины задержанного развития интеллектуальных функций ребенка: 1) неблагоприятная социальная среда, проблемы воспитания или патологии в поведении; 2) хронические длительные соматические заболевания, вызывающие общую астению и задержки интеллектуального развития; 3) нарушения интеллектуального развития вследствие инфантилизма; 4) интеллектуальная недостаточность может быть вторичным следствием нарушений слуха, зрения, дефектов речи, чтения и письма; 5) перенесенные инфекции и травмы центральной нервной системы в отдаленном периоде могут вызывать функциональные нарушения интеллектуальных функций [9].

Задержка психического развития рассматривается как нарушение нормального развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов [5, с. 87].

Степень выраженности нарушений развития при задержке психического развития проявляется в большом диапазоне различий от состояния близкого к норме развития до состояния, требующего дифференциации от умственной отсталости [1, 4, 5].

С целью определения особых образовательных потребностей, определения оптимального варианта стандарта образования и психолого-педагогического сопровождения в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка с задержкой психического развития выполняется дифференцированная диагностика психологической готовности к школьному обучению [1, 3, 4, 7, 10 и др.].

Особого внимания требует процесс формирования системы речи у детей дошкольного возраста. Компоненты функциональной системы письменной речи созревают к началу школьного обучения. На их основе формируется

психологическая готовность чтения и письма, осваиваются механизмы понимания текста [2, 6].

Работа по психологической диагностике готовности детей с задержкой развития осуществляется в соответствии с Программой коррекционной работы, разработанной на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ЗПР, по освоению Адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (АООП НОО) [11].

Программа психолого-педагогического обследования для диагностики психологической готовности к школьному обучению детей с ЗПР, предложенная Н. В. Бабкиной, включает *пять диагностических блоков*: пространственного восприятия; произвольного внимания и регуляции деятельности; основных мыслительных операций; общей осведомленности и развития речи (в свободной беседе); развития учебно-познавательной мотивации. Разработанные автором дифференцированные ступени стимулирующей и организующей помощи психолога в процессе диагностического обследования ребенка позволяет изучить степень его готовности к *самостоятельной организации деятельности* [1].

Выполненный нами теоретический анализ выявил актуальность выполнения индивидуальной диагностики психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с целью удовлетворения их образовательных потребностей, выделения приоритетов в коррекционной помощи и психолого-педагогическом сопровождении.

Исследование психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития

Организация исследования. Целью эмпирической части исследования психологической готовности к школьному обучению детей с ЗПР является диагностика индивидуальных особенностей психологической готовности к обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с нормой развития.

В качестве *гипотезы* исследования выступало предположение о том, что индивидуальная диагностика позволяет выявить особенности психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с нормой развития для разработки программы дальнейшей дифференцированной работы по профилактике и преодолению дезадаптации на начальных этапах обучения в школе.

Задачи, разработанные для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы: 1) изучить психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста старшей группы детского сада; 2) сформировать выборку испытуемых; 3) скомплектовать пакет диагностических методик для изучения уровня психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с нормой развития; 4) выполнить диагностику готовности детей к обучению в школе; 5) провести анализ показателей результатов диагностирования и выделить группы воспитанников детского сада по уровням готовности к обучению в школе детей экспериментальной и контрольной групп для дальнейшей работы по профилактике дезадаптации на начальных этапах обучения в школе.

Экспериментальная часть исследования проведена с 8 февраля по 23 марта 2019 г. на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида “Березка”» г. Кодинска Красноярского края. В детском саду созданы уникальные возможности образовательного пространства для комплексного психолого-педагогического сопровождения воспитанников с задержкой психического развития с целью успешной коррекционной работы и максимальной социализации и адаптации в общество.

Выборка участников. В диагностике участвовало всего 10 воспитанников. Экспериментальную группу составили пять воспитанников старшей группы «Росинка» с задержкой психического развития (5 лет); в контрольную группу вошли пять воспитанников старшей группы «Незабудка» с нормой развития (5-6 лет).

Методики: 1) «Цветные Матрицы Равена» для определения уровня интеллектуального развития, оперирования логическими действиями: синтезом,

анализом, сравнением и аналогиями; 2) «Домик», автор Гуткина Н. И., для определения уровня развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки; 3) «Методика определения мотивов учения», автор Гинзбург М. Р., для определения преобладающих мотивов у дошкольников; 4) «Диагностика форм общения детей», автор Лисина М. И., для определения ведущей формы общения ребенка со взрослым.

Анализ результатов исследования. Выполним сравнительный анализ показателей полученных результатов по изучению индивидуальных особенностей психологической готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с нормой развития. Для разработки программы дальнейшей работы по профилактике и преодолению школьной дезадаптации на начальных этапах обучения выделим *группы* воспитанников в соответствии с уровнем развития компонентов психологической готовности к школьному обучению.

Показатели результатов экспериментальной и контрольных групп испытуемых по выполнению методики «Цветные матрицы Равена» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты методики «Цветные матрицы Равена»

Ф.И.О	Норма/ЗПР	Балл	Уровень	IQ
Экспериментальная группа				
Антон Е.	ЗПР	29	высокий	80,5 %
Стас К.	ЗПР	29	высокий	80,5 %
Даниил Е.	ЗПР	34	высокий	94,4 %
Степан К.	ЗПР	21	средний	58,3 %
Настя П.	ЗПР	26	средний	72,2 %
Контрольная группа				
Вероника М.	норма	35	очень высокий	97,2 %
Константин С.	норма	36	очень высокий	100 %
Дарина Л.	норма	36	очень высокий	100 %
Кристина Ч.	норма	34	очень высокий	94,4 %
Максим А.	норма	36	очень высокий	100 %

Воспитанники с ЗПР, включенные в экспериментальную группу, показали высокий (3 человека) и средний (2 человека) уровень развития интеллектуального развития, умения оперировать логическими действиями синтеза, анализа, сравнения и аналогии. В контрольной группе все пять воспитанников показали очень высокий уровень интеллектуального развития.

Группа А – дети, включенные в нее, выполнили практически все матрицы методики Ровена с 1-2 ошибками, и имеют показатели *очень высокого* уровня развития мышления, высокие способности к синтезу, анализу, сравнению и аналогиям. Это дети с нормой психического развития, составившие контрольную группу испытуемых (Вероника М. Константин С., Дарина Л., Кристина Ч., Максим А.).

Группа В – для детей этой группы свойственен *высокий уровень* развития мышления и высокое развитие логических действий. В нее вошли трое детей с ЗПР экспериментальной группы (Антон Е., Стас К., Даниил Е.).

Группа С – двое детей с ЗПР, вошедшие в нее, имеют *средний уровень* развития мышления и довольно развитые логические действия (Степан К., Настя П.).

Рассмотрим показатели результатов экспериментальной и контрольных групп испытуемых по выполнению методики «Домик» в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты методики «Домик»

Ф.И.О.	**Уровень развития**	**Балл**	**Уровень внимания**
Экспериментальная группа			
Настя П.	ЗПР	4	ниже среднего
Степан К.	ЗПР	4	ниже среднего
Даниил Е.	ЗПР	3	ниже среднего
Стас К.	ЗПР	3	ниже среднего
Антон Е.	ЗПР	5	низкий
Контрольная группа			
Максим А.	норма	0	высокий
Кристина Ч.	норма	2	средний
Дарина Л.	норма	1	средний
Константин С.	норма	0	высокий
Вероника М.	норма	1	средний

По результатам методики «Домик» получены следующие показатели. В экспериментальной группе четыре воспитанника имеют показатели ниже

среднего и один воспитанник низкого уровня развития произвольного внимания. В контрольной группе двое детей имеют высокий уровень и трое – средний уровень развития произвольного внимания.

Группа А – старшие дошкольники с нормой развития имеют *высокий уровень* развития произвольного внимания (Максим А., Константин С.), умеют копировать и очень хорошо ориентируются на образцы.

Группа В – старшие дошкольники с нормой развития со *средним уровнем* развития произвольного внимания (Кристина Ч., Дарина Л., Вероника М.), умеют копировать и неплохо ориентируются на образцы.

Группа С – четверо старших дошкольников с ЗПР, имеющие уровень развития произвольного внимания *ниже среднего* (Настя П., Степан К., Даниил Е., Стас К.). Недостаточно развиты произвольное внимание, сенсомоторная координация, затруднено умение копировать и ориентироваться на образец.

Группа D – один воспитанник с ЗПР, имеющий *низкий уровень* развития произвольного внимания (Антон Е.). Недостаточно развиты произвольное внимание, сенсомоторная координация, не сформировано умение копировать и ориентироваться на образец.

Выполним анализ показателей результатов экспериментальной и контрольных групп испытуемых по выполнению методики «Определение мотивов учения» представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты методики «Определение мотивов учения»

Ф.И.О	Уровень развития	Балл	Ведущий мотив
Экспериментальная группа			
Антон Е.	ЗПР	4	Социальный
Стас К.	ЗПР	4	Отметка
Даниил Е.	ЗПР	3	Позиционный
Степан К.	ЗПР	4	Отметка
Настя П.	ЗПР	6	Позиционный
Контрольная группа			
Вероника М.	норма	8	Социальный
Константин С.	норма	8	Социальный
Дарина Л.	норма	5	Учебный
Кристина Ч.	норма	5	Учебный
Максим А.	норма	8	Социальный

Воспитанники с ЗПР, включенные в экспериментальную группу, обладают следующей ведущей мотивацией к обучению в школе: два ребенка ориентируются на *отметку*, два – на *позиционное* соответствие школьнику, один – на *социальный* мотив. У воспитанников контрольной группы сформирован социальный ведущий мотив – трое детей, и учебный мотив – двое детей.

Группа А – нормой для старшего дошкольного возраста считается формирование *учебного*, *социального* и *позиционного* ведущих мотивов к школьному обучению. Данную группу составили 8 детей, в числе которых есть дети, психическое развитие которых соответствует норме, и дети с задержкой психического развития (Вероника М., Константин С., Дарина Л., Кристина Ч., Максим А., Антон Е., Даниил Е., Настя П.).

Группа В – ведущий мотив в получении *отметки* имеет низкую побудительную силу в отношении выполнения школьных заданий, признается неадекватным старшему дошкольному возрасту и выявлен у двоих детей с ЗПР (Степан К., Стас К.).

Показатели результатов экспериментальной и контрольных групп испытуемых по выполнению методики «Диагностика форм общения детей» для определения ведущей формы общения ребенка со взрослым в соответствии с его возрастом представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Результаты методики «Диагностика форм общения детей»

Ф.И.О	Уровень развития	Балл	Ведущая форма общения
Экспериментальная группа			
Антон Е.	ЗПР	19	Внеситуативно-личностная
Стас К.	ЗПР	18	Ситуативно деловая
Даниил Е.	ЗПР	16	Ситуативно деловая
Степан К.	ЗПР	24	Ситуативно деловая
Настя П.	ЗПР	17	Ситуативно деловая
Контрольная группа			
Вероника М.	норма	28	Внеситуативно-личностная
Константин С.	норма	27	Внеситуативно-познавательная
Дарина Л.	норма	25	Ситуативно-деловая
Кристина Ч.	норма	24	Внеситуативно-познавательная
Максим А.	норма	28	Внеситуативно-личностная

В экспериментальной группе четыре воспитанника с ЗПР имеют показатели ведущей ситуативно-деловой формы общения со взрослым и один – внеситуативно-личностной. В контрольной группе четверо детей имеют показатели ведущей внеситуативно-личностной формы общения и один – ситуативно-деловой.

Группа А – в группу вошли дети с преобладанием *внеситуативно-личностной* формой общения, соответствующей их возрастному периоду, в том числе, двое – с нормой развития (Вероника М., Максим А.) и один ребенок с ЗПР (Антон Е.).

Группа В образована из двух воспитанников с нормой развития с преобладанием *внеситуативно-познавательной* форма общения, не соответствующей возрастному периоду (Кристина Ч., Константин С.).

Группа С составлена из воспитанников с преобладанием *ситуативно-деловой* формы общения, соответствующей более раннему возрастному периоду. В нее вошли четверо детей с ЗПР (Стас К., Даниил Е., Степан К., Настя П.) и один ребенок с нормой развития (Дарина Л.).

Заключение

Дифференцированный анализ результатов индивидуальной диагностики воспитанников старшей группы детского сада с задержкой психического развития и с нормой выявил следующие характеристики психологической готовности к обучению в школе:

- три группы детей с очень высоким, высоким и средним уровнями развития мышления (дети с ЗПР показали высокий и средний уровни);
- четыре группы воспитанников с высоким, средним, ниже среднего и низким развитием произвольного внимания (пять детей с ЗПР показали уровни ниже среднего и низкий);
- две группы на основе ведущего мотива учебной деятельности (двое детей с ЗПР не обладают адекватной мотивацией к школьному обучению);

- три группы по ведущей форме общения детей со взрослым, в том числе, всего у семи детей с ЗПР и с нормой не сформированы формы общения, соответствующие возрасту.

У детей с нормой развития психологическая готовность к школьному обучению сформирована. Психолого-педагогической работы требует только один компонент – ведущая форма общения ребенка со взрослым, соответствующая возрастному этапу развития.

Исследование выявило значительную неоднородность в уровнях психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста детского сада «Березка» с задержкой психического развития и потребность этой группы, независимо от тяжести нарушения, в специальном обучении и воспитании в условиях интегративного (инклюзивного) образования, что подтверждает результаты, полученные другими авторами [1, 4, 5 и др.]. Это определяет необходимость разработки программы дальнейшей работы по профилактике и преодолению дезадаптации на начальных этапах систематического организованного обучения в школе.

Список литературы

1. Бабкина Н.В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 2. – С. 100-111.
2. Борзова Т.В. Нарративное понимание субъектом себя и окружающей действительности в процессе обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1-1. – С. 72-78.
3. Захарова А.В. Профили обучаемости детей-сирот с задержкой психического развития как условие формирования психологической готовности к обучению в школе // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 64-73.
4. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 20-23.
5. Кумарина Г.Ф. Методы отбора детей в коррекционные классы. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1990. – 87 с.

6. Маража Е.В., Ткач Е.Н. Исследование связной речи у старших дошкольников // Смыслы, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе Сборник научных трудов / под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2017. – С. 440-444.
7. Нозикова Н.В. Опыт организации интегративного обучения в средней общеобразовательной школе № 3 г. Хабаровска // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 81-86.
8. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / глав. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993; Т. 1. – 607 с.
9. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 3. – М.: Медицина, 1965. – 270 с.
10. Ульенкова У.В. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении // Дефектология. – 2001. – № 5. – С. 35-43.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (Дата обращения: 15.10.2019)

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам LXXXIII студенческой международной научно-практической конференции

№ 11 (83)
Ноябрь 2019 г.

В авторской редакции

Издательство ООО «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 5.
E-mail: mail@sibac.info

16 +

СибАК

www.sibac.info