

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»

**ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

ЧАСТЬ 1

*Материалы 23-й Международной
научно-практической конференции*

(Бийск, 22 апреля 2021 г.)

Бийск
АГГПУ имени В.М. Шукшина
2021

ББК 81+83
Я 41

*Печатается по решению
кафедры иностранных языков,
кафедры русского языка и литературы,
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
Алтайского государственного гуманитарно-педагогического
университета имени В.М. Шукшина*

Ответственный редактор:

кандидат филологических наук, доцент *И.П. Исаева*

Редакционная коллегия:

кандидат исторических наук, доцент *Л.А. Явнова*;
доктор исторических наук, доцент *Д.С. Орлов*;
кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Швец*;
кандидат филологических наук, доцент *Ю.Г. Бабичева*;
кандидат исторических наук, доцент *Е.В. Почеревин*

Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания: материалы 23-й Международной научно-практической конференции (г. Бийск, 22 апреля 2021 г.) Часть 1 / отв. ред. И.П. Исаева; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: АГГПУ, 2021. – 168 с.

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной лингвистики, литературоведения, лингвострановедения, истории, культурологии, методики преподавания русского языка, иностранных языков, литературы и социально-гуманитарных дисциплин.

Для учащихся, студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей школ, лицеев, гимназий, колледжей, вузов и всех заинтересованных лиц.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Коростелева С.В.</i> Сибирский характер в рассказах В.М. Шукшина.....	6
<i>Ооржак И.И.</i> Времена года в поэзии И.А. Бунина.....	8
<i>Павловская А.С.</i> Многообразие функций пейзажных описаний в структуре художественного текста.....	11

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Камардина Т.А.</i> Изучение драматических произведений на уроках литературы в старших классах.....	13
<i>Кишоян З.Е.</i> Способы активизации восприятия обучающимися художественного текста в процессе изучения драмы.....	14
<i>Лесных М.Г.</i> Игровые технологии на уроках литературы в средних классах.....	18
<i>Райнгард А.А.</i> Современное прочтение классики на уроках литературы.....	19

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

<i>Васильева Е.К.</i> Окаzionaliальные единицы в произведениях М. Цветаевой	22
<i>Данилова А.М.</i> Особенности русского литературного произношения.....	24
<i>Зырянова Е.А.</i> Группы устаревшей лексики в произведениях А.С. Пушкина.....	26
<i>Коростелева С.В.</i> Диалектизмы в рассказах Ф. Абрамова.....	27
<i>Кучина О.К.</i> Семантика слова ЛЕСТЬ и его производных в церковнославянском и русском языках (сопоставительный анализ словарных толкований).....	30
<i>Тиводар Р.А.</i> Семантический потенциал тематической группы слов «растения».....	32

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

<i>Курлова Л.Ю.</i> Игровые формы работы на уроках русского языка.....	34
<i>Левченко Я.С.</i> Исследовательская деятельность как форма активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках русского языка.....	36
<i>Лопатина И.И.</i> Система работы учителя русского языка для подготовки для обучающихся к сдаче ОГЭ.....	39

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ. СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

<i>Гулина А.О.</i> Сравнительный анализ фонетических систем китайского и русского языков.....	41
<i>Кириченко М.А.</i> Влияние англоязычных заимствований на формирование молодежной речевой культуры.....	42
<i>Попова К.И.</i> Сравнительный анализ грамматики китайского и русского языков.....	44

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Антонова А.Н.</i> Изучение компаративных фразеологизмов на уроках немецкого языка.....	46
<i>Васнев Н.В.</i> К проблеме формирования умений аудирования при подготовке к ЕГЭ... ..	48

<i>Грачева Н.А.</i> К вопросу об использовании современных образовательных технологий в преподавании иностранных языков в школе.....	50
<i>Грачева П.В.</i> Роль антропонимов в развитии социокультурной компетенции обучающихся.....	52
<i>Дмитриева Д.А.</i> Критерии оценивания уровня сформированности учебно-познавательных компетенций школьников при обучении иностранному языку.....	55
<i>Жданова А.А.</i> Особенности формирования навыков говорения школьников на английском языке.....	58
<i>Кононихина Е.Д.</i> Фразеологизмы с компонентом цветообозначения при обучении иностранному языку.....	60
<i>Мартынова В.А.</i> Технология геймификации в изучении иностранного языка.....	63
<i>Мозговая С.Е.</i> Специфика обучения реалиям немецкого языка на уровне основного общего образования	65
<i>Нурманбетова А.Н.</i> Изучение омонимии на английском языке в старших классах.....	67
<i>Пыряева К.А.</i> Трудности при обучении чтению на английском языке в начальной школе и способы их преодоления.....	68
<i>Саая С.Э.</i> Использование современных цифровых инструментов для развития навыков говорения обучающихся на уроках иностранного языка.....	72
<i>Саматова Ю.М.</i> Использование Интернет-ресурсов для повышения уровня успешности учащихся в изучении английского языка.....	73
<i>Черкашина А.В.</i> Развитие навыков XXI века на уроках английского языка.....	76
<i>Эрендей Э.А.</i> Проблема изучения сослагательного наклонения на уроках английского языка.....	78

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ И УСТНАЯ ИСТОРИЯ

<i>Волостнова Ю.Б.</i> Отражение процесса разрушения церквей в исторической памяти народа (на примере с. Поповичи, Целинного района).....	80
<i>Косюра М.Н.</i> Антропология учительской жизни по материалам СОШ № 5 г. Бийска..	82
<i>Кочурова М.В.</i> Состояние религии в г. Бийске в 1960-1980 гг.	86
<i>Паралева Д.А.</i> Трансформация советского общества в 80-90 гг. XX века в г. Бийске...	87

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ИСТОРИИ РОССИИ

<i>Быков Н.В., Повалюхина Н.С.</i> Проблема адаптации человека на войне: по воспоминаниям и дневникам участников войны в Афганистане в 1979-1989 гг.....	89
<i>Черемисин Д.А.</i> Образ Жанны Д'Арк в искусстве.....	92
<i>Шевлякова И.А.</i> Символизм фильма «Сказка странствий» в контексте отражения религиозных сюжетов в отечественном кинематографе.....	95

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

<i>Аверьянова А.Е.</i> Анализ опытно-экспериментальной базы по применению методов и приемов работы с историческими понятиями.....	97
<i>Айтбек уулу А.</i> Изучение политического развития стран Запада и Востока на уроках истории.....	101
<i>Андреяниц Е.В.</i> Современный взгляд на проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в средних специальных учебных заведениях.....	104
<i>Бургхан кызы З.</i> Проблемы и подходы к преподаванию культуры в педагогической литературе.....	106

Вульф К.К. Использование игровых технологий на уроках права.....	108
Гумбатова Алида Илгар кызы Применение принципа наглядности на уроках истории в условиях ЭО и ДОТ.....	110
Дадар-кыс В.Ш. Возможности для воспитания гуманизма на уроках истории.....	111
Дашиинимаева Ц.М. Работа с иллюстративным материалом при изучении тем по культуре в школьном курсе истории.....	113
Денисов В.А. Встречи с участниками боевых действий как инструмент развития личностных результатов обучающихся основной школы.....	116
Денисов В.А. Роль аксиологического подхода в формировании патриотизма у подростков	118
Денисова Г.А. Взаимодействие школ и правоохранительных органов как средство профессиональной ориентации школьников	121
Денисова Г.А. Создание классов правоохранительной направленности как условие формирования правовой культуры обучающихся.....	122
Камышиникова Г.Е. Развитие метапредметных результатов по опорным конспектам в курсе истории.....	124
Кондратов А.К. Преимущества использования игровых технологий на уроках обществознания в старших классах.....	126
Копылова А.М. Использование технологии критического мышления при преподавании уголовного права в школе в рамках уроков обществознания.....	128
Котова Л.С. О методических приемах работы с обществоведческими терминами и понятиями на уроках в школе.....	131
Лямкова Е.И. Финансовая грамотность как компонент функциональной грамотности.....	133
Малахова Е.А. Методика работы с нормативными актами на уроках права: анализ опытно-экспериментальной работы.....	135
Попова Ю.И. Методика формирования обществоведческих понятий.....	137
Рецлав А.Р. Методы и приемы изучения хронологии на уроках истории.....	139
Роев С.В. Цифровизация воспитания на материалах преподавания истории: возможности и риски.....	141
Соловцова В.В. Духовно-нравственное воспитание школьников во внеурочной деятельности.....	143
Смирнова В.Ю. Структурные компоненты учебника права и методы работы с ними: анализ педагогического эксперимента.....	145
Сокурова Ю.В. Формирование правовой культуры учащихся в процессе изучения курса обществознания.....	147
Суртаев А.В. Формирование мировоззренческих позиций старшеклассников в процессе изучения элективного курса по обществознанию.....	149
Татаренко А.И. Использование исследовательского подхода на уроках обществознания.....	151
Третьяков С.Н. Актуальность использования источников социальной информации в курсе обществознания.....	152
Федюкова А.И. Приемы и методы активизации познавательной деятельности школьников на уроках истории.....	155
Шадрин А.А. Изучение познавательного интереса у школьников старших классов....	157
Швецова И.А. Практическая реализация возможностей патриотического воспитания на уроках истории России (на примере Великой Отечественной войны).....	159
Юрченко А.М. Применение нетрадиционных технологий при обучении праву: анализ педагогического эксперимента.....	162
Яновская Я.В. Проблемы применения дистанционных образовательных технологий в школе.....	165

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

С.В. Коростелева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Фёдорова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СИБИРСКИЙ ХАРАКТЕР В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

На личность человека на протяжении всей жизни воздействуют разные факторы; одним из ведущих факторов является этнос. На территории Сибири, сложилась особая группа, относящая себя сразу к двум этническим группам: «русские» и «сибиряки», что формирует особый феномен — «сибирский характер».

Важной ролью в формировании личности человека обладает национальный характер. Этнос можно определить как устойчивую в своём существовании группу людей, осознающих себя её членами на основе этнодифференцирующих признаков [5, с. 16-17]. Сибиряков как группу людей можно отнести к этносу, несмотря на то, что он складывался из представителей разных общностей.

Исследователи отмечают черты собственно сибирского характера, определяющиеся условиями жизни и быта народа. Так, суровые климатические условия развивают стойкость, закалённость, терпеливость. Широкие просторы Сибири и отсутствие крепостного права формируют ощущение свободы. Пространство способствует особенному отношению к земле: «Земля воспринимается сибиряками не как экономический ресурс, а как самостоятельная ценность» [1, с. 24].

К ведущим чертам сибирского характера относятся: доброта, отзывчивость, выносливость, стойкость, мужество, сила воли, упорство, трудолюбие, целеустремлённость, жизнерадостность, щедрость, коллективизм, толерантность [4, с. 63].

Писатель, режиссёр и актёр В.М. Шукшин родился в селе Сростки Алтайского края, что даёт основание также причислить его к писателям Сибири. В творчестве он воплотил сибиряка — «простого парня». В его рассказах последовательно раскрываются разные стороны сибирского характера.

Герои рассказов В.М. Шукшина добры, отзывчивы, терпеливы и трудолюбивы. Они всегда готовы прийти на помощь, по-особенному относятся к красоте, природе и родной земле, стремятся к свободе. Характерной чертой также являются душевные метания и особенное понимание жизни героями.

Так, в рассказе «Непротивленец Макар Жеребцов» Макарок любому человеку мог найти подход, любил философски поговорить, с терпением и добротой относился к слабостям других: например, к пьянству сына Семёна — «А ты войди в его положение. Он — молодой, дорвался до вольной жизни, деньжаты появились... Ведь тут какую силу воли надо иметь, чтоб сдержаться!» [6, с. 37]. Сам же Макар указывал, что «учил жить». Тем не менее, везде он наткнулся на непонимание, что, однако, нисколько его не обижало. Тогда зачем же он настойчиво давал советы? В этом вопросе кроется особое понимание сущности человека: «Вот говоришь — путаю людей. Я сам не знаю, как мне их: жалеть или надсмехаться над ними» [6, с. 41]. Оттого-то он и «непротивленец»: Макар стремится помочь другим, руководствуясь любовью к людям, и не сопротивляется, когда его советов не слушают. В этом и душевное метание: жалость и ирония, осознание своего бессилия, но всё равно желание помочь.

Спирька Расторгуев из рассказа «Сураз» представляет другой тип персонажа — активного, деятельного. Он горд и целеустремлён: если уж ему понравилась учительница Ирина Ивановна, то ни за что не отступится. Не пугает его даже её супруг, Сергей Юрьевич,

крепкий и суровый мужчина. Однако избиение уязвляет гордость Спирьки, а неудавшееся убийство и вовсе «ломает». В финальном эпизоде рассказа наиболее ярко проявляется его сибирская натура: Спирька умирает в единении с природой. «Вот где стреляться-то, - вдруг подумал он спокойно. – А то – на кладбище припорол. Здесь хоть красиво» [6, с. 132]. Его душа тоже смята, в ней наступил мёртвый покой: «такой покой, когда заблудившийся человек до конца понимает, что он заблудился» [6, с. 131]. Смерть в красоте природы не страшит Спирьку, потому что именно там он «живёт» душой, обретает покой.

Восхищение красотой природы проходит и через рассказ «Кукушкины слёзки». Художник едет в деревню рисовать «на натуре»; его встречает безмятежная, ясная погода и невероятный деревенский пейзаж, кружащий ему голову и навевающий философские мысли о смысле жизни – любви. С природой перекликается и жизнь другого персонажа – женщины на телеге: цветы кукушкины слёзы в легенде повторяют её судьбу, её женскую долю: «Нет у неё своего гнездышка, она плачет. Где слезинка упадет, там цветок вырастет» [2].

Дядя Ермолай из одноимённого рассказа кажется суровым от того, как он ругается на лгущих ему помощников. Однако это был честный и верный труженик, выносливый и заботливый. Жизнь дяди Ермолая, может, и была простой и лишённой высокого смысла, но рассказчик видит иное предназначение дяди – в труде: «Но только когда смотрю на эти холмики, я не знаю: кто из нас прав, кто умнее? Не так – не кто умнее, а – кто ближе к Истине?» [2]. Это – один из немногих персонажей, который не подвержен сомнениям: он видит свой смысл жизни в честности и труде и не сворачивает с этого пути до самого конца.

Самый, пожалуй, мятущийся герой В.М. Шукшина – Максим из рассказа «Верую!». Отзывчивый, выносливый, трудолюбивый «лёгкий мужик, злой и порывистый», в душе он таит тоску. Его понимание жизни намного сложнее, чем у других персонажей. Ни жена, ни товарищи – люди рабочие, «неласковые» – не чувствовали того же, что и он: «Но у человека есть также – душа! Вот она здесь – болит!» [6, с. 167]. В гостях у Ильи Лапшина Максим находит близкого по духу – попа, с которым говорит о глобальных проблемах: о душе, о Боге, о вере. Мятущаяся душа Максима ищет не покоя, а истины, смысла жизни – и находит её в словах попа: «Теперь я скажу, что Бог есть. Имя ему – жизнь», «Ты пришёл узнать: во что верить? <...>Верь в Жизнь» [6, с. 171 – 172]. Эта вера не в религию, а в самую жизнь, мирскую и понятную, – в людей, в технический прогресс, в себя...

Персонажи В.М. Шукшина действительно воплощают в себе психологические особенности сибирского характера. Они не только тесно связаны с народом и деревней, но и с самой Сибирью – жизнь, труд, земля для них самоценны, а душа такая же широкая, как и просторы Сибири. Оттого души всех персонажей мятущиеся: широкое пространство, в котором они находятся, оторванность друг от друга на территории закономерно вызывает поиск себя, смысла жизни и, конечно, свободы.

Литература

1. Анисимова, А. «Сибиряк»: общность, национальность или «состояние души»? / А. Анисимова, О. Ечевская. // Журнал социальных исследований «Laboratorium». – 2012. – URL: <http://www.intelros.ru/readroom/laboratorium/c3-2013/18752-sibiryak-obschnost-nacionalnost-ili-sostoyanie-dushi.html> (дата обращения: 14.03.2021)
2. Шукшин, В.М. Сборник рассказов / В.М. Шукшин // Библиотека Александра Снежинского. – URL: http://lib.ru/SHUKSHIN/rasskazy2.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 07.04.2021)
3. Козлова, С.М. Сибирский характер в рассказах В.Я. Шишкова и В.М. Шукшина. / С.М. Козлова // Алтайская краевая универсальная научная библиотека имени В.Я. Шишкова [сайт]. – URL: <http://akunb.altlib.ru/files/pdf/res/025.pdf> (дата обращения: 07.04.2021)
4. Сибирский характер как ценность. / Под ред. М.И. Шиловой. – Красноярск, 2004. – 256 с.

5. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. / Т.Г. Стефаненко. – Москва: Академический проект, 1999. – 320 с.

6. Шукшин, В.М. Рассказы. Том 1. / В.М. Шукшин. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1989. – 592 с.

И.И. Ооржак,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (Бийск)

ВРЕМЕНА ГОДА В ПОЭЗИИ И.А. БУНИНА

Данная статья посвящена исследованию времен года в поэзии И.А. Бунина. Бунинская поэзия являет собой пример русской лирики в ее коренных, национальных основах. Исследователь О.Н. Михайлов писал о том, что пейзажная лирика Ивана Алексеевича глубоко национальна и «крепкой закваской этого явились впечатления от родной Орловщины, Подстепья, среднерусской природы. Бунин писал в автобиографии: «...в глубочайшей полевой тишине, летом среди хлебов, подступавших к нашим порогам, а зимой среди сугробов, прошло все мое детство, полное поэзии печальной своеобразной» [3, с. 61]. Разумеется, они были лишь родником, давшим начало большой реке, но родником сильным и чистым. Осень, зима, весна, лето – в бесконечном круговороте времени, в радостном обновлении природы черпает Бунин краски для своих стихов. Его пейзажи обретают удивительную конкретность, растения, птицы – точность обозначений» [2].

Трудно определить, какое время года созвучнее Бунину, так как в его первых сборниках перемежаются стихи о весне, лете, осени, зиме. Само вычленение отдельных времен года до известной степени кажется условным, потому что раннего и зрелого Бунина интересует диалектика природы, нюансы ее изменений, ее соотношение с человеческой душой, а не та или иная пора года. Для Бунина мир природы — это извечная составляющая реальной жизни, окружение, которое становится и отражением внутреннего состояния.

Объектом нашего рассмотрения является то, как раскрывается тема времен года в поэтических текстах. Временная лексика не является огромной по количественным показателям, но регулярно используется в художественном пространстве стихотворений Ивана Алексеевича Бунина. Лексемы ориентированы на временной план, связанный с определенным промежутком времени, месяцем. Лексика времен года, отражающая особенности этнокультурного осмысления времени, получает субъективно-авторскую, творческую интерпретацию у писателя. В его работах важно отметить факт концептуализации изучаемых лексем, в первую очередь, за счет использования их в качестве заглавий. Назовем ряд произведений, в заглавии которых словосочетания, включающие в себя названия времен года: «Последняя весна», «Несрочная весна», «Русская весна», «Холодная весна», «Весенний разлив», «Весной в Иудее», «Летний день», «Летняя ночь», «Последняя осень», «Холодная осень», «Ноябрьская ночь», «Зимняя вишня», «Зимняя пора», «Зимний сон», так и одиночные слова: «Апрель», «Весеннее», «В августе», «Осенью», «Зима».

Для выявления времен года в поэзии И. А. Бунина, проведем анализ стихотворений и выясним, как в них показаны времена года, при помощи каких средств.

Вершиной осенней тематики в поэзии Бунина является стихотворение «Листопад». По признанию поэта, самое его любимое. Поэт, наблюдения за изменениями природы чередует с философскими мотивами, приводя мысли о течении человеческой жизни. С одного дня в начале стихотворения время расширяется до одного месяца («Сентябрь, кружась по чашам бора...»).

Осень в «Листопаде» – понятие собирательное, она является и временем года, выступает и в качестве самостоятельно существа, «тихой» вдовы и лесной хозяйки. Очеловеченный

внутренний мир природы многолик: в нем есть место и радости, и страданию, и боли. Проводится идея вечной жизни через все стихотворение – с первых строк о красоте осени, увядающей к новой красоте – зимней.

Смена настроения лирического героя передается с помощью средств выразительности. Осенний лес описывают краски и контрасты (лиловый терем, серебро паутины, янтарный отблеск листвы, светлая, солнечная поляна). Образ осенней сказки создается с помощью сказочной лексики (сравнения поляны с двором, лес с теремом и т.п.).

Резкая смена настроений происходит с появлением образа «тихой вдовы» Осени, который привносит мотив смерти – вырисовывается картина леса в ожидании своей смерти. Но в следующей строфе снова изменения – зимние ветра принесли жизнь, природа снова обрела радость. Из художественных средств автор использует инверсии (льет дождь), антитезы, противопоставляющей беспорядочное (кружатся листья) и направленное движение (гуси держат перелет) для передачи движения; анафору, ассонанс на «о» и «е», сравнения, метафоры-олицетворения («дымы встают столбами») и т.п.

Кроме роскошного осеннего цветника поэт переносит читателей из осенней сказки в атмосферу зимней сказки.

Под небом мёртвенно-свинцовым
Угрюмо меркнет зимний день,
И нет конца лесам сосновым,
И далеко до деревень.
Один туман молочно-синий,
Как чья-то кроткая печаль.
Над этой снежною пустыней
Смягчает сумрачную даль («Родина»).

Стихотворение, написанное в жанре пейзажной лирики, является небольшой миниатюрой о хмуром зимнем вечере. Унылая картина меркнувшего под «мертвенно-свинцовым» небом дня в пустыне рождает депрессивные настроения, чувства одиночества, тоски, но не безысходности. Единственное «цветное» в стихотворении – «туман молочно-синий» дает надежду на лучший исход: описанные последние минуты зимнего дня обязательно сменятся новым днем и новым пейзажем. «Родина» у читателя рождает противоположные чувства – от уныния до просветленности и светлой печали, для самого Бунина родина была страной противоречий. Средства выразительности также помогают ему передать свое настроение и отношение, автор использует развернутые колористические эпитеты («мертвенно-свинцовые», «молочно-синий»), которые передают палитру красок унылого зимнего дня. Не менее выразительны сравнения («один туман молочно-синий, как чья-то кроткая печаль...»), олицетворения («угрюмо меркнет зимний день»), гиперболы («нет конца лесам сосновым»), метафоры («Родина – снежная пустыня»).

Времена года как явления природы выступают средством сюжетного движения в поэзии Бунина и способом раскрытия внутреннего состояния персонажей. Событийное и перцептивное время переплетаются.

Традиционная символика времен года находит отражение в эмоциональном наполнении системы образов в стихотворениях. Приход весны рождает чувство радости, надежды на счастье, которое пробуждается в душе вместе с пробуждением природы от зимнего сна:

Раскрылось небо голубое
Меж облаков в апрельский день («Раскрылось небо голубое...»).

Стихотворение проникнуто смешанным чувством радости и грусти, столь характерным для поэта ощущением, обозначенным им самим оксюморонным сочетанием «блаженная тоска». Причина неполноты счастья и невозможности его абсолютного постижения является, по-видимому, «обманность» запечатленного момента, в том, что он преходящ, как и все в жизни, недаром это всего лишь «миг». Однако зрительные и обонятельные характеристики образа березового леса передают именно восторженность состояния поэта: «пряный» – приятный, пьянящий запах, «атласный блеск».

Лето, с которым связано состояние умиротворенности, покоя и радости, приходит на смену весне:

Чем жарче день, тем сладостней в бору
 Дышать сухим смолистым ароматом
 И весело мне было поутру
 Бродить по этим солнечным палатам! («Детство»)

Стихотворение «Детство» является ярким примером сопоставления этапа жизни со временем года. В центре выделяем два основных образа – лирический герой, вернувшийся в детство и сосна, выступающая символом родной природы. Автор описывает впечатления от прогулки в бору в жаркий летний день, во время которой герой почувствовал себя ребенком. Эти два образа представляют антитезу по возрасту (ствол сосны – тяжелый, величавый, герою – «только 10 лет»). Во второй строфе стихотворения они «сливаются воедино». В третьей строфе автор снова акцентирует внимание на знойном дне и сухом солнечном свете, тем самым замыкая круг. Лето в бору Бунин описывает восторженно, очень выразительны восклицательные предложения, наименования эмоций «весело», «сладостней». Идея стихотворения реализуется с помощью различных средств художественной выразительности: звукопись (шипящие т и с), сравнения (песок как шелк), метафоры (лес-палаты). Нужно заметить, как чувство эмоционального подъема, единства с природой передано с помощью слов со значением чувственного восприятия мира и тропов: «сухой смолистый аромат», «пахнет зной и сухость лета» – ощущения смешиваются и наполняют лирического героя чувством радости, готовностью наслаждаться жизнью.

Проведя анализ стихотворений, мы увидели, что в поэзии Бунина представлены все времена года, в наибольшей степени – весна и осень, которые являются несомненным атрибутом идиллического топоса «Серебряного века». В ярких, солнечных весенних пейзажах в полной мере проявляется уникальная художественная концепция Бунина. Весна вызывает радость или «сладкую печаль». С осенью поэт ассоциирует тоску, одиночество, зиму встречает с восторгом, которая сменяется чувством страха, лето у Бунина характеризуется благоденствием, безмятежностью и любовью.

Специфика создания времен года у Бунина, на наш взгляд, состоит в том, что поэт, созерцая образы природы, как правило, не выходит за контекст, предложенный самой природой, описывает природу ее же красками.

Литература

1. Бунин, И.А. Стихотворения и переводы: сборник стихотворений / О.Н. Михайлов. – М.: Современник, 1986. – 528 с.
2. Михайлов, О.Н. Поэзия И. А. Бунина / О.Н. Михайлов – URL: <http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/mihajlov-poeziya-bunina.htm> (дата обращения: 23.03.2020).
3. Соколов, А.Г. История русской литературы конца XIX и начала XX века: учебник / А.Г. Соколов. – М.: Высш. Школа; Изд. Центр Академия, 2000. – 432 с.

А.С. Павловская,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МНОГООБРАЗИЕ ФУНКЦИЙ ПЕЙЗАЖНЫХ ОПИСАНИЙ В СТРУКТУРЕ ХУЖОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Пейзаж – это «один из содержательных и композиционных компонентов художественного произведения, выполняющий многие функции в зависимости от стиля автора, литературного направления (течения), с которым связан, от метода писателя, а также от рода и жанра произведения» [2, с. 243].

Пейзаж выступает в произведениях литературы как один из содержательных и композиционных элементов художественного целого. Функции пейзажа зависят от авторского замысла и особенностей эстетической системы, в рамках которой создано то или иное произведение. Например, в лирике пейзаж может выполнять функцию восприятия природы лирическим героем. В прозе пейзаж связан с характером повествования и соотносится с настроением действующих лиц [3].

Литературоведы отмечают, что пейзаж вошел в литературу еще в период античности. В античной литературе он служил фоном действия [4].

Впервые пейзаж начинает играть важную роль в произведениях сентименталистов, которые изображают человека на фоне природы, противопоставленной цивилизованному миру, причем картина природы представлялась подчеркнуто эмоционально [3].

В отличие от пейзажа в произведениях сентименталистов, выдержанному в спокойных, светлых тонах, пейзаж в романтизме представляет картины могучей, бушующей или величественно-богатой природы (горы, море, скалы). Романтический пейзаж является частью местного колорита и служит одним из средств создания образа необычного, иногда даже фантастического героя, меланхолично-мечтательного или беспокойного, бунтующего [3].

В реалистическом произведении функции пейзажа более разнообразны: пейзаж интересен сам по себе, как часть реальной обстановки, в которой разворачивается действие [3].

Большинство исследователей литературы отмечают, что пейзаж выполняет в художественном произведении разнообразные функции, т.е. он многофункционален.

Часто пейзажные компоненты выступают в качестве фона, характеризующего место действия. Пейзажные описания вводятся и в тех случаях, когда без этих описаний невозможно передать атмосферу происходящего, проникнуть в суть человеческого мировосприятия, выяснить отношение человека к окружающему миру, отразить душевное состояние героя и т. д. В этом случае пейзаж становится смыслообразующим элементом [5].

Пейзаж может также применяться в качестве контрастного сравнения между внутренним состоянием героя и окружающей его природой. Также описания пейзажа применяются в качестве средства для раскрытия человеческого характера, применяются в качестве фона для портрета героя. Еще одной функцией пейзажа в качестве художественного средства является постановка социально значимых проблем, а также воссоздание социальной жизни людей [5].

Пейзаж, в зависимости от функционального предназначения, может иметь разнообразные формы проявления в художественных текстах. В литературоведении выделяют такие формы, как пейзажные описания, пейзажные образы, пейзажи-предварения, пейзажные штрихи, психологические и эпические пейзажные параллели [1].

Также в литературоведческих исследованиях выделяют пейзажные детали, пунктирные пейзажные линии, пейзажные мазки. В связи с огромной ролью пейзажа в художественном мире произведения исследователи предлагают функциональную классификацию пейзажных описаний. Выделяются следующие функции пейзажных описаний: обозначение места действия, создание определённой атмосферы, раскрытие характера героя. В соответствии с

этим функциями выделяют пейзаж-фон, эмоциональный пейзаж, психологический пейзаж [5].

С точки зрения сюжетно-композиционного построения пейзаж может представлять собой как статическое, так и динамическое описание. Статическое описание отличается от динамического тем, что оно не входит во временное развитие действия. Динамическое же описание включено в событие и не приостанавливает действие (например, пейзаж даётся через призму восприятия героя при его передвижении) [5].

Пейзаж представляет в тексте и эмоционально-оценочное содержание [5]. В художественном описании пейзажа признаки описываемого предмета имеют обычно авторскую оценку в форме олицетворений, эпитетов, метафор, сравнений. Пейзажу отводится особая роль в формировании эмоционально-оценочного уровня стиля художественного произведения.

Исходя из этого, можно выделить следующие функции пейзажа в художественном произведении:

1. Обозначает место и время действия, служит фоном действия (хронотопическая функция);
2. Отражает внутренний мир героя, его душевное, эмоциональное состояние (психологическая функция);
3. Создает эмоциональный фон происходящих событий;
4. Создает местный, национальный колорит;
5. Отражает авторскую позицию, его взгляды (философская функция);
6. Предсказывает предстоящие события в произведении;
7. Служит средством характеристики социальных условий жизни;
8. Выступает в качестве символа (символическая функция);
9. Создает контраст между состоянием природы и душевным состоянием героя;
10. Служит средством изображения природы как главного действующего лица.

Таким образом, можно сделать вывод, что описания пейзажа в произведениях применяются не только в качестве украшения или своеобразного фона. Функции пейзажа очень широки. Пейзаж может использоваться в качестве средства описания жизненной ситуации, разрядки напряженного повествования, постановки социально значимых проблем, передачи читателям определенного настроения и показа внутреннего состояния героя произведения, также, как композиционный элемент, может иметь символическое значение. Формы и приемы использования пейзажных описаний во многом зависят от стоящих перед писателем целей и художественных задач.

Литература

1. Головина, Е.В. Функции пейзажных описаний в художественном произведении / Е.В. Головина // Молодой ученый. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38558/> (дата обращения: 05.03.2021).
2. Крупчанов, Л.М. Теория литературы: учебник / Л.М. Крупчанов. – М.: Флинта, 2012. – 360 с.
3. Пейзаж и его функции в художественном произведении/ Studbooks.net. - URL: https://studbooks.net/769874/literatura/peyzazh_funktsii_hudozhestvennom_proizvedenii (дата обращения: 05.03.2021).
4. Пospelов, Г.Н./ Введение в литературоведение: учебник для филол. спец. ун-тов / Г.Н. Пospelов, П.А. Николаев, И.Ф. Волков. – М.: Высшая школа, 1988. – 528 с.
5. Роль и функции художественного пейзажа / Vuzlit.ru. – URL: https://vuzlit.ru/289793/rol_funktsii_hudozhestvennogo_peyzazha (дата обращения: 05.03.2021).

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Т.А. Камардина,

студентка института гуманитарного образования;

научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Одной из целей преподавания литературы в старших классах образовательные программы ставят обучение восприятию и анализу драматических произведений. Это непростая задача, так как драматические произведения изучаются преимущественно в старших классах, в количественном отношении их намного меньше, чем прозаических и поэтических, следовательно, у учащихся меньше опыта в их анализе и интерпретации; наконец, этот жанр предполагает постановку на сцене, увидеть которую не всегда удается. Да и научных методических работ в этой области меньше, чем по прозе или поэзии.

Вышесказанным объясняется актуальность нашей темы

Цель нашего методического исследования – выявление специфики изучения драматического произведения в старших классах.

Мы разграничиваем литературоведческие и методические критерии анализа драмы. Первый включает в себя краткую характеристику исторической эпохи и история создания произведения, его связь с литературным направлением или культурной эпохой, специфику жанра, особенности афиши, анализ композиции, драматургического конфликта и действия, тематики и проблематики пьесы, специфики диалогов и функций авторских ремарок. Другими словами, литературоведческий анализ драмы предполагает выявление ее включенности в литературное направление и индивидуальную художественную систему автора, а затем рассмотрение идейно-эстетического содержания и поэтики. Интерпретация же предполагает индивидуальную трактовку пьесы, а чаще – ее сценического воплощения, участниками которой становятся, помимо автора, режиссер-постановщик, театральная труппа и зритель.

Эти литературоведческие аспекты обязательно учитываются при изучении драматургического произведения.

Методический же подход предполагает использование для реализации литературоведческого анализа ряд форм и приемов работы. Изучив и обобщив научно-педагогический и методический опыт, мы пришли к выводу, что оптимальная методическая модель изучения драматического произведения на уроке литературы в школе включает в себя: лекцию учителя с элементами беседы, комментирование (исторический, культурологический, лингвистический аспекты), презентации, подготовленные учителем или учащимися, доклады учащихся, визуальные аудио экскурсии в музей или по местам, где жил и работал драматург, фотовыставки, освещающие биографию драматурга и его творческие связи, выставку иллюстраций образов героев пьесы, чтение текста по ролям, инсценирование отдельных сцен, словесное рисование, беседу, дискуссию, самостоятельный поиск учащимися в Интернете нужной информации, просмотр фрагментов фильмов, фрагментов современных постановок классики, прослушивание в аудиозаписи чтения фрагментов пьесы известными артистами, различные творческие задания (например, подобрать музыкальное оформление, предложить варианты декораций и интерьера, взять интервью у героя, написать рецензию или отзыв), сочинение с его последующим анализом.

Таким образом, взаимодействие двух представленных нами модулей – аналитического и методического – представляется наиболее продуктивным в изучении драматургического произведения на уроках литературы.

Невозможно найти какую-то универсальную схему, но предполагается, что вышеперечисленные составные части анализа, рассчитанные на понимание теории драмы, в той или иной степени позволяют достичь глубины понимания художественного материала.

Как видим, в некоторой степени изучение драмы совпадает с подходом к изучению эпоса и лирики, но в то же время имеет свою специфику.

Из специфических форм работы с пьесой особо продуктивными считаются чтение прозой и инсценирование, требующие предварительной подготовительной работы. Инсценирование, по мнению исследователей, углубляет восприятие произведения; развивает умение вдумчивого чтения; активизирует творческие способности школьников; приучает их к самостоятельности суждений, поиску собственного видения произведения искусства; расширяет знания о смежном с литературой виде искусства - театре.

Современный урок литературы невозможен без сопоставления литературных произведений с другими видами искусства. Эту проблему нам могут помочь решить компьютерные информационные технологии, которые дают возможность подготовить презентацию иллюстративного и информационного материала, (набор слайдов-иллюстраций, снабженных необходимыми комментариями для работы на уроке) и таким образом обобщить материал по теме. В рамках этой программы можно организовать на уроках литературы сопоставление иллюстраций, сравнение работ разных художников к одному и тому же произведению. Ученики за урок могут не только познакомиться с портретами, фотографиями, иллюстрациями, но и просмотреть отрывки из фильмов, прослушать аудиозаписи, музыкальные отрывки и даже побывать на экскурсии в музее.

Особо следует отметить значимость просмотра фрагментов спектаклей с последующим их обсуждением.

Таким образом, сочетание литературоведческих и методических критериев изучения драмы будет способствовать наиболее полному и глубокому усвоению художественного материала.

Литература

1. Магдиева, С.С. Изучение драматических произведений на уроках литературы: учебное пособие / С.С. Магдиева. – Ташкент: ТГПИ имени Низами, 2004. – 248 с.
2. Тюркин, Б.В. Методика школьного изучения драматического произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Б.В. Тюркин; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара, 2005. – 19 с.
3. Система анализа драматургического произведения – Информационный Интернет-ресурс – URL: <https://infopedia.su/17x51e9.html> (дата обращения: 09.02.2021).

З.Е. Кишоян,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (Бийск)

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРАМЫ

В соответствии с примерной основной образовательной программой основного общего образования по литературе предполагается изучение драматических произведений. Этот документ включает в себя перечень литературных произведений, которые обязательно должны присутствовать в рабочей программе учебного курса. Данный перечень состоит из трёх списков: А, В, С. В список А входят произведения, предназначенные для обязательного изучения в средней школе. Это комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль», комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума», комедия Н.В. Гоголя «Ревизор» и трагедия У. Шекспира «Ромео и Джульетта». В списке В, который представляет собой перечень авторов

обязательных для изучения в школе, представлены следующие драматурги и их произведения: А.С. Пушкин «Маленькие трагедии» (1-2 пьесы по выбору), Ж.-Б. Мольер «Тартюф», «Мещанин во дворянстве» (1 комедия по выбору), И.-В. Гёте «Фауст» (фрагменты трагедии по выбору). В списке С, содержащем перечень литературных явлений, выделенных по определенному принципу (тематическому, хронологическому, жанровому и т.п.) и их представителей, нет писателей-драматургов [1].

Авторы-составители рабочих программ (В.Я. Коровина, С.А. Зинин, В.Ф. Чертов) стараются включить в курс литературы не только драматические произведения, которые входят в списки примерной образовательной программы и являются обязательными для изучения, но и другие пьесы тех же и других авторов, например, комедию Н.В. Гоголя «Женитьба», трагедию У. Шекспира «Гамлет», пьесу-сказку А.Н. Островского «Снегурочка» и др. [2].

Основная сложность усвоения драматического текста учениками связана со спецификой драмы как вида литературы, ее ориентировкой на сцену, отсутствием подробного описания персонажей, их характеров, ситуаций, что предполагает активную работу творческого воображения читателя, опору на жизненный опыт. Таким образом, восприятие драматического произведения требует от учеников интенсивной внутренней работы, что проявляется в активности воображения, чувств и мыслей [3].

Задача учителя – помочь ученикам объяснить для себя социальные, художественные, нравственные, воспитательные ценности, убедительно раскрыть их значимость в конкретно-историческом и общечеловеческом аспектах. Важно обеспечить заинтересованное, восторженное отношение к работе, готовность найти в ней значимое для себя. Наиболее успешно это можно сделать, если педагог сам в какой-либо работе стремится открыть для себя что-то новое или оживить прежние впечатления, вызвать положительные эмоции. Все это рождает творческое состояние, необходимость максимально убедительно передавать знания своим ученикам [3].

Современные дети наверняка уже видели драму в театре или по телевизору, но не до конца понимают ее специфику. Впервые увидев печатную пьесу, дети в процессе разговора легко осознают, что это произведение написано не полностью, а разделено на роли, которые нужно разыграть. Таким образом, ребята переходят к одной из главных особенностей драмы: эти произведения обычно предназначены для постановки на сцене. В.Г. Белинский писал, что «драматическая поэзия неполна без сценического искусства: чтобы полностью понять лицо, недостаточно знать, как оно работает, говорит, чувствует – нужно видеть и слышать, как оно работает, говорит, чувствует» [4].

При анализе драмы необходимо иметь четкое представление не только о месте этого произведения в общем литературном процессе, но и в творчестве конкретного писателя, драматурга. Работу над драматическим произведением желательно начинать с обращения школьников ко всей пьесе, чтобы помочь разобраться в ней, прочувствовать ее главный конфликт, проследить этапы его возникновения и развития. Можно задать вопрос о названии драмы. Конечно, на этом этапе ученики не смогут дать обстоятельный ответ на этот вопрос, но все же откроется путь к пониманию конфликтности драмы в процессе дальнейшего анализа.

На начальном этапе изучения драматического произведения, одновременно с выяснением основного конфликта, ученики сначала знакомятся с персонажами, определяют, какую роль они играют в конфликте, каким образом группируются в произведении. В беседе с учениками выясняется, что характер героя драматических произведений раскрывается в его действиях и поступках, а также в словах (диалогах и монологах).

На уроке литературы по изучению драмы важно создавать познавательный диалог, в центре которого будет автор и его произведение, а другими участниками будут читатели разного времени: режиссеры, актеры, художники, критики и другие профессиональные читатели, чьи интерпретации озвучиваются на уроке. Ученикам полезно будет сравнение различных игровых интерпретаций одного литературного произведения, оно поможет дать

более полный анализ драматических образов пьесы, улучшить понимание их возможной неоднозначности [5].

Драматические произведения обладают специфическими особенностями: отсутствие повествователя, определенность характера героя обнаруживается в его поступках и переживаниях, в его собственной речи, в центре драматического произведения стоит жизненный конфликт, разрешение которого идет в напряженной борьбе персонажей друг с другом, с обстоятельствами, с самим собой. Драматург создает сюжеты, в которых жизненные конфликты предстают с наибольшей остротой. Предназначенная для исполнения на сцене, драма требует значительно большего воображения и усилий со стороны читателя. Он должен как бы стать зрителем, поскольку минимальные «подсказывания автора» (ремарки) не могут полностью воссоздать то, что в сценическом исполнении драмы дорисовывает режиссер-постановщик, декоратор, актер [6].

Практика показывает, что школьники плохо, а часто и неправильно дополняют своим воображением текст пьесы, являются поверхностными читателями, а не сосредоточенными и внимательными «зрителями». Они почти не используют авторских указаний, данных в форме перечня действующих лиц, ремарок, описания декораций и обстановки действия. Как правило, не обращают внимания на эпизодических и внесценических персонажей, очень неясно представляют себе внешний облик героев, их манеру говорить, двигаться, «не видят» мизансцен. Такое поверхностное восприятие драмы учащимися мешает глубокому пониманию ее идейно-художественных достоинств и не вызывает необходимого интереса и активности с их стороны в процессе работы над ней [7].

Большое значение в работе над пьесой имеет выразительное прочтение. В этом случае ученик переходит с позиции зрителя на позицию исполнителя. Выразительное чтение также показывает, насколько учащиеся понимают пьесу. Во время чтения ролей происходит «переодевание» ролей, поиск тех, кто лучше всех способен сыграть персонажей спектакля. Учитель может по-разному подходить к распределению ролей. Домашнее задание к такому уроку может представлять собой письменное или устное описание персонажа, роль которого будет исполнять ученик [8].

К этой работе необходимо привлечь родителей. Они помогут сделать декорации, сошьют костюмы, а может быть, даже примут непосредственное участие в качестве исполнителей взрослых персонажей. Но самое главное – это настоящая совместная деятельность, в процессе которой в общем деле воспитывается чувство коллективизма, ответственности за общее дело, умение командовать и умение подчиняться. И поскольку эта деятельность является творческой, она формирует личность – психологи и педагоги утверждают, что только в творческом процессе человек проявляет себя, особенно в том виде творческой деятельности, к которому он имеет способности.

Игровые моменты в анализе пьес рассматриваются нами как перспективные и продуктивные на том основании, что они вызывают у учащихся интерес к работе с текстом, стимулируют эмпатию, способствуют более глубокому интересу к смысловому и эмоциональному контексту произведения, влияют на глубину понимания [9].

Такая творческая работа активизирует воображение школьников, позволяет педагогу максимально приблизить учащихся к естественной для драматического произведения театральной среде восприятия. Каждый ученик становится активным участником творческого процесса осмысления произведения искусства.

Несмотря на то, что существует множество методических указаний, предлагающих учителям различные формы творческих заданий, направленных на углубление интерпретации художественного произведения, на практике все еще преобладают репродуктивные формы деятельности, односторонний подход к организации восприятия и понимания художественной литературы. Причины подобных явлений кроются в традиции логико-содержательного анализа драматического произведения, в недостаточной отработанности методов организации интерпретационной деятельности игрового характера, сценической трактовки на уроках литературы [10].

Таким образом, необходимо развивать особые навыки интерпретации, которые через сопоставление авторской идеи и ее сценического воплощения позволят учащимся понять идейную и художественную оригинальность драматического текста. В список таких навыков входят:

- умение соотнести образ персонажа с игрой актера и адекватно интерпретировать факты несоответствия авторскому замыслу;
- умение сравнивать замыслы автора и режиссера, интерпретировать разницу между ними;
- умение выделить и понять особенности сценического действия;
- умение видеть идею художника и режиссера в сценографическом решении;
- умение интерпретировать музыкальное оформление спектакля;
- способность создавать собственную интерпретацию [11].

Таким образом, уроки литературы являются решающим фактором в организации процесса чтения, понимания и интерпретации ученикам произведений русской классической драмы, в развитии интереса к чтению пьес, просмотру их театральных интерпретаций. Поэтому так важно у современных школьников активизировать и обогащать восприятие литературного произведения, развивать воображение и умение идентифицировать себя с персонажем. Читающий человек не просто вкладывает в себя содержание текста, он реагирует на него своим сознанием: соглашается или спорит, спрашивает и отвечает, создает свои образы и эмоционально резонирует, у него возникают аналогии и ассоциации. Иначе говоря, ученик включается в читаемое произведение, живет в нем, вступает с ним в диалог, мысленно действует. И тогда, действительно, книга станет спутником жизни для подрастающего поколения.

Литература

1. Корст, Н.О. Анализ драматических произведений / Н.О. Корст // Преподавание литературы в старших классах. – М.: Просвещение, 1964. – 190 с.
2. Магдиева, С.С. Изучение драматических произведений на уроках литературы: учебное пособие / С.С. Магдиева. – Ташкент: ТГПИ имени Низами, 2004. – 198 с.
3. Методика преподавания литературы: учебник для пед. вузов: в 2-х ч. / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2004. – Ч. 2. – 288 с.
4. Карягин, А.А. Драма, как эстетическая проблема / А.А. Карягин. – М.: Просвещение, 1974. – 520 с.
5. Курдюмова, Т.Ф. Изучение литературы в 5 классе: метод. рекомендации / Т.Ф. Курдюмова. – М.: Просвещение, 1996. – с. 50.
6. Практикум по методике преподавания литературы: учеб. пособие для студентов вузов / под редакцией О.Ю. Богдановой. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С.82-88.
7. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие для студ. и преподавателей филолог. фак-тов, учителей-словесников / А.Б. Есин. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 248 с.
8. Методика преподавания литературы: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности №2101 «Русский язык и литература» / Под редакцией З.Я. Рез - М.: Просвещение, 1977. – С.230-243.
9. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы: учебное пособие для студентов педагогических институтов / В.В. Голубков. – М.: Просвещение, 1995. – 647 с.
10. Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – М., 2000. – 223 с.
11. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 466 с.

М.Г. Лесных,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИГРЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Литературные игры – специально создаваемые или приспособленные для целей обучения литературе игры.

Литературные игры помогают строить процесс учения с увлечением, вырабатывать потребность юного человека читать умные, серьезные книги, вводить его в удивительный мир художественной литературы, формировать эстетический вкус читателей-подростков и развивать их творческую активность, обогащать словарный запас и совершенствовать грамматический строй речи.

Литературные игры имеют большое значение для расширения общего кругозора учащихся, обогащения их знаниями в области биографии писателей, их произведений, теории литературы, а также для формирования у школьников определенных умений и навыков по предмету и применения их в практической деятельности, для развития общеучебных умений и навыков. Они важны для воспитания самостоятельности, сотрудничества, коллективизма, общительности, коммуникативности, воли, формирования нравственных, эстетических и мировоззренческих принципов. Литературные игры способствуют развитию внимания, памяти, речи, воображения, фантазии, творческих способностей, мышления-рефлексии, умения сравнивать, сопоставлять (на примере литературных произведений), находить аналогии, оптимальные решения.

Существуют такие виды литературных игр, как викторины, кроссворды, шарады, ребусы, головоломки, КВНы, аукционы, инсценировки, «отгадай писателя», литературные «прятки», ученый совет, различные конкурсы (чтецов, рисунков, на лучший вопрос по теме произведения, на лучшую литературную игру) и другие. Одни из них (викторина, кроссворд, шарада, ребус, головоломка) являются методами обучения, то есть способами достижения образовательных задач, другие (КВН, аукцион) – формами организации, то есть внешним выражением совместной деятельности учителя и учащихся. Конкурс, инсценировка, ученый совет могут быть и тем, и другим в зависимости от целей конкретного урока. Приведем конкретные примеры.

Игра *«Продолжите фразу»*. Ее можно применять после изучения биографии литератора, чтобы убедиться, что фактический материал усвоен хорошо. Ученикам предлагается продолжить фразы типа: *Я знаю о Владимире Маяковском, что он Выдающееся событие в жизни Александра Блока произошло, когда он..... Меня очень поразил тот факт, что Михаил Булгаков....* Получает пятерку ученик, обладающий самой полной информацией об известном авторе.

Игра *«Задай вопрос другу, а он – тебе»*. Работа происходит в парах. К прочитанному тексту нужно самим подготовить несколько вопросов на знание содержания произведения. Вопросы могут быть «тонкими», типа: *Кто герой произведения? Где произошла встреча героев?* Или «толстыми», типа: *Когда произошла переоценка ценностей главным героем? Почему не сложилась любовь героини?* Ученики обмениваются вопросами с другой парой, получают ответы и сами оценивают работу свою и товарищей.

Игра *«Напиши письмо литературному герою»* Учащиеся пишут письмо литературному персонажу, соблюдая все требования к эпистолярному жанру. В работе они должны выразить свое отношение к поступкам героя, подсказать ему что-то, поддержать или осудить его.

Игра *«Коллективное творчество»*. Она хорошо проходит на уроках обобщения изученного материала. Учитель предлагает определенные условия, время, список

действующих лиц, а дети коллективно должны придумать историю, причем каждый произносит только одно предложение, связывая его со словами предыдущего выступающего. Игра «*Виртуальная встреча*». Учащиеся называют литературных героев, представляют, как и где они встретились, какие проблемы обсудили, что смогли рассказать о себе собеседнику.

Игра «*Таинственная шкатулка*». Называя предметы, лежащие в шкатулке, учитель предлагает угадать, какому герою принадлежат названные вещи. Например: *Лягушечья кожа, каравай, вышитая скатерть (Василиса Премудрая). Желтые мимозы, метла, волшебный крем (Маргарита из романа М. Булгакова).* Игра «*Интерьер*».

Назовите автора и само произведение, из которого взято описание внутреннего помещения в здании. *«Изба состояла из одной комнаты, закоптелой, низкой и пустой, без поластей и перегородок. Изорванный тулуп висел на стене. На лавке лежало одноствольное ружье, в углу валялась груда тряпок, лучина горела на столе, печально вспыхивая и погасая» (И.С. Тургенев «Бирюк»).*

«*Пословицы – перевертыши*». Замените каждое слово антонимом – и вы узнаете русскую пословицу. *Украденной кобыле глядят в затылок. – (Дареному коню в зубы не глядят). Иной страус чужую пустыню ругает. – (Всяк кулик свое болото хвалит).*

Все представленные игры могут быть обучающими или контрольными, составленными по одному произведению или по определенной теме, циклу.

Организация и проведение разных видов литературных игр требует не только определенных знаний, но и творческого подхода, как учителя, так и учащихся. Постоянный поиск, педагогическое мастерство, опыт и самостоятельность, объединение усилий учителя и ученика, их содружество, сотворчество, взаимное уважение, бескорыстная любовь к художественной литературе, совместное постижение ее вечных вопросов, загадок и нравственных уроков, учение с увлечением – вот путь, которым должны идти учителя литературы, использующие в своей работе игру как занимательную и эффективную форму активизации познавательной деятельности учащихся.

Литература

1. Уминова, Н.В. Игровые технологии на уроках литературы в старших классах / Н.В. Уминова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – №3 (37). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovyie-tehnologii-na-urokah-literatury-v-starshih-klassah> (дата обращения: 02.04.2021).

2. Масандилова, И.Л. Литературная импровизационная игра в основной школе / И.Л. Масандилова // Школьные технологии. – 2015. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/literaturnaya-improvizatsionnaya-igra-v-osnovnoy-shkole> (дата обращения: 02.04.2021).

А.А. Райнгард,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ КЛАССИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Данная статья посвящена рассмотрению проблемы современного прочтения классики на уроках литературы. Современная школьная литература является одним из ведущих гуманитарных предметов, способствующих развитию разносторонней, гармоничной личности, воспитанию патриота. «Бесценный исторический опыт народа, запечатленный в литературе, воспитывает чувство сопричастности минувшему, ответственность перед настоящим и будущим. Знакомство с классикой, восприятие гуманистических идей и чувств прогрессивных писателей духовно возвышает и обогащает человека, развивает эстетические вкусы и потребности, готовит к постижению современной литературы с ее нередко

усложненными формами (перебивкой временных планов, недоговоренностями, символикой, притчевостью), формирует чувство языка» [1].

Сущность литературы как учебной дисциплины заключается в развитии и воспитании читателя, формировании языковой и читательской культуры школьников. Целью изучения школьной литературы является приобщение учащихся к искусству речи, богатству русской и зарубежной литературы, как классической, так и современной. Новое содержание образования связано с поиском новых методов обучения, нового подхода к содержанию и структуре урока литературы. Поскольку проблема чтения, развития читателя, его духовного мира остается наиболее актуальной проблемой, в методологической науке предпочтение отдается методам работы, обеспечивающим целостность восприятия художественного текста, глубокую интерпретацию и понимание стиля писателя. Следует отметить, что за последнее время многое изменилось в системе преподавания литературы в школе. Учителя чаще стали использовать нестандартные уроки, наглядность, электронные средства обучения.

Преподавание литературы в современной школе предполагает использование авторских программ и учебников по выбору преподавателя для основного общего образования (5 – 9 классы) и среднего общего образования (10 – 11 классы). В эти программы вошли произведения писателей-представителей русской классики: А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского и др.

В средней ступени общего образования (5 – 9 классы) литература является отдельным самостоятельным предметом. Выделяют две возрастные группы: 5 – 7 и 8 – 9 классы. Для 5 – 7 классов программы года строятся по концентрическому принципу, хронологически: от фольклора и литературы прошлого до наших дней. Произведения зарубежной литературы изучаются параллельно с произведениями отечественной литературы. Программы включают разделы самостоятельного чтения и информацию по теории литературы. Учебная хрестоматия для 6 класса (авторы А.Г. Кутузов и др.) предлагает множество материалов-путешествий, в том числе древнегреческие мифы, народные лирические песни, лироэпические и эпические произведения XIX в., духовную литературу, драматические произведения.

Для 8 – 9 классов программы также основаны на концентрическом и хронологическом принципе. Они включают биографические сведения о писателях, происходит усложнение теоретических знаний по литературе. В 8 – 9 классах рассмотрение произведения в соответствии со спецификой рода и жанра способствует развитию такого важного качества, как жанровое ожидание. Перед учащимися стоит задача осмысления своеобразия жанра историко-лирической песни как жанра фольклора; житийного жанра в древнерусской литературе; повести и рассказа; пьесы и лирического произведения.

Курс литературы в старшей школе (10 – 11 классы) базируется на знаниях, полученных в основной школе, и направлен на развитие и систематизацию представлений учащихся об историко-литературном процессе, что позволяет глубже осознать диалог классической и современной литературы. Особыми задачами учителя на данном этапе станут: создание у учащихся интересов читателя, улучшение восприятия читателя, понимание природы и законов литературы, совершенствование языка учащихся. Школьники начинают сознательнее относиться к процессу познания фактов искусства, повышается интерес к поисковым заданиям типа: «Обосновать выбор вопросов и их последовательность при комментировании пятого действия пьесы А.Н. Островского «Гроза»; «На каких сторонах произведения вы будете останавливаться, рассматривая роман И.С. Тургенева в нравственно-эстетическом отношении?» На уроках по творчеству Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова школьники постепенно овладевают методом «переноса» знаний и умений, появляется возможность активного использования понятий стиля, жанра, композиции, а также представлений о поэтике художественных текстов. Учащиеся выявляют своеобразие авторской позиции в сочетании с позициями персонажей в ходе изучения романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»; исследуют особенности психологизма

Л.Н. Толстого; определяют своеобразие художественного времени в творчестве А.П. Чехова; постигают идею развития литературного процесса.

В центре внимания школьного анализа классического произведения находится текст художественного произведения, написанного на определенном этапе творчества писателя, развития страны, актуальность проблем и отражение способа их решения, который был бы понятен читателям того времени. Необходимо учитывать исторический комментарий, работу над историческими документами, биографию автора, воспоминания современников, отбор критических статей. Порой может возникнуть проблема целостного восприятия произведения из-за того, что оно написано в другое время, в другую эпоху. Иногда читатель может недостаточно владеть философским видением, у него может быть неполно сформировано представление о нравственных идеалах, об этике – всё это вызовет трудности при анализе классических произведений, разграничение собственного мнения и авторского, несогласие с автором и неприятие авторского замысла. Чтобы понять произведение, необходимо научиться его читать, постигнуть «язык», на котором оно создано. Учитель всегда должен помогать, направлять, подсказывать, задавать те вопросы, над которыми учащиеся смогли бы подумать и самостоятельно прийти к выводам. Учителю необходимо каждый раз подчеркивать значимые сцены, эпизоды, образы героев классических текстов, чтобы ученики выделили, на что они могут опираться при анализе. Но и самим учащимся рекомендуется изучать творческую биографию классиков, внимательно вчитываться в произведение, стремиться познать его глубину.

Для того чтобы заинтересовать чтением классической литературы современных школьников, нужно рассказать им о важных смыслах, которые несут в себе данные произведения. Например, познакомившись с произведением Д.И. Фонвизина «Недоросль», читатели поймут, как важно воспитание и образование, в «Горе от ума» А.С. Грибоедова они смогут увидеть человека, который уверен в своих словах, силах, который способен противостоять всему обществу, если видит его изъяны, в романе «Евгений Онегин» А.С. Пушкина можно почувствовать силу любви, способную на жертвы, в «Отцах и детях» И.С. Тургенева важно проанализировать взаимоотношения поколений, в романе-эпопее «Война и мир» Л.Н. Толстого можно обнаружить множество тем, проблем, смыслов: здесь и проблема нравственного достоинства, проблема семейных уз, проблема жизненного выбора, пути. Важно донести до учащихся, что произведения русских классиков – это настоящее богатство, каждый роман, рассказ, каждая повесть и каждое стихотворение – это свой, особый мир, наполненный поучительным смыслом, историей, чувствами. Каждое произведение в силах воспитать истинного человека, способного на любовь, на искренние поступки, с богатым внутренним миром, с высокой нравственностью и гуманностью.

Важно, чтобы педагог и учащиеся смогли найти в русской классике что-то такое, что соответствует времени, соотнесли прочитанный текст с той современной ситуацией, в которой находится юный читатель, т.е. использовали принцип «аппликации».

Важно отметить, что современное прочтение классического произведения возможно при наличии следующих условий: 1) сформированный уровень теоретического осмысления произведения в целом; 2) продуманный способ, которым преподаватель анализирует произведение; 3) метод, с помощью которого активизируется познавательная деятельность учащихся.

Проанализировав современные программы по литературе, мы сделали вывод о том, что классическая литература является важнейшим фактором обучения и воспитания современных школьников. Классическое произведение дает учителю возможность показать творческий процесс автора, рассмотреть эпоху через авторскую позицию, через творческий путь классика, усовершенствовать навыки анализа текста, развить у учащихся желание определить свою жизненную позицию. «Мы боимся отойти во времени далеко от изучаемого явления. Между тем произведение уходит своими корнями в далекое прошлое. Великие произведения литературы подготавливаются веками, в эпоху же их создания снимаются только зрелые плоды длительного и сложного процесса созревания... Замыкание в эпохе не

позволяет понять и будущей жизни произведения в последующих веках... Произведения разбивают грани своего времени, живут в веках, то есть в большом времени, притом часто (а великие произведения – всегда) более интенсивной жизнью, чем в своей современности» [6].

Литература

1. Бессонова, Л.А. «Повторение литературы XIX века в выпускном классе» / Л.А. Бессонова. – Л.: Просвещение, 1970. – 127 с.
2. Богданова, О.Ю. «Методика преподавания литературы. Учебник для студентов педагогических вузов» / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. – Москва, 1999. – 232 с.
3. Давыдов, В. В. «Теория развивающего обучения» / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Кудряшев, Н.И. «Вопросы методики преподавания литературы в школе» / Н.И. Кудряшев. – Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 552 с.
5. Молдавская, Н.Д. «Литературное развитие школьников в процессе обучения» / Н. Д. Молдавская. – Москва: Педагогика, 1976. – 224 с.
6. Шишигина, Т.Л. Русская классика на уроках литературы в старших классах / Т.Л. Шишигина. – Вологда: Русь, 1995.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Е.К. Васильева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ЦВЕТАЕВОЙ

Литературный язык черпает свои идеи и формы непосредственно из живого речевого языка. Если проводить исследование языковых единиц, используемых в творчестве того или иного художника слова, то можно выделить несколько групп определенных единиц, играющих важную роль в творчестве конкретного поэта или писателя.

В формировании структуры художественных произведений М. Цветаевой принимают единицы всех уровней языка как общезыковые, так и индивидуально-авторские (окказиональные).

Данная работа посвящена выявлению окказиональных единиц в прозе М. Цветаевой, их типологическая классификация и стилистическая функция в художественном тексте.

Гипотеза исследования – окказиональная единица предназначена для усиления выразительности текста.

Окказионализм – (от лат. *occasionalis* – случайный) – речевые единицы, возникающие под влиянием контекста, ситуации речевого общения для осуществления какого-либо актуального коммуникативного задания, главным образом для выражения смысла, необходимого в данном случае [1]. Таким образом, окказионализмы можно считать речевыми явлениями, которые существуют в определенном контексте, в котором они были созданы. Мы используем в речи как уже готовые речевые единицы, так и можем придумывать их сами, это означает, что окказиональные слова можно соотнести с узуальными словами.

Чтобы выявить типы окказионализмов в прозе М. Цветаевой, необходимо обратиться к классификации окказиональных слов. Лингвисты Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская и Д.В. Гугунава в своем труде «Неология и неография современного русского языка» [2] выделяют следующие типы окказионализмов:

1. Фонетические окказионализмы. Этот тип слов применяется в том случае, когда автор считает необходимым употребить те или иные звуки в тексте своего произведения, вкладывая в них какое-либо узуальное значение.

2. Лексические окказионализмы представляют собой комбинацию различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой языка.

3. Грамматические окказионализмы несут в себе авторский замысел и имеют непринятый в литературной речи вид, создавая некий конфликт лексической семантики и грамматической формы.

4. Семантические окказионализмы допускают появление каких-либо уникальных значений одного и того же слова.

5. Окказиональные сочетания представляют собой стечение лексем, сочетаемость которых в узусе невозможна, поскольку противоречит закону семантического согласования вследствие отсутствия общих сем в их лексических значениях.

Исследовательским материалом для данной статьи послужили следующие произведения М. Цветаевой: «Черт», «Фокин Павел: Цветаева без глянца», «Башня в плюще», «Мать и музыка», «Хлыстовки» [3]. Результаты выборки окказиональных единиц.

1. Фонетические окказионализмы, например, в *пансионе пансионерки*, слово «пансионерки» употребляется в значении «пенсионерки» («Башня в плюще»); слово *безделюшки* – безделушки («Черт»); слово «стуит» в сочетании *стуит только войти*, имеется в виду «стоит» («Хлыстовки»).

2. Лексические окказионализмы: *многодочерний Кирилл*, т.е. человек, имеющий много дочерей («Хлыстовки»); в сочетании слов *нечеловеческое попоясное племя, бездетное и бездедное* изображаются потусторонние силы, отреченные от человеческого мира («Черт»); в словосочетании *зде-лежащего праха* М. Цветаева соединяет выражение «праха, который здесь лежал» в одно слово.

3. Высказывания, принадлежащие грамматическому типу окказиональных слов из рассказа «Башня в плюще», например, «“зеленая комната”, заветная, начальница, она же приемная» – прилагательное «начальница» употребляется вместо словосочетания «комната начальницы» путем присоединения суффикса; *«облачаясь»* – слово «облачаясь» употребляется с непривычным суффиксом «-я» вместо мягкого знака на конце слова.

3. Примеры семантических окказионализмов: *«озерная его несомутимая гладь... только задень, и что пойдет»*. В данных строках выделяется слово «несомутимая», которое отходит к слову «омут», чем выражает глубину и бесконечность крышки рояля («Мать и музыка»). *«Облачаясь, я – во всеместно меня выталкивающий, Ася – в излишне просторный, как-то отдельно от нее живущий, – жакеты...»*. Слово «облачаясь» в данных строках обозначает «надев жакет», хотя если обратиться к семантике слова, то выясняется, что оно образовано от существительного «обличие», что означает чей-то образ, облик. Значит, в данном контексте слово «облачаясь» имеет узуальное значение.

4. В качестве окказиональных сочетаний в текстах М. Цветаевой можно встретить, например, следующие: *белой, с изморозными обоями, залы* («Фокин Павел: Цветаева без глянца»). Особое внимание здесь обращается к сочетанию «с изморозными обоями», ведь слово «обои» представляется нам, как материал для ремонта, который не может быть «изморозным», хотя, возможно, белый.

Анализ контекстов с окказиональными единицами позволил определить некоторые функции индивидуально-авторских лексем в текстах Марины Цветаевой. Прежде всего, информативность, то есть окказиональные единицы передают нам какую-то важную информацию о предмете, но в непривычной для нас форме. Также немаловажна эвристическая функция, позволяющая автору самовыражаться через тексты своих произведений, и, конечно же, эстетическая функция, которая имеет большое значение для использования окказионализмов, ведь эти языковые «аномалии» [4] используются для создания определенного художественного образа.

Литература

1. Большая российская энциклопедия – URL: <https://bigenc.ru/> (дата обращения 05.04.2021)
2. Попова, Т. Неология и неография современного русского языка / Т. Попова, Л.В. Рацибурская, Д.В. Гугунава и др. – М.: Флинта, 2017. – С. 52-62.
3. Цветаева, М. Собрание сочинений: в 7-ми т. / М. Цветаева. – М.: Эллис Лак, 1994. Т. 5. Автобиографическая проза. Статьи. Эссе. Переводы. – 720 с.
4. Апресян, Ю.Д. Языковые аномалии: типы и функции // Филологические исследования / Ю.Д. Апресян / под ред. Д.С. Лихачева. – М.-Л.: Наука, 1990. – С. 50-71.

А.М. Данилова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ

Одно из важнейших качеств хорошей речи – правильность, то есть соответствие ее языковым нормам [1]. Носители языка усваивают произносительные нормы с рождения, нам не надо объяснять, как правильно говорить: *зу[б] или зу[n]*. А вот иностранцы, изучающие русский язык, сталкиваются с трудностями. В английском языке, например, оглушения согласных на конце слова нет, звук [д] в слове *friend* звучит звонко. Так англичане читают и русские слова завод, год, плод. Мы же, сами не замечая, стремимся оглушать согласные в английских словах: *This is my frien[t] Vo[p]*.

Особенности произношения настолько крепко сидят в нашем сознании, что даже люди, длительное время живущие в другой стране, обычно говорят с акцентом. По акценту специалисту легко определить, откуда приехал говорящий. Но и те, кто говорит с детства на одном языке, часто говорят на нём по-разному. Всем известны примеры северного оканья (*м[о]л[о]ко, с[о]бака*) или южнорусского фрикативного [г]. Орфоэпические особенности могут затруднить восприятие речи, отвлекают внимание слушателей.

Соблюдение единообразия в произношении имеет огромное значение для человека Говорящего. Орфоэпические ошибки всегда мешают воспринимать содержание речи. Произношение, соответствующее орфоэпическим нормам, облегчает и ускоряет процесс общения. Поэтому социальная роль правильного произношения очень велика, особенно в настоящее время, когда устная речь стала средством самого широкого общения в различных сферах человеческой деятельности [2].

Выделение в литературном языке стилей в области лексики и грамматики проявляется и в области произношения. Имеются две разновидности произносительного стиля: стиль разговорный и стиль публичной (книжной) речи. Разговорный стиль – это обычная речь, господствующая в бытовом общении, стилистически слабо окрашенная, нейтральная. Отсутствие в этом стиле установки на безупречное произношение ведет к появлению произносительных вариантов, например: *[прос'ут]* и *[прос'ьт]*, *[высокий]* и *[высок'ий]*.

Книжный стиль находит выражение в разных формах публичной речи: в радиовещании и звуковом кино, в докладах и лекциях и т.д. В этом стиле требуется безукоризненное языковое оформление, строгое сохранение исторически сформировавшихся норм, устранение произносительных вариантов. Разговорный (неполный) стиль характеризуется более быстрым темпом и, естественно, меньшей тщательностью артикуляции звуков [3, с. 56].

Определенного рода трудности могут возникнуть при произношении в иноязычных словах согласных звуков перед буквой «Е». По законам русского произношения в такой позиции согласный смягчается: *[л'е]пить, [м'е]сто, [р'е]чка, [в'е]рба*. Этому правилу

соответствует большинство давно и прочно вошедших в русский язык заимствований: *ака[д'е]мик*, *[л'е]кция*, *ли[д'е]р*, *п[р'е]зидент*, *э[фф'е]кт* и т.д.

Однако нередко можно услышать ошибочное, с твердым согласным звуком перед буквой «Е», произношение широко распространенных слов таких, например, как: *[тэ]рмин* вместо *[те]рмин*, *фа[нэ]ра* вместо *фа[н'е]ра*.

Ситуация осложняется тем, что ряд слов книжного или терминологического характера в литературном языке действительно продолжает произноситься с твердым согласным звуком перед буквой «Е»: *аль[тэ]рнатива*, *а[тэ]изм*, *диспан[сэ]р*, *ин[тэ]грация*, *ин[тэ]рвью*, *компью[тэ]р*, *ла[тэ]нтный*, *[мэнэ]джер*, *по[тэ]нциал*, *[сэ]рвис*, *[рэ]ле*, *син[тэ]з*, *[тэ]зис*, *[тэ]мбр*, *[тэ]рмос*, *[тэ]ст*, *ти[рэ]*, *тон[нэ]ль*, *ше[дэ]вр*, *экс[тэ]рн*, *эс[сэ]*, *эс[тэ]тика*, *э[нэ]ргия* [4].

Для определения произношению согласных (твердо или мягко) перед буквой Е, был проведен эксперимент. Были выбраны 10 слов с различным произношением как мягким, так и твердым. Данные слова были размещены в социальных сетях «ВКонтакте» и «Instagram», где реципиенты оставляли свои ответы.

Анализ полученных результатов показал, что данные расходятся, сложно выявить общие закономерности функционирования тех или иных произносительных вариантов в речи реципиентов. Тем не менее, следует обратить внимание на следующие особенности вариантного произношения согласных звуков перед буквой «Е» в иноязычных словах:

1) орфоэпические ошибки допущены в словах, имеющих узкоспециальный, терминологический характер (такие слова, практически не употребляются в разговорной речи, в быту), например, в таких словах, как Сервис, Лазер, Свитер, реципиенты в большинстве случаев произносили мягкий согласный перед буквой «Е»;

2) в слове Сессия допускается вариантное произношение, как с мягким согласным, так и с твердым согласным. Опрошенные, практически, в одинаковом соотношении употребляют то или иное произношение;

3) в таких словах, как Аутсайдер, Бижутерия, Компьютер, Проект, люди чаще произносят твердый согласный перед буквой Е, и данное произношение является правильным (нормативным).

Литература

1. Аванесов, Р.И. Русское литературное произношение / Р.И. Аванесов. – М.: Просвещение, 1984. – 320 с.
2. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка / К.С. Горбачевич. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
3. Каленчук, М.Л. Орфоэпическая система современного русского литературного языка / М.Л. Каленчук; автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора филол. наук. – М.: МГПУ, 1993. – 48 с.
4. Аванесов, Р.И. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Р.И. Аванесов. – М.: Русский язык, 1988. – 704 с.

Е.А. Зырянова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ГРУППЫ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.С. ПУШКИНА

Данная статья посвящена группам устаревшей лексики, выявленным из произведений А.С. Пушкина. Цель работы заключается в возможности познакомить читателей с типами устаревшей лексики, рассказать о функциях пассивных единиц в текстах произведений великого русского поэта.

Проектная ценность исследовательского материала заключается в возможности использовать данный материал на уроках русского языка при изучении структурно-стилистических особенностей устаревших единиц и на уроках литературы при изучении творчества А.С. Пушкина.

Гипотеза исследования – устаревшая лексика выполняет несколько значимых функций в художественном тексте: номинативную функцию, создание исторического колорита, наделение слога текста оттенком торжественности и величественности.

Лексический запас наших прадедов на данный момент составляет пассивный запас современного русского языка и носит специальный термин «устаревшая лексика». На самом деле, тема устаревших слов является актуальной в настоящее время, так как мир наш развивается, а вместе с ним и наш русский язык. В его состав входят свежие и необычные термины, выражения и обороты, которые медленно, но верно отодвигают наши обыденные слова на второй план. А вместе с нашей речью утекает и вся история русской нации.

Так что же такое устаревшая лексика? Данный термин М.Н. Кожина трактует так: слова и обороты речи, которые входят в состав современного русского языка, вышедшие из активного употребления, но сохранившиеся в пассивном словаре и понятные большинству носителей языка [1, с. 114]. Например, слово *алтын* – старинная русская монета в три копейки, слово *золотник* – русская мера веса, равная 1/96 фунта или 4,26 г. В свою очередь, устаревшие слова делятся на две большие группы: архаизмы и историзмы.

В Толковом словаре В.И. Даля термин «историзм» имеет следующее значение – это слова и обороты речи, которые вышли из употребления в связи с исчезновением предметов, ранее обозначавших их, к тому же в настоящее время они являются не актуальными [2], например, слова *камзол*, *барин*.

По словам А.Д. Осиповой, «архаизмы» – это слова, которые вышли из употребления, но при этом имеют синонимы в современном русском языке [3], например, слова *чело* – лоб, *очи* – глаза, *ланины* – щёки. Данный тип устаревших слов имеет собственную классификацию.

Для выявления типологической классификации устаревшей лексики и ее функции в художественном тексте методом сплошной выборки из произведений А.С. Пушкина («Сказка о царе Салтане», повести «Капитанская дочка» и романа «Дубровский») извлечено 150 устаревших единиц, из которых архаизмы составляют 98 слов, а историзмы – 52 слова. Группа архаизмов согласно классификации Н.М. Шанского представлена следующими типами:

- собственно-лексические архаизмы, например, слова *очи* – глаза (от др. рус.), *завет* – наставление (от правсл.), *изоб* – маленький ветхий дом (от др. рус.) – составила 57 единиц;
- лексико-фонетические архаизмы: *окны* – окна (от др. рус.), *сума* – сумка (от польск.), *клев* – клюв (общслв.) – 19 единиц;
- лексико-словообразовательные архаизмы: *изъявляла* – проявляла (от др. рус.), *нашед* – найдя (от др. рус.), *пеш* – пешком (от укр.) – 12 единиц [4]. К тому же, среди выбранной

архаичной лексики можно было встретить и ряд слов, которые являются старославянизмами, например, слова: *глава, злато, брег*.

Слова-историзмы также достаточно частотны в художественном тексте А.С. Пушкина, например, можно встретить такие слова, как *ариин* в значении денежной единицы (ст. вел. рус.) или *чета*, как отряд людей (др. рус.) и т.д.

Устаревшие слова, составляющие пассивную часть современного русского языка, выполняют ряд важнейших функций в языке и тексте. Историзмы в основном используются лишь в определенной, специальной литературе и выполняют номинативную функцию, то есть служат названиями реалий прошлого времени. Функции архаичной лексики многообразны. Прежде всего, они, как и историзмы, используются в художественном тексте для создания исторического колорита эпохи и способны придать речи оттенок торжественности.

В заключение хотелось бы отметить, что, употребляя устаревшие слова, мы можем обогатить свой словарный запас, внести «изюминку» в устную и письменную речь, сделать ее ещё выразительнее и воспользоваться богатством, которое сберегли для нас отцы и деды.

Литература

1. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина и др. – 4-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2008. – 464 с.
2. Даль, В.Н. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 3 3-Г современное написание слов / В.Н. Даль. – М.: Цитадель, 1998.
3. Осипова, А.Д. Устаревшая лексика в русском современном языке (по материалам толковых словарей) / А.Д. Осипова // Молодой ученый. – 2020. – № 7 (297). – С. 280-281.
4. Шанский, Н.М. Современный русский язык: учебник. В 3 ч. Ч. 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография / Н.М. Шанский и др. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.

С.В. Коростелева,

студентка института гуманитарного образования;

научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова

АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ДИАЛЕКТИЗМЫ В РАССКАЗАХ Ф. АБРАМОВА

Диалект как нелитературная форма включается в национальный русский язык; разность диалектов порождает необходимость в изучении их состава и функционирования. Однако они используются не только в речи, но и в художественной литературе как особый приём.

Диалект – это «разновидность языка, употребляемая лицами, которые связаны территориальной, социальной или профессиональной общностью» [1]. Живая речь местных жителей (преимущественно сельских) включается в территориальные диалекты.

Минимальной структурной единицей территориального диалекта говор, который представляет собой «язык одного или нескольких соседних населённых пунктов, однородных в языковом отношении» [2, с. 7].

Все говоры реализуются в форме диалектизмов. Фонетические диалектизмы отражают особенности вокализма и консонантизма говора, морфологические — грамматические. Среди лексических диалектизмов наибольший интерес представляет собственно-диалектная лексика, состоящая из собственно-лексических, лексико-фонетических, лексико-словообразовательных и семантических диалектизмов (по Н.М. Шанскому) [3]. Этнографизмы же представляют собой не имеющие аналогов в литературном языке названия предметов, существующих только на территории этой местности.

В данной работе посредством лингвистического анализа и работы с лексикографическими словарями были исследованы диалектизмы в рассказах Ф. Абрамова с целью выяснения их роли в художественном тексте. Для этого был установлен состав и типы диалектизмов, выявлено значение в следующих рассказах: «В Питер за сарафаном», «Последняя охота», «Материнское сердце», «Из рассказов Олены Даниловны», «Михей и Иринья», «Из колена Аввакумова», «Надежда», «Олешина изба» [4].

Ф. Абрамов упоминает, что действие его рассказов происходит в Пинежье, что даёт основание отнести используемый им говор к северному наречию.

Диалектизмы в художественном тексте употреблялись в авторской речи и диалогах персонажей. Мы выявили 129 диалектизмов (без повторов). Самыми частотными вариантами в результате анализа языковых единиц стали следующие лексемы: *дак* (22), *тятя* (19), *але* (12), *ноне* (11), *робить* (11).

Фонетические диалектизмы. Всего: 6 лексем.

В области вокализма наблюдается сильное (недиссимилятивное) аканье, например, *таска*. Встречается и вставочный гласный: *середь*. В области консонантизма встречается диалектизм, в котором твёрдый [ц] переходит в мягкий [ц']: *цярьский*. Перед гласными предударного слога возникает [j] вследствие замены несмягчающих гласных на смягчающие: *окияны*, *моциён*.

В речи сельских жителей также выявлено старое сочетание ър, например, *карьцер*. Выявлен и акцентологический диалектизм – *вечо'р*.

Морфологические диалектизмы. Всего: 51 лексема. Морфологические изменения происходили в постпозитивных частицах, склонениях, роде, окончаниях, приставках, корнях, суффиксах и окончании -т на конце глаголов.

Встречаются окончания, характерные для северного наречия: -ыма, -ой, -а, например, *больныма*; *рослой*, *красивой парень*; *тема обозами*. Приставки добавляются в словах *завсегда* и *взамуж*.

Активно включаются различные постпозитивные частицы, например: *здорово-те*, *малой-от*, *яйца-ти*. Встречается постфикс – сь в несвойственной ему позиции: *тогдась*. Нередко изменяются суффиксы в составе основы слова, например, в слове *оченно* (суффикс – енн). В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [5] и «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [6] в такой форме оно не встречается. В «Словаре русских говоров» значение даётся под номером 2: «На самом деле, действительно» [7].

Часто происходят изменения в падежных окончаниях, склонениях и роде, например, в словах *ден*, *яйцев* и *дедо*. Помимо этого, в анализируемых текстах выявлены слова с отсутствием чередования, например, *бежи* (чередование г//ж). Окончания глаголов на –т твёрдые: *сыграт*, *попадат*, *быват*.

Лексические диалектизмы. Всего: 69 лексем.

Самая многочисленная группа – лексико-фонетические диалектизмы. Например, в предложении: «Филиппьевне-то пензии не платят» («В Питер за сарафаном») появляется лексема *пензия*. В «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля: литературный вариант – пенсия. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова — то же. В «Словаре русских говоров»: пензион, пензиён, пенсион, пенсиён – 1. Пенсия.

Встречаются и лексико-словообразовательные диалектизмы, например, *расстроистый*. В такой форме он не отражается в лексикографических словарях; в «Словаре русских говоров» представлены варианты: *расстройчивый*, *расстройчистый*.

В анализируемых текстах также представлены собственно-лексические и семантические диалектизмы. Например, слово *веретейка* в предложении: «Идёшь холмами, веретейками, беломошником – устали не чуешь» («Михей и Иринья») является собственно-лексическим диалектизмом.

В словосочетании «*шаньги поспели*», представленном в предложении: «А назавтра утром – мама зовет, шаньги поспели – я и на ноги встать не могу» («Из колена Аввакумова»), встречаются сразу два диалектизма: *шаньги* (собственно-лексический) и *поспели*

(семантический). На основе материала лексикографических словарей можно восстановить литературное значение: лепёшки готовы.

Этнографизмы. Всего: 3 лексемы.

В «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля и «Словаре русского языка» С.И. Ожегова данные слова отсутствуют, что подчёркивает их ограниченную употребляемость. Однако «Словарь русских говоров» фиксирует эти этнографизмы и даёт им определения.

Затайка – пинеж. Оттепель, таяние снега.

Икотник – человек, который, по суеверным представлениям, может с помощью колдовства или дурного глаза вызывать у других людей нервное истерическое заболевание, кликушество.

Синяк не фиксируется «Словарём русских говоров», однако его значение даётся в «Словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, с пометой о территории: «сандальник, синий крашенинный сарафан».

Широкое использование разных видов диалектизмов предполагает глубокое знание говора и жизни жителей определённой местности. Именно такое знание демонстрирует Ф. Абрамов: он хорошо знал говор Пинежья, будучи сам уроженцем этой местности, и включал его в свои произведения.

Автор широко использует диалектизмы в диалогах персонажей, иллюстрируя особенности местного общения, а в авторской речи это помогает ему описать быт и одежду Пинежья. Приведённые языковые единицы соответствуют северному наречию.

Диалектизмы действительно являются особым изобразительно-выразительным приёмом в рассказах Ф. Абрамова. Они делают речь персонажей «живой», «деревенской», создают правдоподобный образ местных жителей; включённые в описания рассказчика диалектизмы дополняют картину русской пинежской деревни и показывают специфические предметы, явления, существующие только в этой местности. Всё это способствует главной цели рассказа – иллюстрации жизни русской деревни.

Литература

1. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Ярцев. – Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Русская диалектология: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.» / Под ред. Л.Л. Касаткина. – Москва: Просвещение, 1989. – 224 с.
3. Горская, С.А. Практикум по современному русскому языку: Лексика. Фразеология. Лексикография / С.А. Горская // Электронная библиотека ГрГУ им. Янки Купалы. – URL: https://ebooks.grsu.by/prakt_sov_rus/soderzhanie.htm (дата обращения: 20.03.2021).
4. Абрамов, Ф.А. Избранное / Ф.А. Абрамов. В 2-х т. Том 2. // Приложение к журналу «Дружба народов». – Москва: Известия, 1976. – 704 с.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов и др. – Москва: Оникс, 2010. – 736 с.
6. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – В 4-х т. – Москва: Рипол Классик, 2001.
7. Словарь русских народных говоров: сайт. – URL: <https://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng> (дата обращения: 20.03.2021).

О.К. Кучина,

ученица 7 класса;

научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая
ЧОУ «Православная школа во имя праведного Иоанна Кронштадтского» (г. Бийск)

СЕМАНТИКА СЛОВА *ЛЕСТЬ* И ЕГО ПРОИЗВОДНЫХ В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

(сопоставительный анализ словарных толкований)

Данная работа посвящена сопоставительному анализу словарных толкований слова *лесть* и его производных в русском языке в разные периоды его истории и в церковнославянском языке. Актуальность исследования состоит в том, что без учета изменения значения слов в русском языке не возможен точный перевод текста Священного Писания на русский язык. Такой перевод может привести к искажению смысла текста.

В качестве объекта исследования мы взяли слово *лесть*. Это слово является общим для церковнославянского и русского языков. Оно обозначает важное духовно-нравственное понятие. Предметом исследования является семантика этого слова в двух языках в сопоставительном аспекте.

Целью исследования было определить характер семантических изменений значения слов *лесть* и производных от него слов в русском языке по сравнению с церковнославянским языком в разные периоды истории русского языка.

Гипотеза исследования состоит в следующем: слово *лесть* в истории русского языка под влиянием внеязыковых факторов подвергалось семантическим изменениям, в отличие от церковнославянского языка, в котором слово сохраняло свое значение неизменным.

Методы исследования: для описания семантики слова *лесть* в русском и церковнославянском языках использовался метод описания словарных толкований слов; для установления семантических различий между словами в двух разных языках применялся метод сопоставительного семантического анализа.

Практическая ценность исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы на уроках церковнославянского языка и на уроках русского языка при изучении исторических изменений значений слов.

Материал исследования составили 66 слов, взятых из 9 словарей церковнославянского и русского языка.

Ученые отмечают, что изменения значений слов могут происходить под влиянием внутриязыковых факторов и причин, внешних по отношению к языку. К внешним причинам относятся прежде всего факторы исторического характера. Слова изменяют свое значение в результате изменений, происходящих в материальной и духовной жизни общества. Причина изменения понятия может быть связана с появлением нового предмета или явления. Она может быть связана с изменением представления о чем-то уже существующем. Изменение семантики слова *лесть* связано с изменением представления о значении этого слова в разные периоды истории русского языка. Рассмотрим, как это изменение происходило.

Опираясь на доступные нам словари, мы выделили следующие три периода в истории значения слова *лесть*: 1 период - древнерусский (с 11 по начало 17 века); 2 период – 18 – 19 вв.; 3 период – 20 и нач. 21 века. При определении значения слова *лесть* и производных от него слов в древнерусский период мы опирались на два словаря: Словарь русского языка 11 – 17 вв., составленный по памятникам древнерусской письменности [5], и на Материалы для словаря древнерусского языка по памятникам письменности И.И. Срезневского [2]. В этот исторический период древнерусский язык находился под сильным влиянием церковнославянского языка. Происходит Крещение Руси и становления Русского Православия как государственной религии. Слово *лесть*, как и его производные, в этот период имели значения, совпадающие с теми, которые были свойственны этим словам в

церковнославянском языке [3]. Слово обозначало «обман, коварство, хитрость, обольщение», возбуждаемые врагом человека (дьяволом). Под действием этого порока рушатся самые крепкие дружеские узы. И вместо них укореняется вражда и ненависть. В значении слова важными являются оба компонента: нравственный (состояние души человека) и духовный (это состояние является пороком, ведущим ко греху) с резко отрицательной оценкой. Такое же значение имели и слова, производные от слова *лесть*, такие как *лестный*, *льстивый*, *льстить*, *льстец* и др.

Начиная с 18-го века в Петровскую и Екатерининскую эпоху под влиянием глобальных перемен во всех сферах жизни российского общества происходят значительные изменения в лексике русского языка. Этот период характеризуется ослаблением влияния церковнославянского языка на русский язык. В конце 18-го в. в Словаре Академии Российской [4] зафиксировано новое значение слова *лесть*, в котором делается акцент на нравственном компоненте значения. При этом духовная составляющая значения слова ослабляется. Оно начинает обозначать «угодливое восхваление, лицемерное восхищение кем-либо». У слова *лестный*, наряду с исконным значением «коварный, хитрый», появляется новое значение «приманчивый, желание возбуждающий», уже близкое по значению к слову *привлекательный*.

Состояние лексики русского языка в начале 20-го века наиболее полно отражено в Словаре русского языка Д.Н. Ушакова [6]. В данном словаре приведено только одно значение слова *лесть*: «угодливое восхваление, лицемерное восхищение кем-чем-н., внушаемое корыстными побуждениями». Более глубокие семантические метаморфозы происходят со значениями производных слов *лестный* и *льстить*. У данных слов появляются значения, сочетающиеся с положительной оценкой. Например, «содержащий в себе похвалу, одобрение, высокую оценку» (*лестное мнение*, *лестный отзыв*, *лестная оценка*).

Ученые отмечают, что в 20-ом веке происходит значительное увеличение словарного состава языка. Это было связано с развитием многих областей науки и техники. Вместе с тем, в этот период истории языка происходило изменение многих важных нравственных категорий, которые утрачивали духовное содержание. Слово *лесть* в обновленном словаре русского языка обозначает «преувеличенное угодливое восхваление чьих-либо качеств или действий, доставляющее удовлетворение кому-нибудь, удовлетворяющее самолюбию, тщеславию». Семантические метаморфозы произошли и со значениями производных слов. На слайде приведены значения слов *лестный* и *льстить*, которые получили отражение в Большом толковом словаре русского языка, изданном в конце 20 в. (1998 г.) [1].

Таким образом, слово *лесть* в современном русском литературном языке полностью утратило духовный компонент значения со стилистически сниженной семантикой, свойственный слову до начала 17 века. В 18 в. слово перестало обозначать порок, ведущий к гибели не только души, но и тела. За словом *лесть* и его производными закрепилось значение «угодливое восхваление, внушаемое корыстными побуждениями и удовлетворяющее самолюбию». С этим значением слово употребляется в современном русском литературном языке.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. Составитель и главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1536 с.
2. Материалы для Словаря древнерусского языка по письменным памятникам. Труд И.И. Срезневского. Т. II. Л – П. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1902. – 443 с.
3. Протоиерей Григорий (Дьяченко). Полный церковно-славянский словарь. М.: Издательский отдел Московского патриархата, 1993. – 1120 с.
4. Словарь Академии Российской. Часть III. От З. до М. – СПб., 1792. – 761 с.
5. Словарь русского языка XI – XVII вв. Выпуск 8. КРАДА – ЛЯЩИНА. – М.: Наука, 1981. – 355 с.

6. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935-1940. (4 т.). – URL: https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117_tolkovyj_slovar_russkogo_jazyka_pod_red_d.n.ushakova (дата обращения: 04.04.2021)

Р.А. Тиводар,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ СЛОВ «РАСТЕНИЯ»

Метафора и метонимия – это базовые механизмы познания действительности человеком. Интерес представляет работа данных элементов на различном языковом материале, так как различные категории лексики и различные виды исходных значений владеют различными возможностями смыслового развития, и применение к ним одних и тех же семантических элементов предоставляет различные результаты. В данной статье разговор пойдет о полисемии, однако рассматриваться она будет не в статическом плане (как ранее уже «готовый» набор значений слова), а в динамическом.

В динамическом аспекте многозначность – это следствие непрерывного образования новых значений слов. Для отображения «новых» ситуаций и объектов используются «старые» знаки; эволюция языка происходит не посредством повышения семиотических ресурсов (новый объект/ситуация > новый знак), а посредством распространения ранее имеющихся знаков на другие объекты и ситуации (преобразования, приспособления) начальной семантической структуры с целью отображения и осмысления новых типов объектов и ситуаций. Данный процесс можно охарактеризовать как процесс языкового расширения [1].

При этом максимальный интерес представляют многозначные слова, т.е. те, которые сами говорящие считают «основными», более оптимальными, содержащими максимальный потенциал для освоения. С точки зрения языкового расширения, т.е. применение к новым ситуациям – слово имеет конкретный семантический потенциал. Он содержит два аспекта: (1) «что можно извлечь», какой семантический материал находится в слове и сопряженной с ним ситуации; также (2) «к чему это можно применить», на какие прочие типы ситуаций можно расширить данный материал.

В данной статье предпринята попытка выявления семантических возможностей многозначного слова тематической группы «Растения» (на материале лексемы «Роза»), исследуя ее ассоциативные возможности.

Для решения поставленной цели были последовательно решены три задачи: 1) определена семантическая структура лексикографического слова «Роза» [2, 3]; 2) произведен анализ коммуникативного потенциала данной лексемы с привлечением словарных данных Русского ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова [4]; 3) проведен ассоциативный эксперимент для выявления динамических зон развития семантической структуры данного слова.

1. Функционирование лексемы РОЗА в системе языка. Для этого необходимо выявить объем и содержание значения данного слова. Объем значения – это совокупность предметов одного и того же класса, к которым данное слово применимо в качестве названия. Содержание значения – это знание о данном предмете и его характеристика [5]. Дефиниционный и компонентный анализы позволили определить семную структуру данной лексемы. Она включает следующие семантические признаки: растение, цветы растения (тип переноса – метонимия), запах растения (тип переноса – метонимия); архитектурное / ювелирное украшение (тип переноса – метафора по сходству формы), графическое направление ветров в каком-нибудь направлении (метафора по сходству формы); перен.

Цветущая миловидная девушка (метафора по сходству восприятия, оценки), перен. Сделать жизнь легкой, счастливой (метафора по сходству восприятия, оценки).

Среди перечисленных выделяются денотативные, сигнификативные и коннотативные признаки. К денотативным признакам относятся семы: растение, архитектурное / ювелирное сооружение, направление ветра. Сигнификативные признаки включают следующие семантические компоненты: цветок растения, запах цветка. Со-значения (коннотативные ассоциации): легкая, счастливая жизнь; красивая симпатичная женщина. Дефиниционный анализ данной лексемы позволил представить когнитивную структуру знания носителя языка, сложившуюся в системе русского языка, мотивированную словом РОЗА.

2. С целью уточнения данных ассоциативного словаря Ю.Н. Караулова был проведен ассоциативный эксперимент. Участниками эксперимента явились студенты очного обучения АГГПУ им. В.М. Шукшина. По условиям эксперимента реципиенты должны были назвать первое слово на заданное им слово-стимул РОЗА. Результатом обработки данных проведенного эксперимента явилась ассоциативная модель лексемы, включающая реакции на слово-стимул с определенной частотой встречаемости. Анализ результатов ассоциативного эксперимента показал, что каждый компонент слова-стимула может быть актуализирован во время ассоциирования: слово-стимул задает размах ассоциативных реакций на данное слово, определяя тем самым объем психологического значения слова [6]. Как показывают данные словарной статьи Ю.Н. Караулова, во время эксперимента актуализируется, прежде всего, денотативно-сигнификативный компонент лексического значения слова-стимула. Самое важное: структура ассоциативной модели слова представлена разным составом семантических признаков и их ранжированием в семантической структуре лексемы на разных этапах существования языка.

Литература

1. Кустова, Г.И. О семантическом потенциале слов энергетической и экспериенциальной сферы / Г.И. Кустова // Вопросы языкознания. – 2005. – №3. – С. 53-79.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Т. 1: А-О / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – 1209 с.
3. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь: словарь, том 1 / Ю.Н. Караулов и др. – М.: АСТ – Астрель, 2002. – 781 с.
5. Жукова, Т.В. Моделирование семантической структуры многозначной лексемы (по результатам ассоциативного эксперимента) / Т.В. Жукова // Сибирская ментальность как объект гуманитарных исследований / Материалы Всероссийской с международным участием научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Василия Макаровича Шукшина (Бийск – Сростки, 28-29 июня 2019 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2019. – 201 с. – С. 70-74.
6. Стернин, И.А. Психолингвистическое значение слова и его описание: монография / И.А. Стернин, А.В. Рудакова. – М.: Ламберт, 2011. – 192 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.Ю. Курлова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык – один из ключевых предметов в системе школьных дисциплин, поскольку от успешного овладения устной и письменной речью зависит успешность формирования не только предметных, но и многих метапредметных навыков. Знание русского языка в разных формах его существования и функциональных разновидностях, знание стилистических особенностей русского языка и его выразительных средств, умение правильно и эффективно использовать русский язык в различных сферах и ситуациях общения определяют возможности успешной социализации личности и возможности ее самореализации в различных профессиональных областях.

Общеизвестно, что, несмотря на значительные достижения современной лингводидактики и методики преподавания русского языка в его разных аспектах, работа по обучению учащихся русскому языку, формированию у них языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций, составляющих содержание школьного образования по названному предмету, вызывает немалые трудности. Отмеченное обстоятельство в значительной степени связано с тем, что, как доказано современной психологией, интеллектуальная активность ребенка в целом определяется и поддерживается, прежде всего, интересом, который оказывает основное влияние на направленность внимания и мысли обучающегося. Именно поэтому при обучении русскому языку в современной школе учителю необходима определенная методическая система, серьезно ориентированная на пробуждение интереса обучающихся к предмету и дающая возможности учителю интересно и доступно преподнести учебный материал, а школьнику – прочно его усвоить. Одним из вариантов решения названной проблемы является использование в процессе школьного обучения русскому языку игровых форм обучения.

Игровая деятельность, тесно связанная с учебным процессом, пробуждает у учащихся интерес к изучаемому материалу, развивает коммуникативную культуру учащихся, способствует их самореализации и социализации. Д.С. Горбатов предлагает учителям использовать на уроках русского языка систему игр для развития интереса учащихся, представленную следующим образом [1, с. 34]: фонетические игры; орфографические игры; игры, связанные с правилами обучения; игры, связанные с развитием речи; грамматические игры; лексические игры; ролевые игры; деловые игры и т.д.

Приведем один из примеров орфографической игры, так как данный вид дидактических игр наиболее часто применяется на уроках русского языка с целью формирования орфографического навыка. Дидактическая игра «Орфографическая эстафета». Цель – формирование орфографического навыка. Класс делится на несколько команд в зависимости от количества учащихся в классе. На доске записаны слова, учащиеся по очереди выходят к доске, вставляют пропущенные буквы, выделяют орфограмму. Удачно проходят «Орфографические эстафеты» по темам «Правописание безударных гласных в корне слова», «Употребление разделительных Ъ и Ь», «Ь после шипящих на конце слов различных частей речи» и др.

В ходе уроков учащиеся в игровой форме повторяют изученный материал, расширяют свои знания по изученной теме. Состязательность, присущая игре, побуждает учащихся к активной мыслительной и творческой учебно-познавательной деятельности.

На уроках русского языка одним из способов достижения поставленной цели являются лингвистические игры. Они хороши тем, что учащиеся 5-6 классов в силу своего возраста

активно вливаются в процесс игры и получают удовольствие, что пробуждает в них интерес к дальнейшему изучению материала на основе полученных знаний. Помимо того, на уроке, благодаря лингвистическим играм, создается благоприятная дружеская атмосфера и повышается возможность формирования коммуникативных универсальных учебных действий. Обращаясь к термину «лингвистическая игра», М.М. Захаров, указывает, что это языковая забава, связанная с изучением языка и обогащением речи и знаний обучающихся. Польза данных игр в том, что у школьников формируется выразительность речи, правильность и четкость произношения каждого слова, правильность ударения в слове, предпосылки письменной речи, происходит пополнение словарного запаса, стимуляция речевой активности учеников в целом [2, с.67].

Ярким примером лингвистических игр является игра «Логорифмы», которая предполагает собой разгадывание загадок, в которых зашифрованы слова. Если из данных слов вычеркнуть одну букву, то они приобретают иное значение. Так же часто встречается игра «Вспомни слово», название которой говорит само за себя. Учащимся дается определенная тема, для которой они должны вспомнить как можно больше слов.

Лингвистические игры классифицируются по содержанию обучения, познавательной деятельности, игровым формам и правилам, по организации и взаимоотношениям учеников, по роли в игре учителя. Как указывает О.В. Зимний, некоторые учителя предпочитают связывать лингвистические игры с различными предметами, например какой-либо исторической достопримечательностью, что концентрирует внимание учащихся еще более успешно [3, с. 14]. Главным для учителя остается поддерживать интерес именно к предмету русского языка, а не уводить внимание обучающихся в другую область.

Особый интерес у учащихся вызывают игры-соревнования. Например,

Задание: Устройте соревнование – кто подберет и правильно запишет больше слов каждой тематической группы (класс при этом делится на группы, также данное игровое задание можно предложить учащимся для выполнения в парах).

В учебнике русского языка В.В. Бабайцевой для учащихся предлагается следующая игра-соревнование: Посоревнуйтесь. Откройте орфографический словарь на странице, где начинаются слова на любую букву (например, на к, п, о и др.). Кто быстрее найдет 5 слов с проверяемой безударной гласной в корне и 5 слов с непроверяемой гласной? [4, с. 112].

Также, помимо использования отдельных игр-соревнований, можно провести урок-соревнование на этапе повторения. Например, урок-игра по теме «Причастие», цель которого – закрепление полученных знаний и одновременно пополнение словарного запаса. Повторение проходит в соревновательной форме между двумя командами. Первое задание состоит в том, чтобы учащиеся составили интересный рассказ о ком-либо из команды, используя при этом как можно больше причастий и не называя имени, противоположная команда должна угадать имя ученика.

Как правило, игры не надоедают детям, однако чрезмерно загружать ими урок не нужно. Можно играть по 5-7 минут на каждом уроке. Стоит учесть, что если выбирать эмоциональную игру, то лучше ее проводить в конце урока, поскольку возбужденные дети не смогут вернуться к учебным действиям. Главное правило – играть должен весь класс, даже если игра предусматривает работу у доски лишь по 1-2 человека, остальные дети все равно должны быть включены в игру.

С учащимися 7-11 классов можно практиковать проведение деловых и ролевых игр. Данные виды игр уже целенаправленно формируют у учащихся такие личностные качества, как коммуникативность, умение выстраивать диалог, самостоятельность, ответственность и т.д. Например, на уроке русского языка в 9-м классе, при изучении темы «Комплексный анализ текста» учащимся можно предложить деловую игру «Редакция». Данная игра предусматривает деление класса на группы, которые будут отвечать за разные виды деятельности – «Отдел писем», «Отдел редактирования» и т.д.

Следует также помнить о положительной роли наглядных средств, которые целесообразно использовать в игровых формах обучения на уроках русского языка; их содержание будет

зависеть от изучаемой темы. Преподнесение упражнений совместно с игровыми элементами даст более ощутимый результат. Приведём пример задания, разработанного в форме игры, которое целесообразно использовать на уроках русского языка в основной школе при закреплении темы.

Игра «Убежавший суффикс». Учащимся предлагаются карточки с деепричастиями и суффиксами. В каждое деепричастие дети должны вставить подходящий суффикс. Улыба...сь (-а-, -я-, -в-, -вши-, -ши-, -учи-, -ючи-), спотыка...сь, гляд... , сказа... , бега... , скрепи... , сгорби...сь, дыха... и т.д.

Подводя итог, укажем на то, что если у учащихся нет желания учиться, то сам процесс обучения становится для них мучительным и бессмысленным. Поэтому задачей учителя является пробудить у учащихся интерес к своему предмету. Интерес в свою очередь становится главным мотивом активизации учащихся. Данный фактор учителю необходимо учитывать при подготовке уроков и формировании учебного материала. Игра оказывает эмоциональное воздействие на учащихся, пробуждает у них желание активно включиться в коллективный процесс учения, вызывает интерес к урокам, а значит, способствует более осознанному и глубокому изучению русского языка.

Литература

1. Горбатов, Д.С. Коррекционные упражнения на уроках орфографии / Д.С. Горбатов // Русский язык в школе. – 1996. – № 5. – С. 34–36.
2. Захаров, М.М. Дидактические игры на уроках русского языка / М.М. Захаров. – М.: Издательство Приор, 2010. – 125 с.
3. Зимний, О.В. Элементы игры на уроках: статья / О.В. Зимний // Русский язык в школе. – 2013. – №6. – С. 14-16.
4. Русский язык. Русский язык. Теория. 5-9 классы / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – М.: Дрофа, 2012. – 341 с.

Я.С. Левченко,
учитель МБОУ «Никольская СОШ»;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка была и остается одной из самых актуальных. Это объясняется тем, что в настоящее время для современного школьника огромное значение приобретают коммуникативные умения и навыки: способность к моделированию коммуникативной ситуации, ведение диалога, участие в дискуссии [1].

Цель данного исследования – активизация познавательного интереса обучающихся на уроках русского языка через исследовательскую деятельность. Объект исследования – познавательная деятельность обучающихся. Предмет исследования – процесс организации познавательной деятельности обучающихся на уроках русского языка.

Особое внимание мы уделили изучению познавательной активности учащихся подросткового возраста, так как именно в этом возрасте ребята стремятся к групповому сотрудничеству, поиску истины, увлекаются словарными играми, состязаниями. Основными средствами развития познавательной активности на уроках русского языка являются следующие:

- проблемный подход в обучении;
- самостоятельная работа школьников;
- рациональное сочетание дидактической игры и обучения;

- применение наглядности, схем, мультимедийных средств;
- нетрадиционные формы организации учебной деятельности: проектная и исследовательские работы [2].

В данной работе предметом рассмотрения является урок-исследование. Данная форма взаимодействия учителя и обучающихся апробирована на материале изучения школьного курса «Словообразование» в МБОУ «Никольская СОШ». В эксперименте участвовали учащиеся 6-х и 9-х классов (13 человек). В каждом классе для выявления уровня познавательной активности был проведен констатирующий эксперимент (методом наблюдения). В качестве единицы проявления внешней активности учеников учитывались следующие их реакции на деятельность учителя (по методике С.В. Грека):

- двусторонняя активность (ДА) – ребенок сам старается ответить, выполнить задание;
 - односторонняя активность (ОА) – ребёнок не проявляет инициативу, учитель вынужден сам требовать у него ответа;
 - отклонение от процесса обучения (Н) – отвлечение от урока другими занятиями [4].
- Результаты эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего эксперимента

6 класс					
Иксанова	ДА	Иксанов	Н	Вязников	Н
Пятыгина	ДА	Комарова	ОА		
Процент уровня познавательной активности: высокий уровень – 2 чел. (40%); средний уровень – 1 чел. (20%); низкий уровень – 2 чел. (40%)					
9 класс					
Бурдин	Н	Немыкина	ДА	Дмитричев	Н
Лабута	ДА	Корчагин	ОА	Болотских	Н
Бражникова	ОА	Отдиралова	ОА		
Процент уровня познавательной активности: высокий уровень – 2 чел. (25%); средний уровень – 3 чел. (37, 5%); низкий уровень – 3 чел. (37, 5%)					

Результаты первого этапа эксперимента показали низкий уровень познавательной активности у обучающихся. Второй этап исследования – формирующий эксперимент.

Практика показывает, что нестандартные уроки способствуют развитию у ребят интереса к самообразованию и взаимообучению, творчеству, умению в нестандартной форме систематизировать материал, оригинально мыслить и продуктивно постигать новое. В связи с этим в 6 классе нами был проведен урок-исследование в рамках темы «Словообразование» [3]. Занятие было посвящено способам номинации натурфактов Алтайского края. Дети работали с толковыми и этимологическими словарями. В ходе этимологического анализа слова учащиеся устанавливали исконным или заимствованным является слово, какие изменения произошли в структуре слова, разбирали состав слова.

Для обучающихся 9-го класса также была организована учебно-исследовательская работа. Учащиеся 9 класса были разделены на две группы: первая группа – работала с теоретической частью (анализ литературных источников по способам номинации натурфактов); вторая группа – проводила сбор информации (опрос). Общее количество участников эксперимента составило 20 человек. Были предложены 5 наименований растений и 2 наименования животных. Перед участниками эксперимента был поставлен вопрос: «Как Вы считаете, почему данные растения и животные имеют такие названия?» Учащиеся провели анализ своих исследований, который показал, что носитель языка в первую очередь обращает свое внимание на звуко-буквенную форму представленного натурфакта (см. материал таблицы 2).

Таблица 2

Мотивационный анализ натурфакта

В толковых и этимологических словарях	В сознании носителя языка	
Донник от слова «дно» – старинного названия «матки» (Бугаев И.В. Научные и народные названия растений и грибов)	1. Растет на дне водоемов.	8
	2. Стелиться по земле.	2
	3. Корень растения растет глубоко в землю.	1
	4. Растет вдоль реки Дон.	1
	5. Растет в низинах на лугу.	2
	6. Растет вблизи водоемов.	1

Третий этап исследования – контрольный эксперимент (см.: таблицу 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

6 класс					
Иксанова	ДА	Иксанов	ОА	Вязников	ОА
Пятыгина	ДА	Комарова	ОА		
Процент уровня познавательной активности: высокий уровень – 2 чел. (40%); средний уровень – 3 чел. (60%); низкий уровень – 0 чел. (0%)					
9 класс					
Бурдин	ОА	Немыкина	ДА	Дмитричев	Н
Лабута	ДА	Корчагин	ДА	Болотских	Н
Бражникова	ОА	Отдиралова	ДА		
Процент уровня познавательной активности: высокий уровень – 4 чел. (50%); средний уровень – 2 чел. (25%); низкий уровень – 2 чел. (25%)					

Результаты, полученные в ходе контрольного этапа исследования, показали позитивную динамику в активизации познавательного интереса учащихся.

Таким образом, нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к предмету, но и развивают их творческую самостоятельность. Формы представленных занятий способствуют формированию у школьников универсальных учебных действий, развитию коммуникативных способностей, познавательного интереса у обучающихся к русскому языку, а так же прослеживается метапредметная связь таких школьных курсов, как русский язык и биология (ботаника).

Литература

1. Аксенова, И.В. Методические рекомендации по активизации познавательной деятельности обучающихся / авт.-сост. И.В. Аксенова, Е.Ю. Бурцева, О.В. Гоголашвили, Н.М. Кузнецова, О.В. Созонтова, Т.Д. Стрельникова, Н.В. Углова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. – 169 с.

2. Возрастные и индивидуальные особенности учащихся. – МАОУ СОШ № 5, Городской округ Балашиха Московской области, 2019. – Режим доступа: <https://shcool5.edusite.ru/p51aa1.html> (дата обращения: 17.08.2020)

3. Исаева, Н.А. Учебник по русскому языку и методике его преподавания в школе как средство реализации ФГОС нового поколения / Н.А. Исаева / Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 5. – С. 7-10.

4. Грек, С.В. Выпускная квалификационная работа по методике преподавания начального курса математики: Методические рекомендации / сост. С.В. Грек. – Анжеро-Судженск: ГОУ СПО Анжеро-Судженский педагогический колледж, 2009. – 42 с.

И.И. Лопатина,
учитель МБОУ «Гимназия №1»;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ОГЭ

Данная работа посвящена изучению системы работы учителя по подготовке выпускников девятого класса к основному государственному экзамену (далее – ОГЭ) по русскому языку.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что русский язык является основной дисциплиной для обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. С момента введения новой формы экзамена по русскому языку, тема подготовки учащихся к ОГЭ стала одной из самых актуальных.

Основная аттестация – серьезная проверка эффективности учебной деятельности ученика под руководством учителя. Подготовка к ОГЭ – это всегда ответственный процесс. И от того, насколько грамотно он будет построен, зависит результат [1].

Для того чтобы выпускники правильно выполняли тестовые задания, им необходимо знать алгоритм выполнения работы.

Объектом исследования является основной государственный экзамен по русскому языку.

Предметом – формы и методы работы по подготовке обучающихся к ОГЭ по русскому языку.

Цель исследования – разработка алгоритма каждого задания для подготовки обучающихся к сдаче ОГЭ по русскому языку.

Целью были обусловлены следующие задачи:

- раскрыть понятие «ОГЭ» и его структуру;
- проанализировать особенности проведения основного государственного экзамена;
- составить алгоритм выполнения каждого задания для подготовки к основному государственному экзамену;
- разработать методические рекомендации для успешной подготовки к ОГЭ по русскому языку.

Структура ОГЭ по русскому языку включает в себя спецификацию КИМов для проведения экзамена, кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников.

В работе рассмотрены распределения заданий по содержанию, видам деятельности, уровню сложности. Варианты экзаменационной работы равноценны по трудности, одинаковы по структуре, параллельны по расположению заданий: под одним и тем же порядковым номером во всех вариантах работы находятся задания, проверяющие одни и те же элементы содержания [2]. Представлены основные формы и методы работы учителя, среди которых выделены следующие:

- 1) создание методической базы;
- 2) создание банка тестовых заданий;

3) использование информационно-коммуникационных технологий (применение специально разработанных интерактивных тренажеров, тренировочные и диагностические работы в режиме on-line);

4) работа с текстом;

5) включение факультативных и элективных занятий в систему подготовки к ОГЭ;

6) диагностика уровня подготовки учащихся;

7) папка «В помощь выпускнику», включающая схемы, таблицы, опорные конспекты, памятки. (Пример такой работы представлен в методическом пособии, который содержит темы, необходимые для изучения или повторения, алгоритм выполнения и теория для каждого задания, список рекомендуемых сервисов, сайтов, платформ для подготовки к ОГЭ и советы девятиклассникам по дистанционной подготовке).

Немаловажное значение для учителя имеет работа над изложением при подготовке к ОГЭ, а также система упражнений для подготовки к сжато изложению, методика работы над заданиями 2 – 8 ОГЭ: нами составлен алгоритм выполнения, подробное рассуждение над каждым заданием, типичные ошибки при выполнении, план написания сочинения. Приведены примеры упражнений к каждому заданию.

Экзамен состоит из трёх частей:

- I часть – изложение.
- II часть состоит из 7 заданий с кратким ответом. В нее входят синтаксический, орфографический, лексический, пунктуационный анализ, а также анализ содержания текста и средств выразительности.
- III часть – сочинение-рассуждение (одно из трёх на выбор).

В ОГЭ представлены задания, которые большей частью охватывают именно работу с текстом, поэтому связь между сжатым изложением и работой над текстами очевидна. Учителю важно сочетать в подготовке к экзамену эти два элемента, так как работа над текстом необходима ученикам [3].

Единой системы работы учителя по подготовке к ОГЭ не существует. Главное, чтобы работа имела системный характер, необходимо, чтобы ученики знали, как правильно выполнять задания, умели писать изложение и сочинение.

В условиях пандемии, когда мало возможности, чтобы провести очные занятия и факультативы, ученикам можно предложить выполнить тренировочные задания в Интернете. На данный момент таких сайтов очень много. Но чтобы правильно выполнить все задания, нужно знать не только алгоритм, но и теорию языка. Поэтому одним из способов получения информации является методические рекомендации «В помощь выпускнику». Такое пособие даёт возможность быстро находить нужный раздел. Систематически повторять материал по всем частям экзаменационной работы.

В заключение заметим, что подготовка к ОГЭ по русскому языку, независимо от формата экзамена, должна выстраиваться в обязательном соответствии с нормативно-документальной базой, сопровождающей организацию и проведение государственной аттестации в текущем году. Учитель выпускного класса должен быть знаком с федеральными и региональными нормативными документами, использовать в работе материалы банка открытых заданий и рекомендованные ФИПИ пособия.

Литература

1. Власенков, А.И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе / А.И. Власенков. – М.: Просвещение, 1973. – 384 с.
2. Цыбулько, Г.И. Готовимся к экзамену в IX классе: пособие для учащихся. / Г.И. Цыбулько. – М.: Национальное образование, 2019. – 250 с.
3. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе: Учебник для студентов фак. русского языка и литературы. / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 440 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ **СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГОСТРАНОВЕДЕНИЕ**

А.О. Гулина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКИХ СИСТЕМ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Данная работа посвящена сравнительному анализу фонетических систем китайского и русского языков, который имеет большое значение для построения грамотного и эффективного обучения китайскому языку русских учеников.

Актуальность работы обусловлена тем, что в настоящее время китайский язык не только уже достаточно распространен, но и продолжает набирать свою популярность. Все больше школ России выбирает данный язык в качестве второго иностранного языка, что ведет за собой необходимость изучать и модернизировать методику его преподавания.

Самым важным и существенным различием является минимальная единица этих двух языков: в русском языке - это фонема, в китайском языке – слог, «состоящий из ограниченного числа звуков, каждый из которых может занимать лишь определенную позицию по отношению к другим» [3, с. 12]. Китайский язык является слоговым языком. Многие китаисты, в том числе Николай Алексеевич Спешнев и Владимир Иванович Горелов, отождествляют морфему и слог, то есть считают их одинаковыми. Максимальное количество звуков в слове 4. Также есть строгие правила их сочетания в слове.

Как мы уже сказали, слог в китайском языке играет роль минимальной смысловозначительной единицы. Данная характеристика достигается путем использования различных укладов голосовых связок с каждым слогом – тонов. Это также существенное различие китайского языка от русского. Важно отметить, что использование надстрочных знаков характерно и для русского языка. Например, буквы «ё», «й». Однако, в русском языке они полностью меняют звук, в то время как в китайском, лишь тоновой диапазон одного и того же звука [1, с. 27]. На данном этапе частой ошибкой русских учеников является принятие тональности за ударение (что характерно для русского языка), и чрезмерное выделение одного из слогов.

Алексей Николаевич Алексахин утверждает: «Фонологическая система китайского языка характеризуется вокальной доминантой, а фонологическая система русского языка – консонантной доминантой» [1, с. 28]. Это осуществляется благодаря наличию 5 тонов китайского языка.

В русском языке 6 гласных и 35 согласных звуков. В китайском языке 31 гласный и 25 согласных звуков [1, с. 29]. Таким образом, мы видим, что в русском языке гласных звуков значительно меньше. Это еще одно важное различие.

Остановимся подробнее на звуках обоих языков. Значительным фонетическим различием является отсутствие в китайском языке противопоставления звуков по звонкости-глухости, что наоборот характерно для русского языка. Однако, в китайском языке есть важное противопоставление по наличию или отсутствию придыхания (данное явление также имеет название «аспирация»). Эта характеристика абсолютно новая для русскоговорящих студентов, в связи с чем могут встречаться некоторые трудности в овладении такими звуками. Придыхательный звук произносится с характерным призвуком «х» на выдохе [2]. Различают следующие пары звуков: b – p, d – t, g – k. Придыхание выполняет смысловозначительную функцию, поэтому очень важно научить учеников правильной артикуляции.

По образовательным характеристикам в обоих языках можно выделить как схожие, так и полностью различные звуки. Таким образом, к наиболее близким к русской фонетике звуками китайского языка являются: русские [т], [н], [л], [п], [ц], [к], [ш':], [ч] и китайские [th], [n], [l], [ph], [ch], [kh], [ɕ], [qh]/[chh] соответственно.

Говоря об артикуляционных различиях, обобщенно их можно представить следующим образом:

1. При произнесении большинства звуков китайского языка, кончик языка загнут вверх к альвеолам, в то время, как в артикуляции русских звуков он лежит у нижних зубов.

2. В китайском языке присутствует большое количество носовых звуков (финалей). В русском языке они отсутствуют.

3. При произнесении звуков китайского языка, губы менее подвижны, но напряжены. В русском языке подвижность губ значительно сильнее [4].

Таким образом, в данной статье анализ фонетических систем китайского и русского языков производился с целью выявить схожие и различные моменты в их фонетике для дальнейшего рассмотрения трудностей и ошибок в овладении русскоговорящими учениками фонетической базой китайского языка, а также для поиска их дальнейшего предотвращения. Главными различиями являются слоговой характер китайского языка, его тоновые характеристики и вокальная доминанта (преобладание гласных звуков), а также противопоставление звуков по наличию или отсутствию придыхания.

Литература

1. Алексахин, А.Н. Алфавит китайского языка путунхуа. Буква. Фонема. Звук. Слог: для начинающих и продолжающих изучать китайский языка / А.Н. Алексахин. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 96 с.
2. Бехтева, Н.Н. Трудности овладения китайским языком студентами-русофонами / Н.Н. Бехтева. // Молодой ученый. – 2015. – № 22 (102). – С. 748-751.
3. Бондарко, А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка / Бондарко А.В. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
4. Ду, Юньша. Углубленный анализ звуков китайского языка как элемент обучения русскому произношению / Ду. Юньша // МНКО. – 2016. – №4 (59). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uglublennyy-analiz-zvukov-kitayskogo-yazyka-kak-element-obucheniya-russkomu-proiznosheniyu> (дата обращения: 10.04.2021).

М.А. Кириченко,

студент КГБПОУ «Бийский государственный колледж»;
научный руководитель: преподаватель иностранных языков Т.В. Смирнова
КГБПОУ «Бийский государственный колледж» (г. Бийск)

ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДЕЖНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Язык любого народа – это живой организм. Ярким доказательством его развития является постоянно изменяющийся словарный состав. В настоящее время наблюдается активное проникновение в русский язык англицизмов, особенно англо-американизмов. Молодежный сленг понимают как совокупность разговорной и бытовой речи молодежи, характерной особенностью которой является изменчивость, большая восприимчивость и быстрая реакция на текущие аспекты общественной жизни [1]. Большое влияние на речь современной молодежи оказывает английский язык и его сленговые единицы: например: вэлком, андерстэнд, вай-фай, хай; пассворд, плиз; респект, сэнкью, френды, адалт. Даже в качестве звукоподражаний часто можно услышать англоязычные варианты: уупс! (англ. oops!), вау! (англ. wow!).

Целью данной исследовательской работы является изучение молодежного сленга как одного из способов обогащения родного языка, особенности его функционирования, а также основные пути формирования речевой культуры российской молодежи. Предметом и объектом исследования является речь современной молодежи, а именно слова английского происхождения. В ходе работы были решены следующие задачи: изучить и проанализировать теоретический материал, описать особенности молодежного сленга; определить причины и способы образования англоязычных заимствований; проанализировать сферы проникновения англицизмов в русский язык и особенности употребления заимствований; выявить основные способы ассимиляции иностранных слов в родном языке. При решении поставленных задач были использованы метод анализа литературы и открытых сетевых источников, наблюдение, анкетирование, обобщение, компиляция.

Практическая ценность работы состоит в том, что результаты данного исследования могут использоваться для развития языкового сознания и культуры, корректному употреблению иностранных слов в языке, а также для улучшения взаимопонимания между представителями разных поколений.

В работе рассмотрены факторы, оказывающих влияние на появление сленговых выражений в речи: компьютерные и коммуникационные технологии; современная музыкальная культура; компьютерные и видео игры; интернет, социальные сети и мессенджеры.

Проанализировав словарный состав молодежного сленга, можно выделить наиболее типичные способы словообразования сленгизмов [1]:

- полное заимствование: например: мани, спам, гайд, скил;
- аффиксация: спикать, лайкать, гуглить, френдиться, постить, спамить;
- усечение основы слова: комп, винда, сервак, инет, коммент, инфа, прога.
- аббревиация и акронимы: ROFL, B4, AKA, sum1, LOL, G2g, Imho, JK, idk [2].

Результаты проведенного исследования показали, что рекордсменами по использованию англоязычных слов и выражений в повседневной речи стали пользователи социальных сетей и интернета и те, кто увлекается компьютерными играми. Опрос пользователей соцсетей показал, что более 90% молодых людей в интернет-общении используют сленг. Проанализировав и обобщив ответы респондентов, мы пришли к выводам, что использование молодежью сленговой лексики в социальных сетях в основном объясняется стремлением разнообразить способы выражения мыслей, стремлением использовать модные слова и выражения, желанием быстрее и четче выразить свою мысль, увлечением социальными сетями и онлайн-играми [2].

Социальные сети и Интернет оказывают влияние на развитие языка. Язык коротких текстовых сообщений, используемый в мессенджерах сегодня значительно изменился: числа стали заменять буквы а также целые слова, одна буква может заменить целое слово: АФК (от англ. Away From Keyboard, АФК, Имхо (от англ. In My Humble Opinion, ИМНО, МБ (МВ от англ. может быть), ОМГ (от англ. Oh my god), ПМ (от англ. PM, Private Message) и пр. В некоторых фраземах в мобильном сленге числа заменяют слова: 2day (today), 4you (for you), 10x (tnx – thanks) [3].

Увлечение компьютерными играми повлияло на развитие «игрового сленга» [4]. Например: XP - очки опыта, ВВ- прощание, GGWP (от англ. Good game well played - хорошая игра с достойными товарищами), скил - умение персонажа; голда (от англ. gold - золото) игровые деньги, которые можно приобрести за реальные деньги, деф/дефить (от англ. defence - защита, оборона) - оборонительная тактика, абила (от англ. ability- способность) - характерные способности игрока и пр.

Проанализировав теоретический материал и данные, полученные практическим путем, мы пришли к выводу, что процесс заимствования является одним из важнейших источников формирования молодежной речевой культуры. Сленг не только отражает современное состояние языка, помогает молодым людям общаться между собой, но и облегчает процесс

усвоения новой иностранной лексики, расширяя словарный запас. Также мы видим, что глобальная сеть обогащает количественный состав молодежного лексикона, но это не всегда идет на пользу родному языку, поэтому следует помнить об уместности употребления сленга в той или иной ситуации. Проблема засорения и обеднения русского языка остается важной и сложной задачей.

Литература

1. Левикова, С.И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия / С.И. Левикова - URL: <http://philology.ru/linguistics2/levikova-04.htm> (дата обращения: 10.04.2021)
2. Сленг в сети Вконтакте / URL: <http://www.offvkontakte.ru/sekrety-vkontakte/220-slang-v-seti-vkontakte.html> (дата обращения: 10.04.2021)
3. <https://mmoglobus.ru/igrovyie-terminy-abbreviatury-zhargon-i-slang-onlayn-igr> (дата обращения: 10.04.2021)
4. https://vuzlit.ru/1532587/molodezhnyy_slang_sotsialnye_seti (дата обращения: 10.04.2021)

К.И. Попова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент А.М. Кубарич
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Согласно статистике, китайский язык занимает первое место по количеству людей, говорящих на нём. В это число входят как носители языка, проживающие на территории КНДР, так и многочисленные представители этой диаспоры, живущие за рубежом [4]. Такая широкая распространённость, а также нынешняя экономико-политическая ситуация обуславливают рост интереса к изучению китайского языка среди иностранных – и, в частности, русских – студентов.

Тем не менее, весомым препятствием на пути овладения китайским языком становится кардинальное отличие его грамматической системы от грамматики русского языка. В рамках данной работы путём сравнительного анализа грамматики китайского и русского языков будут выявлены отличительные особенности грамматики китайского языка, затрудняющие его изучение для русскоязычных студентов.

В качестве критериев для сравнения будут использоваться типологические особенности языков. Так, согласно классификации, данной А. Шлейхером, китайский язык относится к группе изолирующих языков с признаками агглютинации, а русский - к флективной группе языков [2].

Исходя из обусловленных этим характеристик, можно выделить следующие явления грамматики китайского языка, которые могут вызывать затруднения у русскоязычных студентов:

- 1) Строгий порядок слов в предложении.

Для русского предложения вполне допустим и даже естественен свободный порядок слов, поскольку отношения между членами предложения определяются с помощью тех или иных флексий. Однако в китайском языке слова представлены своего рода «корнями», лишёнными аффиксаций, а потому их грамматическая роль напрямую зависит от их синтаксического положения.

На начальном этапе изучения китайского студенты в основном используют стандартный порядок слов SVO (субъект-действие-объект), внутри которого могут реализовываться

различные грамматические конструкции, однако в целом данный порядок остаётся неизменным:

娜塔莎吃面条 nàtāshā chīmiàntiáo – Наташа ест лапшу.

Служебные слова в таких предложениях не только уточняют отношения между членами предложения, но и помогают определять тип предложения по цели высказывания.

На более высоком уровне изучения, студенты сталкиваются с предложениями топикового типа [1], в рамках которых в начало предложения выносится топиковая часть (несущая наибольшую коммуникативную ценность), а после следует комментарий – своего рода реакция на топик:

这些衣服我都不喜欢 zhèxiē yīfu wǒ dōu bù xǐhuan – Мне совсем не нравится эта одежда.

Для китайцев такая система построения предложений является основной, в то время как у русских студентов она вызывает значительные затруднения.

2) Существительное, прилагательное и местоимение не изменяются по роду, числу, падежу.

书, 三本书, 看书 shū, sānběshū, kànshū – книга, три книги, читать книгу.

На этом примере можно увидеть, что грамматическая роль слова зависит не от тех или иных флексий, а от его синтаксического положения.

Исключением, обусловленным агглютинативными признаками языка, может считаться наличие так называемого суффикса-прилепы 们 men, путём добавления которого к существительным, обозначающим людей, а также к личным местоимениям образуется множественное число:

我, 我们 wǒ, wǒmen – я, мы.

3) Глаголы не изменяются по роду, числу, спряжению.

我会跳舞 wǒ huìtiàowǔ – Я умею танцевать.

他们会跳舞 tāmen huìtiàowǔ – Они умеют танцевать.

Конкретное значение глаголов зависит от грамматического окружения.

4) Транспозиция, т.е. переход одной части речи в другую посредством синтаксиса. Так, при реализации данного перехода прилагательное может выступать в качестве сказуемого, существительное выполнять функцию определения, а глагол выступать в качестве определения и даже подлежащего, и т.д. Иллюстрацией таких переходов могут служить следующие предложения:

我每天跳舞 wǒ měi tiān tiàowǔ – Я каждый день танцую.

跳舞是我的爱好 tiàowǔ shì wǒ de àihào – Танцы – это моё хобби.

5) Три особые частицы 的 de, 得 de, 地 de.

С их помощью определяются не только отношения слов внутри словосочетаний, но и позиционные характеристики этих слов [3]:

她是我的朋友 tā shì wǒ de péngyou Она моя подруга.

请你慢慢地说 qǐng nǐ màn mǎn de shuō Пожалуйста, говори медленнее.

我最近忙得不行 wǒ zuì jìn máng de bù xíng В последнее время я очень занят.

Перечисленные выше особенности нехарактерны для грамматики русского языка и являются потенциально проблемными для русскоязычных студентов. А, значит, при составлении программ обучения крайне важно уделить их изучению и эффективной отработке особое внимание.

Литература

1. Ван, Ляои. Основы китайской грамматики / Ляои Ван. – М.: Издательство иностранной литературы, 1954. – 147 с.
2. Горелов, В.И. Теоретическая грамматика китайского языка / В.И. Горелов. - Москва: Просвещение, 1989. – 318 с.

3. Драгунов, А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка / А.А. Драгунов. – Москва, 1952. – 231 с.

4. Сайт о странах, городах, статистике населения и пр. / Население Китая. – URL: www.statdata.ru (дата обращения: 15.04.2021)

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.Н. Антонова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время во многих общеобразовательных школах для обязательного изучения был введен второй иностранный язык, в ряде случаев – немецкий. Зачастую учителя сталкиваются с проблемой нежелания детей изучать вышеупомянутый школьный предмет и отсутствием у них мотивации. Перед образованием встает вопрос о внедрении новых подходов к овладению немецким языком, предполагающих «знание не только лексических и грамматических средств, но и социокультурных норм страны изучаемого языка, менталитета его носителей» [5, с. 179]. При этом большую роль в поддержании мотивов играет наличие на уроках лингвострановедения. Лингвострановедческий аспект является сильным рычагом для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков и повышения мотивации у учащихся. Данный аспект предполагает изучение культурных особенностей страны, традиций и обычаев определенного народа, что отчасти находит свое выражение в устойчивых сочетаниях.

Именно фразеология представляет яркую и национально-своеобразную часть языковой картины мира разных народов. Диалектическое единство языка, культуры и общества отражается во фразеологической системе языка. Изучение данной лексики способствует развитию кругозора обучающихся, расширению их словарного запаса, формированию отношения к культуре определенной страны посредством сопоставления родного языка с другими.

Как видится, соотнесение немецких устойчивых выражений с русскими облегчает процесс их изучения. Некоторые фразеологизмы немецкого языка, не имеющие эквиваленты в русском языке, вызывают у обучающихся трудности в изучении и употреблении в речи: они препятствуют выполнению важных коммуникативных задач и не позволяют им достигнуть аутентичного уровня владения языком. В данной ситуации становится очевидной необходимость формирования навыков анализа устойчивых выражений в лингвострановедческом плане, вследствие чего представляется целесообразным использование лингвокультурологических, речевых, языковых и упражнений [3].

А.Ю. Кузнецова выделяет несколько этапов формирования лексического навыка в отношении фразеологических единиц с использованием языковых упражнений:

- 1) презентация группы фразеологизмов;
- 2) их сравнение в русском и немецком языке;
- 3) узнавание, понимание и запоминание фразеологических единиц [3].

Комплекс упражнений, разработанный А.Ю. Кузнецовой, предполагает наличие следующих составляющих:

- 1) распознавание фразеологизмов на слух и их вычленение из представленных диалогов;
- 2) употребление фразеологических единиц в предложенной типичной ситуации;
- 3) выполнение переводных упражнений;
- 4) соотнесение фрагментов из колонок, создание своих

фразеологизмов; 5) сопоставление фразеологизмов с их иностранными эквивалентами, подбор немецких аналогов для русских устойчивых словосочетаний; 6) замена предложенных сочетаний синонимичными, антонимичными конструкциями или свободными словосочетаниями и наоборот; 7) исправление ошибок при употреблении фразеологизмов [3].

В рекомендованных Министерством просвещения учебных изданиях дается некоторое количество компаративных фразеологизмов. Например, в УМК «Deutsch 10. Klasse» [2] представлены две единицы с элементом сравнения по теме «Дружба» (Freunde in Not sind teurer als Brot; Freundschaft ist wie der Wein, je älter desto besser), для запоминания которых авторы предлагают выполнить ряд заданий, таких, как перевод, подбор эквивалентов в русском языке и работа с русскими фразеологизмами по данной теме. В этом же учебнике есть упражнение на работу со словарным запасом и изученной лексикой. УМК «Deutsch 9. Klasse» [1] также содержит несколько фразеологизмов и задания для их усвоения. В действительности в немецком языке компаративные устойчивые словосочетания представлены в большем количестве. Для расширения кругозора и обогащения словарного запаса учащихся в этом направлении представляется целесообразным уделить больше времени на изучение названных сочетаний в силу их уникальности и соотносительности с культурной спецификой немецкого языка. Реализации данной цели может способствовать комплекс упражнений, разработанный в контексте тематической направленности урока. Таким образом, у учащихся будут формироваться представления о культуре другой страны. Эффективным будет использование различных заданий на все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.

Фразеологические единицы можно назвать одним из наиболее продуктивных средств формирования устно-речевых навыков у учащихся. Упражнения на воспроизведение диалогов-образцов с фразеологизмами, на подстановку реплики, на завершение диалогов и их инсценирование могут применяться для обучения диалогической речи как репродуктивные и репродуктивно-продуктивные.

Чтение выступает самостоятельным видом речевой деятельности тогда, когда есть необходимость получить какую-либо информацию из текста. Учащиеся, не владеющие достаточным объемом лексики, будут испытывать затруднения при переводе и осмыслении встречающихся фразеологических единиц. Чтобы предотвратить такие проблемы, необходимо введение безэквивалентной лексики на уроках, а также разъяснение и отработка [4].

Письменные упражнения с использованием устойчивых сочетаний могут быть разнообразными: упражнения лексического, грамматического и иного характера, где школьники списывают материал с доски, учебника, раздаточного материала, раскрывая скобки, вставляя пропущенные выражения, заменяя слова и словосочетания активной лексикой [4].

Можно использовать различные формы работы с фразеологией: применять демонстрационные средства обучения, групповую работу, метод проектов, ролевые игры, интерактивные задания. Введение лингвострановедческого аспекта поможет сделать уроки более интересными и разнообразными, а также повысит мотивацию учащихся.

Таким образом, изучение фразеологизмов на уроках иностранного языка формирует у учащихся социокультурную, речевую и коммуникативную компетенции, а также ведет их к более глубокому пониманию закономерностей развития языка.

Литература

1. Бим, И.Л. Немецкий язык. 9 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на эл. носителе / И.Л. Бим, Л.В. Садова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 248 с.
2. Бим, И.Л. Немецкий язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / И.Л. Бим, Л.В. Садова, М.А. Лытаева. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 266 с.

3. Кузнецова, А.Ю. Методика презентации и актуализации фразеологизмов с компонентом «цветообозначение» в процессе преподавания немецкого языка / А.Ю. Кузнецова // Язык. Культура. Общество: сб. науч. тр.: мат-лы III Междунар. науч. конф. «Межкультурная коммуникация в современном обществе» / отв. ред. Л.М. Лемайкина. вып. 4. Саранск, 2012. – С. 46-49.

4. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 242 с.

5. Щелок, Т.И. К вопросу об обучении особенностям выражения вежливости в современном немецком языке / Т.И. Щелок // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Барнаул, 2015. – С. 179-186.

Н.В. Васнев,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ

Данная статья посвящена исследованию проблемы формирования умений аудирования у учащихся и работе над типичными ошибками выпускников при выполнении заданий на аудирование.

Аудирование – это способность, умение различать на слух и понимать, что говорят другие. Это единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, его выполняющего, ничего не зависит. Слушающий, в отличие от читающего, пишущего или говорящего, бессилен что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить её, снизить трудности, приспособить условия поступления информации к своим возможностям и т.д. Кроме реального или учебного общения весь процесс усвоения иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через слушание. Аудирование действительно очень сложный вид речевой деятельности. Большая часть трудностей проявляется в естественном общении, поскольку мы не можем вернуться к прослушанному и перемотать пленку назад. Кроме того, в ситуации естественного общения много отвлекающих помех - шум улицы, аудитории, музыка, смех и т. д.

Проблемам обучения аудированию методистами уделялось и уделяется много внимания. Так, И.А. Зимняя выделила фазы аудирования, среди которых мотивационно-побудительная и аналитико-синтетическая [2]. Н.И. Гез различала при восприятии иноязычного текста «два понятия – процесс выделения и усвоения информативных признаков (т.е. формирование образа) и узнавание – опознание сформированного образа в результате сличения его с эталоном» [3, с. 213-214]. Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина считают, что аудирование «составляет основу общения, с него начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь» [4, с. 116].

При подготовке школьников к выполнению заданий ЕГЭ на аудирование важно изучить механизм восприятия иноязычного текста. Также необходимо использовать опыт предыдущих поколений выпускников, а именно их типичные ошибки, допущенные при выполнении данных заданий.

Итак, к типичным ошибкам можно отнести следующие:

1. При выполнении заданий А1-А7 при извлечении запрашиваемой информации на выбор из 3 вариантов ответа True/False/Not stated особые затруднения у экзаменуемых

вызывают вопросы с опцией «в тексте не сказано». Это обусловлено тем, что выпускник не делает различия между неверной информацией и информацией, о которой в тексте не говорится. Связано это, как правило, с тем, что выпускник ориентируется на свой опыт или фоновые знания, а не на содержание аудиотекста.

2. Выпускник недостаточно полно воспринимает текст и его содержание. Отсюда основная мысль определяется некорректно.

3. Выпускник не умеет правильно соотнести ключевые слова в вопросах и в самом тексте.

4. Выпускник не в состоянии игнорировать ненужную информацию.

5. Выпускник выбирает тот или иной вариант ответа только потому, что те же самые слова звучат в аудиотексте, забывая при этом, что правильный ответ зачастую выражен синонимом [1].

С целью недопущения подобных ошибок можно использовать следующие рекомендации:

1. Задания А1-А7

- при выборе ответа “not stated” следует убедиться, что на основании предложенного текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа;

- при выборе ответа “True” или “False” нужно исходить из содержания текста, а не из своего личного опыта;

- необходимо изучить все представленные утверждения, отметить все ключевые слова, определить синонимы и антонимы;

- уметь отделять информацию, данную в одном высказывании от информации, данной в другом высказывании.

2. При подготовке к заданию 1 рекомендуется тщательно ознакомиться со всеми утверждениями, определить ключевые слова, найти различия между утверждениями, подобрать перифразы или синонимы.

3. При выполнении заданий 3-9, где требуется выбрать один ответ из трех возможных, важно уметь удерживать в памяти информацию, помнить о ключевых словах, уметь соотнести информацию в вопросе с ключевыми словами.

4. Очень важно уметь сосредоточиться на основной информации.

5. Не следует забывать о том, что роль синонимов и перифраза в извлечении нужной информации очень важна. Владение большим запасом слов очень актуально. Большую помощь выпускнику при подготовке могут оказать словарь синонимов и словарь фразовых глаголов.

Литература

1. Вербицкая, М.В. Методические рекомендации обучающимся по организации индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2020 года: [сайт] / М.В. Вербицкая, К.С. Махмуран. – URL: http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/2020/mr/angliyskiy_yazyk_ege.pdf (дата обращения: 19.04.2021).

2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.

3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высш. Школа, 1982. – 267 с.

4. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 120 с.

Н.А. Грачева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ

В современной школе учителя все чаще сталкиваются с такой проблемой, как низкий уровень мотивации школьников в изучении школьных предметов, в том числе к иностранному языку. При этом, в ФГОС прописаны следующие результаты изучения предмета «Иностранный язык» в рамках освоения основной образовательной программы начального общего образования: развитие коммуникативных способностей школьника, умения выбирать адекватные языковые и речевые средства для успешного выполнения коммуникативного задания.

Образовательная технология – это совокупность методов и средств, используемых в последовательном формировании познавательного процесса и структуры взаимодействия учащихся и педагога [4]. Технологичность образовательной системы предполагает полный контроль педагогического процесса, основанный на четкой концепции, обозначенной цели и конкретно заданных задачах, методологии и средствах обучения.

Понятие «технология обучения» стало широко употребляться под влиянием процессов техногенной модернизации, которые стремительно распространялись в Европе и США начала 20 века. В 70-х гг. было введено понятие «педагогическая технология», до недавнего времени считающееся идентичным «образовательной технологии» [1]. Но в последнее десятилетие в научной литературе их употребление стало обособленным:

- под педагогической технологией обычно подразумевают и обучение, и воспитание;
- образовательная технология также охватывает обучение и воспитание, но при употреблении понятия чаще всего акцент делается на организационном процессе обучения [1].

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) классифицируют образовательные технологии следующим образом: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ); критическое мышление; проектная технология; технология проблемного обучения; здоровьесберегающая технология; игровая технология; модульная технология; технология мастерских; кейс-технология; технология интегрированного обучения; педагогика сотрудничества; технология уровневой дифференциации [2].

Модернизация процесса обучения неуклонно приводит абсолютно каждого педагога к пониманию того, что необходимо искать такие педагогические технологии, которые бы смогли заинтересовать обучающихся и мотивировать их на изучение предмета [5]. На сегодняшний день существует большое количество образовательных технологий. Часть из них уже прочно закрепились в образовательном процессе на протяжении длительного периода. Однако, любая образовательная технология постоянно совершенствуется и дополняется. Всем нам хорошо знакома игровая технология, которая уже давно используется преподавателями в учебном процессе, однако каждый учитель адаптирует какую-либо игру к своему предмету, привносит что-то свое, задействует различные интернет ресурсы и платформы.

Очень интересный вариант использования игровой технологии на уроках английского языка предлагает В.А. Прокофьева. В своей статье она пишет: «игровая деятельность на уроке иностранного языка не только помогает организовать процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации» [3].

Зачастую на уроках иностранного языка большое внимание уделяется культуре стран изучаемого языка, что вполне понятно и, несомненно, необходимо, так как является

неотъемлемой частью воспитания личности в духе диалога культур. Действительно, знания о культуре страны изучаемого языка могут пригодиться в путешествиях и при общении с иностранными гостями. Однако в реальной жизни может возникнуть и иная, вполне реальная ситуация, когда в ваш город приехал иностранный турист и попросит вас рассказать о городе. Кроме того, это может сделать и иностранный друг в социальных сетях. У многих возникают трудности в этом вопросе, поэтому чтобы помочь учащимся справиться с подобными затруднениями и была разработана игра «Экскурсия по Воронежу». Эта игра позволяет интегрировать занятия по краеведению и английскому языку и достичь многих целей одновременно. Также, игра универсальна, можно заменить задания и изменить уровень сложности игры [3].

Очевидно, что использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей учащихся и творческого поиска учителя. Поэтому преподаватели ищут варианты усовершенствования той или иной технологии.

Литература

1. Никишина, И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов: монография / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 12.03.2021).
3. Прокофьева, В.А. Использование игровых технологий на занятии по иностранному языку (на примере игры «Экскурсия по г. Воронеж») / В.А. Прокофьева // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19-20 февраля 2019 г.) / Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2019. – С. 409-412.
4. Современные образовательные технологии: сущность, содержание, структура, классификация: сайт / Феникс. – Москва: 2019. – URL: <https://wiki.fenix.help/pedagogika/sovremennyye-obrazovatelnyye-tekhnologii-sushchnost-soderzhaniye-struktura-klassifikatsiya> (дата обращения: 12.03.2021).
5. Швец, Н.А. Forming of students' self-instruction skills in on-line teaching foreign languages / Н.А. Швец // Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания: материалы 22-й Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 24 апреля 2020 г.) Часть 2 / отв. ред. И.П. Исаева; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. – С. 85-87.

П.В. Грачева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

РОЛЬ АНТРОПОНОМИНАНТОВ В РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данная работа посвящена исследованию такого языкового явления, как антропонимы в системе современного английского языка. Актуальность темы состоит в том, что лексемы названного типа можно рассматривать как неотъемлемую часть содержания обучения иностранному языку, поскольку они обладают рядом специфических особенностей и выступают важным аспектом освоения как лексической, так и страноведческой сторон языка. Указанная характерная черта позволяет этим словам принимать участие в развитии социокультурной компетенции: они отражают историю и культуру, менталитет носителей языка [7]. Углубленный и упорядоченный анализ антропонимической лексики способствует формированию определенных знаний, в частности об английском языке, направленных на его всестороннее понимание.

Термином «антропонимы» принято называть слова, которые, так или иначе, описывают человека и его качества: род деятельности, внешность, характер [6, с. 67]. Эти лексемы могут быть как прилагательными, так и существительными, при этом главное их свойство – это описание человека. Антропонимы разнообразны по своему составу и наличию в них различных морфем. С учетом этой особенности данную группу лексем можно разделить на две большие подгруппы: дериваты и композиты. Первые – это слова, которые были образованы путем аффиксации. Наиболее продуктивными в данном случае являются суффиксы *-er*, *-man*, которые обозначают лицо и чаще всего указывают на род деятельности. Например: *keeper* (охранник, владелец), *teacher* (учитель, преподаватель), *fireman* (пожарник). Однако суффикс *-man* часто вызывает споры относительно того, является ли он вообще суффиксом или это полнзначное слово [1, с. 155].

Композиты наиболее сложны для освоения школьниками, так как они могут состоять из различных частей речи и сочетать в себе разные способы словообразования. Преимущественно это способ словосложения, который выражается в соединении двух основ слов. Например: *acidhead* (stem+stem) – наркоман, *fat-mouth* (stem+stem) – выскочка. Важно отметить, что композиты могут быть написаны раздельно (при этом в словарях они указываются как одно целое существительное или прилагательное), слитно или соединены дефисом. В некоторых словах, созданных путем словосложения, могут встречаться также признаки аффиксации. Например: *Head-shrinker* (stem+stem+suffix) – психиатр, *faint-hearted* (stem+stem+suffix) – трусливый. Среди композитов также обнаруживаются слова, которые состоят из двух соединённых усечённых основ с наложением фонем или групп фонем на стыке. Такой тип образования слов лингвисты называют контаминацией, телескопией или стяжением. Например: *shopaholic* (shop + alcoholic) – шопоголик.

Крайне редко встречаются антропонимы, которые состоят из звукоподражательных элементов. Например: *boomer* (boom + er) – тот, кто наводит ажиотаж.

Семантические особенности антропонимов заключаются в том, что их значение часто не является прозрачным. Переводя такие слова путем калькирования, можно получить неверный результат. Например, *toffee-nosed*: по отдельности основы обозначают «ириску» и «нос», но такая лексема называет человека, который подражает аристократическим манерам. В ряде случаев в таких словах прослеживается метонимия, которая предполагает сближение, сопоставление понятий по смежности, когда явление или предмет обозначаются с помощью других слов и понятий [6, с. 200]. Например: *dolly-bird* – куколка-птичка. Согласно словарю [8, с. 144], этим композитом называют красивых и привлекательных девушек, как правило, не проявляющих выдающиеся интеллектуальные способности. Кукла обладает красивой

внешностью, но является неодушевленным предметом, в свою очередь пташка тоже сопоставима с красотой, но при этом также не имеет ярко выраженного интеллекта.

Описывая необходимость антропономинатов в изучении английского языка, представляется важным рассмотреть термин «социокультурная компетенция», который обозначает готовность и способность обучающегося вести диалог культур. Содержание этой способности представлено в 4 составляющих: социолингвистический компонент, социопсихологический компонент, культурологический компонент и лингвострановедческий компонент. Последний компонент вызывает особый интерес: именно он включает в себя пласт языковых явлений, которые обладают специфической семантикой, непонятной для иностранцев (слова, выражения и так далее) [5, с. 55].

Что касается школьных УМК (Spotlight [3] и Starlight [4]), в них представлены антропономинаты различных категорий с учетом как словообразовательных, так и семантических особенностей. Как уже было сказано ранее, антропосемические слова могут быть как дериватами, так и композитами. В школьных учебниках от всего числа найденных антропосемантов композиты составляют лишь 30% (примеры: *Busybody* – *сплетник* (noun, composite, stem+stem), *Bighead* – *хвастун* (noun, composite, stem+stem), *Chatterbox* – *болтун* (noun, composite, stem+stem)). Подобные лексемы считаются сложными как с точки зрения морфологии, так и с точки зрения семантики. При этом они очень распространены в речи англоговорящих, а курс английского языка в школе как раз подразумевает формирование умения понимать «живой» английский язык, а также умение выразить свои мысли грамотно. Для более глубокого изучения таких слов может быть полезным комплекс специально разработанных упражнений, не выходящих за пределы методики обучения лексике. Так, весь процесс изучения лексических единиц можно поделить на четыре главных этапа [2, с. 20]:

- Введение лексики, на котором учитель использует переводные и беспереvodные методы семантизации.
- Первичное закрепление с помощью языковых упражнений, которые направлены на тренировку языковых явлений вне условий речевой коммуникации.
- Тренировка языкового материала с помощью условно-речевых упражнений (имитативные, подстановочные, трансформационные).
- Применение в речи.

Примером реализации *беспереvodного метода* семантизации могут послужить карточки, созданные на платформе Quizlet. Данный сервис помогает сделать их с использованием картинок и запоминать необходимую лексику при помощи различных игровых режимов: подбор, гравитация, заучивание, правописание, тест.

Примером упражнений *на уровне слова* может выступить задание «*Выразите то же самое с помощью одного слова*» (на слайде приводятся дефиниции новых слов, ученики пытаются их отгадать и назвать):

- 1) A modest girl who blushes when she hears compliments.
 - 2) A person who never shows his emotions and hides a smile.
 - 3) She sleeps 12 hours a day and barely wakes up on the alarm clock.
- a) wallflower
 - b) poker-face
 - c) sleepyhead

Пример условно-речевого упражнения *на уровне предложения и сверхфразового единства* - «*Вставьте слова в пропуски*» (подстановочные упражнения используются для закрепления лексического материала и выработки автоматизма в употреблении в аналогичных ситуациях):

1. - Why is she always avoiding me? – I think she is just a - Who? – She is a ...and she is very shy girl. And you are some kind of That annoys her. - I don't agree with you. (wallflower, fat-mouth)

2. - You don't have to argue with Mike! He is such aHe can argue too aggressively. - Oh, no. I am not going to do it. I know his unpleasant character. In one word, he is a (peckerhead, screwball).

Применение антропосемантов в речи может осуществляться посредством таких упражнений, как: *«Прокомментируйте данные утверждения, выразите согласие / несогласие»*, *«Составьте рассказ в форме высказывания»*, *«Посмотрите видеоролик и опишите его персонажей, используя следующие слова...»*. Так, при выполнении первого из названных заданий происходит обобщение изученной новой лексики и активизация ее в речи; обсуждаемые ситуации можно сформулировать следующим образом:

1. Being a workaholic means seeing nothing in life but work.
2. A poker-faced person actually can be very emotional.
3. Ear-biters are mentally ill people.

Таким образом, комплекс лексических упражнений, примеры из которого представлены выше, возможно использовать в резервное время на уроках английского языка с целью обогащения словарного запаса обучающихся, формирования речевых лексических навыков и овладения элементами культуры англоговорящих. Комплекс выстроен по принципу «от простого к сложному», то есть от упражнений на уровне слова вне условий коммуникации до упражнений уровня применения в речи.

Литература

1. Амосова, Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка / Н.Н. Амосова. – М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 2009. – 260 с.
2. Буланкина, Н.Е. Теоретико-методологические и практические вопросы эффективного преподавания иностранных языков в современной школе / Н.Е. Буланкина. – Н.: Изд-во НИПКиПРО, 2010. – 50 с.
3. Баранова, К.М. Английский язык, серия «Starlight» («Звездный английский»). Книга для учащихся: для общеобразовательных учреждений и школ с углубленным изучением английского языка / К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В.М. Эванс. – М.: Просвещение, 2016. – 204 с.
4. Ваулина, Ю.Е. Английский язык, серия «Spotlight» («Английский в фокусе»). Книга для учащихся: пособие для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. М. Эванс. - М.: Просвещение, 2016. - 245 с.
5. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 2007. – 216 с.
6. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
7. Щелок, Т.И. К вопросу об обучении особенностям выражения вежливости в современном немецком языке / Т.И. Щелок // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Барнаул, 2015. – С. 179-186.
8. Ayto, J. Oxford's dictionary of modern slang. 2 ed. Oxford University Press, 2010. 482 p.

Д.А. Дмитриева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Для начала необходимо дать понятие основному термину работы «учебно-познавательная компетенция», которая, во-первых, является одной из основных компетенций во время обучения, а во-вторых, является компонентом иноязычной компетенции, формирование которой и есть цель изучения иностранного языка на различных этапах. Согласно С.А. Денисовой, учебно-познавательную компетенцию можно охарактеризовать как знания, умения и способности самостоятельно осуществлять учебную и познавательную деятельность в аспекте изучения иностранного языка и чужой культуры [2].

Для того чтобы измерить уровень сформированности учебно-познавательной компетенции, необходимо точно определить, какие навыки и умения подлежат измерению. Первым делом обратимся к федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (5-9 класс). Так как стандарт включает в себя результаты освоения основных образовательных программ, следует обратиться к рекомендуемым результатам для первого и второго иностранных языков [4]:

1. формирование толерантного и дружелюбного отношения к другим странам и культурам, выработка оптимизма и стойкой личной позиции по отношению к миру, развитие национального самосознания в соотношении с жизнью своих сверстников в других странах, а также ознакомление с образцами зарубежной литературы с учетом достигнутого уровня иноязычной компетенции;
2. формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции, расширение и систематизация лексического запаса, знаний о языке и языкового кругозора, овладение общей речевой культурой;
3. подход к допороговому уровню иноязычной коммуникативной компетенции;
4. создание условий для формирования учебной мотивации в плане совершенствования достигнутого уровня языка, с помощью, в том числе, самоконтроля и самооценки, стремления к изучению второго и последующих иностранных языков, а также к способу их использования для получения новых знаний в других предметных областях.

Коммуникативная компетенция, к которой несколько раз были отсылки в стандарте, определяется И.Д. Агафоновой как способность и готовность к общению адекватно сферам, целям, а также ситуациям общения, способность к взаимопониманию и языковому взаимодействию [1].

Что касается собственно иноязычной коммуникативной компетенции школьников, то следует отметить, что она включает знание иностранного языка, способов взаимодействия на нем с окружающими и владение разными социальными ролями в коллективе.

В целом ученик должен:

1. уметь представить себя письменно и устно;
2. уметь представить свою семью, друзей письменно и устно;
3. уметь задавать вопросы и вести диалог;
4. владеть разными видами речевой деятельности (диалог, монолог, письмо, чтение);
5. уметь вести совместную деятельность в группе, искать и находить компромиссы;
6. иметь устоявшееся толерантное мировоззрение, основанное на знании культуры и обычаев другой страны.

Выделенные составляющие должны быть выявлены и измерены, поэтому наиболее эффективным вариантом видится создание экспериментального измерения.

Исходя из всего вышесказанного, экспериментальное измерение состоит из трех частей:

1. понимание, которое включает аудирование и чтение;
2. говорение, включающее диалог и монолог;
3. письмо.

В целом, входное измерение состоит из трех заданий и проводится на текущей теме в параллели, согласно календарно-тематическому планированию, - «Meine Familie».

Первое задание объединяет понимание (аудирование, чтение) и письмо. Детям предлагается видеоролик на немецком языке о семье. Текст ролика:

– Hallo! Ich heiße Peter Meier. Das ist meine Familie. Ich habe zwei Kinder. Mein Sohn heißt Michael. Er ist 12 Jahre alt. Meine Tochter heißt Anna. Sie ist 9 Jahre alt. Sie tanzt gern. Und das ist meine Frau. Sie heißt Stefanie. Sie arbeitet als Kassiererin.

– Hallo! Ich heiße Anna Meier. Ich bin neun Jahre alt. Das ist meine Familie. Das sind meine Eltern. Sie sind verheiratet. Mein Vater heißt Peter. Er arbeitet als Polizist. Und das ist meine Mutter. Sie heißt Stefanie. Das ist mein Bruder. Er heißt Michael. Er spielt gern Fußball.

Во время просмотра дети заполняют бланк со следующими вопросами:

1. Wie heißt einen Vater? 2. Wie heißt sein Sohn? 3. Wie alt ist er? 4. Was mag seine Tochter? 5. Wie heißt seine Frau? 6. Was ist sie von Beruf? 7. Wie alt ist Anna? 8. Was ist ihr Vater von Beruf? 9. Was mag ihr Bruder?

Второе задание включает в себе составление и воспроизведение монологического высказывания про свою семью на примере просмотренного ролика.

Третье задание направлено на инсценирование диалога между учащимися и начинается со следующего вопроса: Wie groß ist deine Familie?

Дальше диалог разыгрывается в соответствии с составом семьи каждого ребенка и включает в себя следующие вопросы: Wie heißt...? Wie alt...? Was ist sie oder er von Beruf? Was mag...?

Оценивание предлагается проводить по шкале для измерения уровня сформированности учебно-познавательной компетенции, которая составлена в соответствии требованиями Совета Европы к уровням владения иностранным языком (уровень A1). Уровень сформированности по каждой части может быть определен как низкий, средний или высокий. Критерии оценивания по видам деятельности могут быть следующими:

Аудирование:

1. Высокий уровень – обучающийся понимает знакомые слова и фразы в медленной и четко звучащей речи в ситуации повседневного общения.
2. Средний уровень – обучающийся понимает некоторые знакомые слова и фразы в медленной и четко звучащей речи в ситуации повседневного общения.
3. Низкий уровень – обучающийся практически не понимает даже знакомые слова и фразы в медленной и четко звучащей речи в ситуации повседневного общения.

Чтение:

1. Высокий уровень - обучающийся узнает и понимает знакомые слова, а также простые предложения.
2. Средний уровень - обучающийся не всегда узнает и понимает знакомые слова, а также простые предложения.
3. Низкий уровень - обучающийся практически не узнает знакомые слова и не может прочитать простые предложения.

Говорение (диалог):

1. Высокий уровень - обучающийся способен принять участие в диалоге, если партнер медленно и четко произносит высказывания, повторяет и помогает сформулировать ответные реплики. Обучающийся может задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках изученного материала.
2. Средний уровень - обучающийся способен принять участие в диалоге, если партнер медленно и четко произносит высказывания, повторяет и помогает сформулировать

ответные реплики, однако, может путаться в вопросах и ответах в рамках изученного материала.

3. Низкий уровень - обучающийся не способен принять участие в диалоге, не узнает вопросы и не может сформулировать ответы даже в рамках изученного материала.

Говорение (монолог):

1. Высокий уровень - обучающийся способен рассказать о себе, других людях и месте проживания, используя простые фразы и предложения

2. Средний уровень - обучающийся способен рассказать о себе, других людях и месте проживания, но может путаться в простых фразах и предложениях.

3. Низкий уровень - обучающийся не способен рассказать о себе, других людях и месте проживания, не может использовать изученные фразы и предложения.

Письмо:

1. Высокий уровень – обучающийся способен заполнять формуляры, писать знакомые слова и предложения.

2. Средний уровень – обучающийся способен заполнять формуляры, но допускает ошибки в знакомых словах и предложениях.

3. Низкий уровень – обучающийся не способен заполнять формуляры.

Основные ошибки, допускаемые на письме:

- искажение правил написания, включая случаи пропуска и перестановки букв, добавление лишних букв и так далее;

- отсутствие изученных знаков препинания — точек в конце предложения, заглавных букв в начале;

- употребление слов в несвойственном им значении.

Основные ошибки, допускаемые в говорении:

- искажение слов, в том числе лишние звуки, буквы и тому подобное;

- неправильное ударение в словах (2 и более раз)

- говорение без смысловых пауз, нарушение темпа и четкости произносимых слов и фраз.

Основные ошибки, допускаемые в чтении:

- непонимание общего смысла прочитанного;

- неправильные ответы на вопросы по содержанию;

- невозможность выделить основную запрашиваемую информацию.

Таким образом, на наш взгляд, указанные критерии соответствуют основным принципам оценивания: объективности, так как они выводятся из достоверных результатов контроля, и валидности, поскольку коррелируют с поставленными задачами обучения и приводят к пониманию иностранного языка не только как средства коммуникации, но и «как транслятора единства мысли и знания о неродной, но постигаемой культуре» [3].

Литература

1. Агафонова, И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Д. Агафонова. – Екатеринбург, 2009. – 26 с.

2. Денисова, С.А. Формирование учебно-познавательной компетенции в целях обучения иностранному языку / С.А. Денисова // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 11. – С. 35-42.

3. Исаева, И.П. Самооценивание как приобретаемая компетенция в процессе обучения иностранному языку / И.П. Исаева // Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в средней школе: материалы научно-практической конференции, посвященной 15-летию факультета иностранных языков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. – С. 44-46.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. – М.: Институт

А.А. Жданова,
студентка института гуманитарного образования,
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент О.М. Липустина
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Когда-то в России интеллигенция свободно умела говорить и писать на нескольких иностранных языках. Дома – гувернеры или же приходящие учителя, чаще носители, в гимназиях – учителя обучали детей помимо латыни и греческого нескольким иностранным языкам. Затем, в советские годы, иностранным языкам уделяли не так много внимания, «отодвигая» их на задний план. Однако, в настоящее время иностранный язык в школе занял место одного из обязательных предметов. Сегодня интерес к иностранным языкам общества диктуется новыми социально-экономическими условиями развития, а необходимость обуславливается самим временем.

Мы изучаем иностранные языки для того, чтобы, например, переехать в желаемую страну, работать, а также общаться с иностранцами, носителями языка. В этом видится основная цель обучения иностранному языку – формирование коммуникативной компетенции. Собственно, мы говорим о способности человека реализовывать как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и осуществлять опосредованное взаимодействие (чтение с пониманием, письмо). Именно непосредственному общению, на наш взгляд, уделяется меньше внимания, чем необходимо, а общение, в свою очередь, невозможно без способности и готовности ученика говорить и понимать речь на слух. Этим, на наш взгляд, обусловлена актуальность работы. Речь в данном исследовании пойдет об особенностях формирования навыков говорения на английском языке.

При изучении иностранного языка учащиеся осуществляют овладение нормами, тактиками общения, механизмами включения в самостоятельную деятельность по поиску, переработке и принятию учебной информации к сведению для принятия решения для той или иной созданной или реальной ситуации. Такой подход к обучению иностранному языку положил начало коммуникативной теории обучения, которую подробно рассматривал отечественный методист Е.И. Пассов. Особенностью подхода является само моделирование ситуации. Главная же идея этого подхода заключается в коммуникативной направленности всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма) [2].

Так как в исследовании мы рассматриваем говорение, нами были приведены особенности и признаки говорения как речевой деятельности в коммуникативной теории: мотивированность, целенаправленность, активность, связь с деятельностью, связь с личностью, ситуативность, эвристичность [1]. Однако, даже при соблюдении всех условий и учете особенностей говорения, трудности могут все же возникнуть. К основным трудностям в обучении устной речи, а значит говорению, относят следующее:

- обучающиеся стесняются говорить на иностранном языке, боятся ошибиться, подвергнуться критике (решение – учитель не боится признать свои ошибки, не позволяет учащимся резко критиковать друг друга, старается привносить в уроки все больше коллективных форм работ, где успех каждого отдельного ученика преобразовывается в успех всего коллектива);

- учащимся нечего сказать по обсуждаемой проблеме, либо учащимся не хватает изученных речевых средств для решения проблемной ситуации (решение – учитель создает достаточный уровень опор речевого, языкового и содержательного плана, а также использует опоры вербального и невербального характера);

- учащиеся не понимают речевую задачу (решение – учитель четко представляет, какой результат он хочет получить, при формулировке речевой задачи старается сделать ее четкой и лаконичной);

- обучающиеся по тем или иным причинам не вовлечены в коллективное обсуждение темы или проблемы (решение – смена режима деятельности (мини-группы, пары), создание проблемных ситуаций в игровом формате, где мотивация всех учащихся на осуществление говорения будет максимальной, при проведении уроков, в которых большая часть – монологическая речь, не забывать об установках на прослушивание других учеников) [3].

Перечисленные возможные пути решения проблем являются яркой особенностью формирования навыков говорения на английском языке, однако алгоритмы обучения говорению вариативны в виду различных типов устной речи на уроках иностранного языка. Особенности обучения монологу и диалогу схожи, но все же имеют различия. Говоря об обучении монологу, мы отмечаем особенности: разновидности монолога (приветственная речь, похвала, порицание, лекция, рассказ, характеристика, описание и т.д.), характеристики (целенаправленность, соответствие речевой задаче, непрерывный характер, логичность, смысловая законченность, самостоятельность и выразительность), пути обучения («сверху вниз» – навыки развиваются на основе прочитанного текста и «снизу вверх» – работа происходит без текста), а также опоры (языковые, речевые и содержательные (вербальные и невербальные)).

Особенности обучения диалогу отличны: разновидности (свободный и стандартный), характеристики (реактивность и ситуативность). Одной из особенностей обучения диалогу является прочная связь с другим видом речевой деятельности – аудированием, что объективно логично, ведь при диалогическом общении высказывания с обеих сторон важны, их обязательно нужно понимать и учитывать перед следующими репликами. Что касается путей обучения, тут проявляется схожесть с обучением монологу. Путь «сверху вниз» предполагает отбор учителем типовых диалогов по различным типовым ситуациям. Путь «снизу вверх» не предполагает наличие диалога-образца, но в то же время развивает умение задавать вопросы разных типов, логично отвечать на вопросы, использовать различные реплики реагирования, проявляя заинтересованность, употреблять различные вводные структуры и клише, пользоваться способами реализации речевых функций (согласие, несогласие, просьбы, отказы и т.д.).

На основе опыта, полученного при изучении и сборе информации, а также при наблюдении за проведением уроков английского языка, направленных на развитие говорения, были сделаны выводы о том, что эффективность таких уроков, зависит от проблем, которые возникают у учащихся, путей их решения, избранных учителем, а также выбранных алгоритмов работы по формированию навыков говорения и учета особенностей путей обучения.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е издание. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

Е.Д. Кононихина,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена описанию особенностей работы с фразеологизмами с компонентом цветообозначения в процессе обучения английскому языку в средней школе.

Изучение фразеологических оборотов с цветовым компонентом показывает, что развитие значений называемых ими понятий обусловлено не только лингвистическими факторами. Существуют и иные причины, среди которых культурные традиции, социокультурные нормы, особенности национального менталитета [4, с. 180], обычаи народа, исторические события, отдельные факты объективной реальности.

Известно, что устойчивым выражениям с компонентом цвета во фразеологической системе языка каждого народа присущи широкий арсенал ассоциаций и эмоционально экспрессивное воздействие, что подчеркивает их важное значение для лингвокультуры [3]. На этом основании имеет смысл включение фразеологизмов с цветовым компонентом в школьную программу иностранного языка, так как в современной школе при обучении иноязычной речи весомое значение имеет лингвострановедческий подход, что подразумевает знакомство среди прочего с устойчивыми выражениями.

С целью обнаружения цветофразеологизмов и способов их изучения в школе была выявлена специфика методики работы с устойчивыми сочетаниями на уроках иностранного языка и произведен анализ содержания программы по английскому языку в рамках УМК «Spotlight» на предмет использования идиом. Так, в серии учебников «Английский в фокусе» знакомство с фразеологизмами начинается только в 8 классе. В рассмотренных учебниках содержится незначительное количество словосочетаний, содержащих в своем составе цветовой компонент. Так, в названном УМК с 8 по 11 класс содержится всего лишь 4 ФЕ, имеющие в своем составе компонент «цвет». В учебнике восьмого класса была обнаружена 1 ФЕ («be a bolt from the blue»). Учебник девятого класса включает идиомы с компонентом «цвет» в количестве 2 ФЕ («go bright red», «green with envy»). 2 ФЕ с компонентом «цвет» найдены в учебнике одиннадцатого класса, при этом одна из них встречалась в упражнениях учебника и рабочей тетради восьмого класса («the black sheep», «be a bolt from the blue»). В связи с этим предлагается обогатить материал УМК идиомами с компонентом «цвет» при помощи разработанных упражнений и веб-сайта, посвященного цветофразеологизмам английского языка.

В рамках когнитивно-коммуникативного подхода к анализу фразеологических единиц представляют интерес типы упражнений, созданные на основе типологии Дмитрия Ивановича Изаренкова. Ученый описывает упражнение в виде сложного речемыслительного действия, имеющего свою интеллектуальную основу. При этом подчеркивается, что «разные действия требуют от субъекта разных интеллектуальных усилий, и в этом плане все упражнения могут быть составлены и систематизированы именно по общему характеру, содержанию интеллектуальной деятельности, которая совершается при их выполнении» [1, с. 82]. К таким упражнениям относятся: презентативные (демонстративные); опознавательные; семантизирующие; конструктивные; реконструктивные; трансформационные; поисково-ассоциативные упражнения.

В основу предлагаемой системы, исходя из особенностей усвоения обучающимися иноязычной лексики, в данном случае ФЕ с компонентом «цвет», введены этапы формирования соответствующих навыков и умений. Следует отметить, что использование того или иного типа упражнений на каждом из этапов является условным, хотя они могут рассматриваться как основа усвоения фразеологической единицы на последующих этапах.

Первый этап - этап первичной презентации и семантизации фразеологических единиц. На этом этапе используются презентативные (демонстративные) и опознавательные упражнения.

Пример демонстративного упражнения:

There are a lot of idioms with the colour component «black» in their structure:

a) black spot - a place on a road that is considered to be dangerous because several accidents have happened there; b) climb into the black – the idiom is used when something starts to make a profit, to become profitable; c) be in the black – to be not in debt (to be in a financially profitable condition); d) put up a black – to be tactless, to make a big mistake; e) beyond the black stump – an extremely remote, isolated and (or) uncivilized place.

Pay attention how these idioms are used in the following examples and translate the sentences into Russian.

1) This corner is an accident black spot.

2) The World Bank which had lost money since it opened two years ago finally climbed into the black.

3) I wish my accounts were in the black.

4) He put up a black and is forced to resign from the post of minister.

5) There are many people who still live beyond the black stump, lacking access to medical care and other basic social services.

Пример опознавательного упражнения:

Choose the appropriate idiom.

a) People who don't finish a job really make me (see red) / (see pink elephants).

b) I am (in the black) / (in the red), I owe money to the bank.

Второй этап – этап формирования лексических навыков и умений, выработка автоматизма их использования в соответствии с речевой задачей. На этом этапе используются семантизирующие упражнения.

Примеры семантизирующих упражнений:

1) Which of the following idioms describe positive and which negative phenomena? Which of them can be called neutral?

«the green-eyed monster», «be in the red», «once in a blue moon», «red-letter day», «white knight», «blue fear», «to be in the pink», «come up roses», «the blue blanket», «yellow alert».

2) Describe situations in which the following idioms can be used. Compare them with their Russian equivalents: have green fingers (or a green thumb), white knight, once in a blue moon, black spot, yellow rag (or sheet), green light, red herring.

Третий этап - этап совершенствования лексических навыков, сформированных в предшествующих упражнениях. На этом этапе используются конструктивные, реконструктивные и трансформационные упражнения. Примеры конструктивных упражнений:

1) Match the beginning of the idiom with its ending. Use the idioms in your own examples.

Elements of the beginning of idioms: «Put up», «The green-eyed», «Mark (something) with», «Out of», «Red-letter». Elements of the ending of idioms: «day», «a white stone», «monster», «the blue», «a black».

2) In each of this conversation, the second speaker uses an idiom to repeat what the first speaker says. Complete the idioms.

a) - Are you sure that her tears were caused to distract attention from something more important?

- Yes, I'm sure of it. Her cry was ... (a red herring).

b) - I think it will be difficult for him to work here, as he is inexperienced and naive.

- You're right, he is ... (green as grass).

3) Fill in the right preposition (with, of, with, in, in) in the given idioms.

Green ... envy; out ... the blue; mark (something) ... a white stone; once ... a blue moon; to be ... the black.

Пример реконструктивного упражнения:

Complete each of these idioms with one word.

- a) There have been a lot of accidents on this corner. This corner is a ... spot.
- b) She was so joyful that day! It was a really red-letter ... for her.
- c) He put up a ... and is forced to resign from the post of minister.

Пример трансформационного упражнения:

Replace the underlined words by the appropriate idioms.

- a) I dare say that her cry was not real and was caused to distract your attention from something more important.
- b) She is a great gardener. Everything she grows is fine.

Четвертый этап - этап развития речевых умений свободного употребления усвоенных фразеологических единиц в процессе построения своих речевых высказываний в устной и письменной форме. На этом этапе используются поисково-ассоциативные упражнения.

Примеры поисково-ассоциативных упражнений:

1) Look for some colour idioms which might relate you personally in the dictionary. Then make a story about yourself and write it down in your notebook.

2) In pairs use the given idioms in short exchanges: green light, to see red, to mark (something) with a white stone, to do (something) until you are blue in the face.

В качестве дополнительного материала для ознакомления с распространенными в англоговорящих странах цветофразеологизмами был разработан сайт [2], который может стать полезным ресурсом для обучающихся и педагогов. Данный сайт состоит из четырех страниц: главная страница (Home), об идиомах (About idioms), идеи проектов (Project ideas), ссылки (Links). Сайт оформлен в одной стилистике, все использованные картинки соответствуют тематике ресурса и не перегружают информацию. Главная страница является основной, где указан заголовок, соответствующий теме ресурса, а также на данной странице присутствуют картинки-квадраты с изображением цветов и их наименований: green, red, white, blue, black, pink, rose, yellow. Цветные картинки-квадраты являются гиперссылками и ведут на элементы страницы, где идиомы распределены по цветам, входящим в их состав. Информационная страница «About idioms» дает определение понятию «идиома», сообщает о некоторых фактах, связанных с фразеологизмами. Страница «Project ideas» предлагает следующие идеи для проектов: «Create your own comics using colour idioms. The comics can be done on the «Make Beliefs Comix» website» (наименование сайта для создания комикса является гиперссылкой для перехода на данный сайт); «Choose five colour idioms that you find most interesting. Make a project about the origin of the chosen idioms»; «Do a research on Russian colour idioms. Compare the color idioms of English and Russian. Pay attention to the meaning of the idioms and the presence or absence of equivalent colour idioms». В конце страницы с идеями для проектов дается рекомендация к выполнению проектной работы в группе из четырех человек – «The work can be done in groups of up to 4 people». Последняя страница «Links» («Ссылки») посвящена списку ссылок на дополнительный материал по фразеологизмам, а также на полезные ресурсы и источники.

Разработанный сайт является ярким информационным ресурсом, позволяющим познакомиться с некоторыми цветофразеологизмами английского языка и предоставляющим идеи для проектной деятельности.

Таким образом, предложенные типы упражнений, привлечение методов ИКТ и проектно-исследовательской технологии в рамках обогащения процесса обучения английскому языку в школе при изучении цветофразеологизмов направлено на развитие у школьников широкого спектра компетенций и креативных способностей.

Литература

1. Изаренков, Д.И. Аппарат упражнений в системном описании / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 1. – С. 77-85.

2. Кононихина, Е.Д. Colour idioms / Е.Д. Кононихина. – URL: <https://5english5.wixsite.com/colouridioms> (дата обращения: 20.04.2021).

3. Маслова, В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Просвещение, 2001. – 203 с.

4. Щелок, Т.И. К вопросу об обучении особенностям выражения вежливости в современном немецком языке / Т.И. Щелок // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Барнаул, 2015. – С. 179-186.

В.А. Мартынова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент С.Ю. Антонова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИЯ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Английский язык играет большую роль в современном обществе. Он служит в качестве необходимого инструмента в образовании, бизнесе; дает преимущества на рынке труда; помогает расширить круг знакомств, а кроме того, распространен в мультимедийной сфере, в Интернете и других видах сетевого общения.

Исходя из десяти инициатив губернатора Алтайского края, одной из центральных задач новой школы Алтая является создание современной образовательной инфраструктуры и внедрение современных технологий обучения. Одной из таких образовательных технологий является геймификация образования, которая широко используется по всему миру. Геймификация обучения помогает формировать у учащихся положительную устойчивую мотивацию учебной деятельности.

Кевин Вербах – американский теоретик геймификации выдвинул самое распространенное толкование термина: «Геймификация – это использование элементов игры и технологий проектирования игр в неигровом контексте» [1, с. 19].

Сущностью геймификации является предположение о том, что вид взаимодействия, который геймер испытывает к игре, может быть использован в образовательном контексте, чтобы облегчить обучение и влиять на поведение учащихся. Это предположение основано на том, что геймеры добровольно проводят много времени, играя и решая проблемы, данные игрой. Тем самым исследователи и преподаватели изучают способы применения видеоигр в образовании и других сферах жизни, которые помогут повысить интерес и мотивацию «участников геймификации» [3].

Геймификация сильно отличается от известных ранее образовательных игровых форм. Игра – это вид деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в процессе, в системе геймификации – наоборот. Здесь реальность не становится игрой, игровые механики, взятые из видеоигр, лишь помогают поддерживать мотивацию при выполнении учебных задач [2].

Грамотно спланированная система геймификации дает хорошие результаты в процессе обучения иностранным языкам. Чтобы правильно внедрить геймификацию в урок, следует разработать некоторые игровые механизмы:

1. Сюжет: в каждой видеоигре есть сюжет и миссия, которая расписана в самом начале игры. Сюжет является самым важным в технологии геймификации, он должен с самого начала увлечь ученика. История должна быть интересна и соответствовать увлечениям класса. Так, в настоящее время множество школьников от 5 до 11 классов увлечены одной из самых популярных на сегодняшний день игр Fortnite. Ее можно взять за основу и немного переработать сюжет: наша планета Земля подвергается жутким катаклизмам, которые, вследствие своей деятельности, понесли за собой ряд проблем в виде страшных бурь. Города постепенно становятся захваченными жуткими созданиями.

2. Цель: цель урока практически соответствует игровой цели. На данном примере игровая цель может звучать так: чтобы освободить нашу планету от этих созданий, нам необходимо стать с ними друзьями, а чтобы это сделать, необходимо научиться знакомиться на английском языке, рассказать о себе и о своих любимых вещах – учебная цель (Spotlight 5 Module 2).

3. Распределение ролей между учениками: ученики могут работать как в команде, так и индивидуально. Одна группа класса может иметь методы решения задания, другая – данные. Дети будут взаимодействовать друг с другом, и не будут скучать. Или же, в классе может быть назначен администратор игры, фиксирующий заработанные баллы и следящий за правилами и пр.

4. Испытания: каждое выполненное задание – условие продвижения сюжета вперед. Выполнение задания имеет свой лимит времени, подобно идущей бури в Fortnite, когда по истечению определенного времени, игрок должен закончить начатое и идти вперед, не попадая в неё.

5. Очки, бейджи: за выполненное задание дается определенное количество очков опыта или же конкретные способности, достижения. Кроме этого, задания могут быть разной сложности, тем самым имея разное количество очков опыта за его выполнение. Например, решение анаграмм будет стоить 20 очков, а задание с пропусками слов в тексте – 50.

6. Лидерборды: ученики должны видеть свой прогресс, состоящий из их очков и полученных навыков. Ученики, набравшие определенное количество баллов или выполнившие определенное действие могут получить бейдж: сорвиголова – ученик, набравший быстрее всех определенное количество баллов, спасатель – ученик, который помог своему однокласснику справиться с заданием.

7. Система штрафов: учащиеся не всегда могут поддерживать дисциплину в классе, и чтобы это не имело систематичный характер, с них могут сниматься заработанные баллы.

8. Инструкция к участию в геймифицированном уроке: в каждой видеоигре существуют так называемые «гайды» т.е. инструкции с правилами игры. Учащиеся не только должны быть проинформированы об основных правилах, но и каждый из них должен иметь собственный экземпляр.

9. Игровая лексика: для мира видеоигр характерен особый язык, как правило, большинство учащихся, когда-либо играющих в компьютерные игры, уже знают данную терминологию. Она позволяет окунуться в игровую атмосферу, учащимся будет интересно общаться на таком языке и использовать, например, вместо слова «задание» – квест, вместо «контрольная» – босс, вместо «навык» – скилл.

Технология геймификации позволяет разнообразить традиционное обучение. Её внедрение в процесс обучения является эффективным методом изучения иностранного языка, который делает процесс обучения интереснее, проще для запоминания. Геймификация стала все чаще использоваться в образовании, и не возникает никаких сомнений, что это повлияет на наши школы в будущем.

Литература

1. Вербх, К. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербх. – М.: МИФ, 2015. – 224 с.
2. Воскресенский, И.С. Геймификация на уроках английского языка как способ совершенствования социокультурной компетенции учащихся / И.С. Воскресенский // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 2-1 (71). – С. 71-74.
3. Храмкин, П.В. Геймифицируй это: как урок превратить в игру / П.В. Храмкин – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool> (дата обращения: 08.01.2021).

С.Е. Мозговая,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.И. Щелок
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РЕАЛИЯМ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья посвящена описанию специфики обучения реалиям немецкого языка на уровне основного общего образования. Эта тема актуальна, поскольку именно немецкий язык занимает второе место после английского по количеству школ, в которых изучается.

Что возникло раньше: язык или культура? Одни ученые считают, что язык предшествует культуре, так как по отношению к ней является инструментом выражения значения [1]. Другие называют его продуктом социального и культурного развития. Однако любой культурный стереотип, любое социальное поведение включают коммуникацию в качестве составляющей части, а, значит, хранят в себе элемент культуры народа [2]. Так, история Германии и других немецкоязычных стран полна событий, которые, так или иначе, влияли и на культуру, и на язык. И дело не только в изменении самого языкового строя, специфики произношения, движении гласных, но и в лексике. Все это значит, что изучение немецкого языка неотрывно связано с таким лингвострановедческим феноменом, как слова-реалии. Реалия – это «всякая вещь материального мира, отражающая быт и культуру народа» [3, с. 209]. Таким образом, лексемы такого типа, безусловно, должны быть в лексиконе обучающегося для обогащения его грамматических знаний, словарного запаса, с одной стороны, и для овладения им социокультурной компетенцией, с другой [5].

Материалом исследования для выявления слов-реалий, входящих в учебный материал в школе, и определения форм работы с ними послужили УМК, включенные в Федеральный список учебников для 5-9 классов: УМК И.Л. Бим и УМК «Горизонты». При их анализе было обнаружено несколько особенностей.

Во-первых, в УМК «Горизонты» несмотря на то, что изучение языка и, как сказано в описании, культуры немецкоязычных стран идет с 5 класса, первое подробное представление реалий, а именно, праздников Германии, Австрии и Швейцарии, появляется только в 8 классе, в форме проекта. При этом в УМК И.Л. Бим культуре уделено большее значение, причем уже с 5 класса, что может быть обусловлено специфической направленностью этого учебника: он, в отличие от «Горизонтов», предназначен для работы с немецким языком как с первым иностранным.

Во-вторых, тематика слов-реалий в учебнике И.Л. Бим более разнообразна: она включает в себя не только бытовые и географические специфические явления и праздники, как и УМК «Горизонты» (причем последним в данном комплексе уделено мало внимания), но и деньги, титулы и звания, большое количество фольклорных реалий, игр. И.Л. Бим разместила в свой УМК немало фрагментов аутентичной немецкой литературы, особенно в книгах для чтения, являющихся частью комплекса, в которых в том или ином виде встречаются реалии почти всех типов.

Как показала работа с учащимися уровня основного общего образования, данные различия УМК влияют на общий уровень усвоения слов-реалий. Например, ученики восьмых классов, занимавшиеся по УМК И.Л. Бим, показали в целом более высокий результат, в сравнении с учениками той же параллели, занимавшихся по УМК «Горизонты», подобные результаты наблюдались и в других классах, однако стоит отметить меньший разрыв среди учащихся, изучающих немецкий язык меньшее время, например среди шестиклассников. Хотя были и исключения – обучающиеся, интересующиеся историей, например, продемонстрировали высокий уровень знаний не только исторических реалий, но и географических, вне зависимости от УМК, по которому они занимались.

Анализ данных результатов, а также проведенный опрос среди учащихся и учителей, позволил определить следующие причины данной проблемы.

Во-первых, недостаточный объем материала в УМК, а также малое количество часов, выделяемых для данной темы, так как в учебниках идет больший упор на бытовую лексику (в 5-7 классах) и грамматику (8-9 классы).

Во-вторых, низкая мотивация обучающихся. К сожалению, обучение любому иностранному языку в школе сталкивается с определенными проблемами с мотивацией, очень часто звучит вопрос: «Зачем нам ваш немецкий (или английский или любой другой язык)?». Такое отношение накладывает определенный отпечаток на специфику обучения иностранному языку в целом и, тем более некоторым его аспектам, как, например, словам-реалиям, помимо всего неразрывно связанным с культурой страны, в частности Германии или Австрии, к которым у многих учащихся имеется более негативное отношение, чем, например, к англоязычной культуре. При этом именно уровень основного общего образования крайне важен для изменения этих негативных установок, что можно сделать с помощью показа иной культуры, каких-то других её граней.

Для того чтобы повысить мотивацию, а также позволить учителям и обучающимся несколько отойти от рамок УМК в изучении слов-реалий, был разработан сайт на платформе mozello (<https://nemeckij-jeto-interesno.mozello.ru/>). На сайте представлены различные категории слов-реалий, каждое сопровождается кратким пояснением на русском и немецком языках, имеются иллюстрации и видеоматериалы, также планируется разработка тестовых заданий для проверки запоминания данных слов.

Этот сайт подходит для учителей немецкого языка, работающих на уровне основного общего образования, а также для самостоятельной подготовки учащихся общеобразовательной школы как базового, так и углубленного уровней изучения немецкого языка вне зависимости от того, является ли немецкий основным иностранным языком или вторым после английского.

Реалии – это важная часть языка и культуры, хотя они и представляют собой достаточно сложную лексику: благодаря им возможно полноценное «включение» в язык, понимание культуры [2, 4]. Именно поэтому изучению реалий следует уделить большее внимание в школе в целом и на уровне основного общего образования в частности, потому что этот возрастной период очень важен для формирования мировоззрения и воспитания уважения к другим культурам.

Литература

1. Вяткин, Д.С. Социокультурный комментарий при переводе реалий / Д.С. Вяткин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №12-1 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnyy-kommentariy-pri-perevode-realiy> (дата обращения: 18.02.2021).
2. Захарова, Т.В. Способы передачи немецких реалий в русских переводах произведений Б. Келлермана / Т.В. Захарова, О.М. Снигирева // Вестник ЮУрГПУ. – 2014. – №9-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-peredachi-nemetskih-realiy-v-russkih-perevodah-proizvedeniy-b-kellermana> (дата обращения: 14.01.2021).
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.
4. Суслова, Л.В. Обучение студентов особенностям реалий и их переводу с немецкого языка на русский / Л.В. Суслова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4. – С. 28-34.
5. Щелок, Т.И. К вопросу об обучении особенностям выражения вежливости в современном немецком языке / Т.И. Щелок // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Барнаул, 2015. – С. 179-186.

А.Н. Нурманбетова
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ОМОНИМИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Статья посвящена такому языковому явлению как омонимия, которое вызывает сложности у учащихся при изучении иностранного языка, в частности английского. В наше время трудно представить жизнь без английского языка. В каждой области нашей жизни мы сталкиваемся с необходимостью изучения языка, будь то образование, досуг, путешествие, медицина и тем более компьютерные технологии и интернет.

I scream, you scream. We all scream for ice-cream.

Почему это стихотворение кажется непонятным? Что мешает его понять и правильно перевести? Делая переводы на уроках английского языка, дети сталкиваются с проблемой понимания текста. Все, кто изучает иностранный язык, в частности, английский, несомненно, обращали внимание на тот факт, что некоторые слова пишутся или произносятся одинаково, но при этом имеют разные значения. В науке это называется омонимия. Мы решили изучить эту тему на примере учебника "Spotlight".

Общепринятая классификация омонимов такова: в соответствии с формой омонимы подразделяются на омофоны, омографы, абсолютные и неполные омонимы. Омофоны (homophones: homos – same, phono – sound), как следует из их названия, обладают одинаковой звуковой формой, но различаются не только семантически, но и графически например: night – knight (ночь, рыцарь); омографы (homographs – homos – same, grapho – write), напротив, совпадают графически, но читаются различно: to bow [bau] – bow [bou] (наклоняться, бант). Абсолютные омонимы обладают общей звуковой и графической формой. Они различаются семантикой и нередко принадлежат к одной части речи, например: arm – рука, arm (s) – оружие; bay – залив, бухта, bay – пролет, ниша, bay – лай, лаять. Неполные омонимы в английском языке совпадают по написанию и звучанию, но значение у них разное. Также они относятся к разным частям речи – rose (роза, поднялся); flat (квартира, плоский); found (основывать, нашел).

А.И. Смирницкий предлагает следующую классификацию. Он подразделяет омонимы на два больших класса: полные омонимы и частичные омонимы.

1) Полные омонимы принадлежат одной части речи и имеют одну парадигму: match – матч; match – спичка.

2) Частичные омонимы делятся на три подгруппы: а) простые лексико-грамматические слова, принадлежащие к одной части речи, но различающиеся своей парадигмой: to found – found (основать – нашли); б) сложные лексико-грамматические частичные омонимы – слова, принадлежащие разным частям речи, но идентичные по форме, например, rose (роза) и rose (past simple от глагола «to rise»), в) лексические (слова одинаковые только в начальной форме): can (мочь) – can (может) [3, с. 45].

Основными источниками омонимии в английском языке являются следующие процессы: 1) фонетические изменения; 2) заимствования; 3) словообразование; 4) сокращения; 5) конверсия. Фонетические изменения являются одним из источников омонимии. Данные изменения происходят в словах на протяжении исторического развития. В результате таких изменений слова, ранее произносившиеся по-разному, могут приобретать идентичную звуковую форму и становиться омонимами, например, night (ночной) и knight (рыцарь).

Заимствования являются другим источником омонимии. Заимствованное слово на последней стадии фонетической адаптации может стать идентичным по произношению или написанию исконному слову или другому заимствованию, например: piece – peace (French); bank (a shore – native). Источником омонимии является словообразование, в особенности,

один из типов словообразования – конверсия. «Конверсия — это процесс образования лексико-грамматического омонима, принадлежащего другой части речи» [1, с. 56].

Мы сделали обзор учебника Spotlight 8 класса и выявили, что в данном УМК присутствуют разные по своей классификации омонимы: book – книга, бронировать, right – правильно, направо, правый; meat-meet, too-two, sea-see и т.д.

В качестве методических рекомендаций учащимся предлагаются упражнения, направленные на работу с омонимами. Первое упражнение связано с работой шуточного утверждения, например: My socks got really holy. I can only wear them to church. В этом предложении на первом этапе нужно найти подходящий смысл слово “holy”. На втором этапе работы учащимся предлагается придумать небольшое четверостишие с омонимами, так как стихи еще являются незаменимым средством для отработки правильного произношения [2, с. 20-21].

Следующее задание можно назвать “Two in one”. Рекомендуется дать учащимся список лексических единиц с несколькими значениями и попросить составить предложение так, чтобы два омонима были в одном утверждении. Например: I left my phone on the left side of the room.

Использование подобных заданий в форме скороговорок или шуток, загадок на уроках будет позитивно мотивировать учащихся к изучению английского языка.

Литература

1. Абаев, В.И. О подаче омонимов в словарях / В.И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1957. – №3. – С. 34-38.
2. Виноградова, Н.Г. Использование поэтических текстов в грамматическом аспекте преподавания английского языка / Н.Г. Виноградова. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. – 110 с.
3. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Наука, 1956. – 45 с.

К.А. Пыряева,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ТРУДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Во время освоения младшими школьниками техники чтения на английском языке возникновение тех или иных трудностей неизбежно. Определённые трудности чаще всего возникают при освоении системы графических знаков и звуко-буквенных соответствий. Кроме того, имеет место и психологический аспект, который подразумевает как нарушения в соответствии между сенсорными и моторными процессами (неточность речедвигательных процессов, сенсорные ошибки), так и трудности, связанные с особенностями когнитивных процессов учащегося.

Младшие школьники наиболее часто испытывают трудности в различении отдельных букв и восприятии слова в целом. Например, дети могут путать такие буквы, как b и d или l и i. Такая проблема на начальном этапе изучения английского языка случается достаточно часто, и если с учащимися её не проработать данные вопросы, то это может привести к трудностям восприятия целых слов. Более того, проблема различения отдельных букв и восприятия слов в целом может разветвляться на некоторые отдельные трудности, с которыми младшие школьники сталкиваются наиболее часто. Рассмотрим такие трудности и пути их преодоления более подробно.

Отсутствие у младшего школьника прочных слухо-рече-моторных образов имеющейся лексики является одной из таких трудностей. Дело в том, что образцы иноязычной речи в виде речевых эталонов закладываются в долговременную память учащихся через слух и освоение артикуляционных особенностей произношения тех или иных звуков. Таким образом, именно на речевые эталоны, которые сформированы через слушание и артикуляционную практику, учащийся опирается, когда пишет, проговаривает или читает то или иное сочетание звуков или слова в целом. В случае, когда у младшего школьника речевой эталон сформирован неверно или вовсе отсутствует, то это значительно сказывается на результатах освоения техники чтения. Для предотвращения такой проблемы эффективно устное опережение. Данный метод представляет собой устный вводный курс, главной целью которого является приобретение учащимися необходимого речевого материала изучаемого языка. З.И. Клычникова объясняет целесообразность такого метода тем, что учащиеся начинают осваивать технику чтения после того, как у них поставлена артикуляция как звуков и слогов, так и слов и небольших фраз [4]. Кроме того, важно понимать, что учитель в первую очередь является для учащихся носителем образцовой речи, поэтому учителю не следует пренебрегать правилами произношения иностранных слов и норм литературного языка родной речи. Так как при развитии фонематического и интонационного слуха младший школьник способен улавливать на слух разницу между родной и иностранной речью, воспринимать на слух и воспроизводить звуки и слова, интонацию и ритмический рисунок фразы, во время обучения младших школьников английскому языку необходимо уделять достаточно внимания и развитию речи учащихся. Таким образом, здесь велика роль учителя, «выступающего в качестве контролера», который может скорректировать достигнутый и прогнозируемый уровни владения языком [3].

Система графических знаков английского языка и его звуко-буквенные соотношения представляют отдельную трудность для младших школьников. Проблема заключается в том, что в составе орфографической системы английского языка 26 букв, но только 3 из них (К, М, Т) похожи по значению и форме на соответствующие буквы графической системы родного для учащихся языка. Буквы А, В, С, Е, Н, О, Р, У, Х, находясь в графических системах обоих языков, имеют разное чтение. Остальные же буквы английского алфавита являются новыми для учащихся. Как отмечают Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина, младшие школьники по большей части испытывают трудности не только в чтении гласных и некоторых согласных звуков, но и их сочетаний. Наиболее часто дети испытывают трудности при чтении в таких случаях, когда чтение гласной определяется типом слога (map-name), одно и то же сочетание букв даёт два разных звука (this – think → [θ] - [ð]), чтение определённой согласной буквы определяется последующим гласным звуком (pencil - cat) [5]. Именно поэтому уже на начальном этапе освоения техники чтения важно, чтобы учащиеся успешно освоили основные правила чтения. Среди основных правил чтения английского языка можно выделить следующие:

- чтение гласных в двух разных типов слогов: открытом и закрытом;
- чтение согласных с, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck;
- чтение таких сочетаний гласных как ee, ea, ai, ou, oo, ou, ow;
- чтение таких буквосочетаний как: -sion, -ous, -igh, -tion.
- чтение слов, различающихся графически, но имеющих одинаковое произношение: ate – eight, blue – blew, beet – beat, ate – eight.

Успешное освоение младшими школьниками основных правил чтения позволяет предотвратить возникновения трудностей, связанных с техникой чтения и восприятием отдельных слов, в дальнейшем. Однако необходимо отметить, что в английском языке немало слов, которые не подчиняются общим правилам чтения, и поэтому применимо к некоторым случаям важно использовать определённые приёмы, помогающие учащимся преодолеть возникающие трудности. Одним из таких приёмов может стать использование одного транскрипционного знака для часто встречающегося звука, например [o] в словах dog, crocodile, autumn. А в случае, когда учащиеся затрудняются читать определённые

сочетания гласных и согласных звуков, достаточно эффективным приёмом является сопоставление новых для учащихся слов с уже изученными ранее словами, которые при этом схожи по произношению, например: night, fight, kite.

Незнакомые лексические единицы представляют для младших школьников особую трудность, нежели для учащихся средних и старших классов, так как во время работы с текстом младшие школьники, сталкиваясь с незнакомым словом, могут растеряться и не понять целое предложение или фразу. Поэтому важно организовывать работу младших школьников с текстом таким образом, чтобы незнакомые лексические единицы не стали препятствием для понимания смысла фраз и предложений. В данном случае необходимо заранее выделить такие слова, сопроводить текст списком незнакомой лексики с переводом и транскрипцией и осуществить предтекстовый этап работы с текстом, который будет включать в себя не только проговаривание и обсуждение новых слов, но и выполнение некоторых упражнений на их усвоение [2]. Такие упражнения могут осуществляться в игровой форме, с использованием карточек или реальных предметов, или включать в себя задания на соотнесение слова с картинкой, задания с элементом аудирования (например, где необходимо послушать и отметить услышанное слово или фразу). Подобные упражнения позволяют создать у младших школьников более прочные ассоциации слова с образом и облегчают работу с текстом в целом. Кроме того, важно научить учащихся пользоваться словарём, обозначить для них принцип поиска слова по словарю. Это, в свою очередь, непосредственно связано с необходимостью успешного освоения младшими школьниками транскрипционных знаков, что не только играет большую роль в использовании словаря при работе с неизученными ранее словами, но и позволяет учащимся ориентироваться в их чтении.

Реализация способов решения задач чтения средствами нового языка также представляют собой одну из наиболее распространённых трудностей для учащихся на начальном этапе изучения английского языка. Учащиеся на ступени начального образования практически владеют умениями понимать текст на уровне значения и на уровне смысла на родном языке, но при чтении на иностранном языке сталкиваются с затруднением в понимании задачи и способа её решения и, главным образом, в реализации такого способа с использованием средств нового для них языка [1]. Поэтому, работа с небольшим по объёму текстом играет большую роль, так как чтение мини-текстов задействует все умения, связанные с пониманием текста на уровнях значения и смысла.

Отдельно стоит выделить психологический аспект, в рамках которого существуют определённые трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники при освоении техники чтения на английском языке, обусловленные особенностями развития учащихся в данном возрастном периоде. Например, в младшем школьном возрасте кратковременная память доминирует над долговременной, что сказывается и на результатах освоения техники чтения [4]. Дети быстро забывают изученные правила чтения, те или иные особенности и случаи чтения отдельных звуков и их сочетаний, звуко-буквенных соотношений и т.п. Поэтому необходимо включать пройденный материал в различные упражнения, игры, тесты, что способствует не только переходу изученных слов из пассивного словарного запаса в активный, но и успешному освоению системы графических знаков английского языка и звуко-буквенных соотношений.

Помимо приёмов работы с младшими школьниками при освоении ими техники чтения на английском языке, которые относятся к определённым случаям затруднений, существуют и более общие рекомендации, позволяющие предотвратить или вовсе избежать наиболее часто встречающиеся трудности. Среди таких рекомендаций можно выделить следующие:

- В начале каждого урока проводить фонетическую зарядку (упражнения на звуко-буквенную тренировку, разучивание рифмовок и стишков) для отработки звуков английского языка и активизации речевой деятельности на уроке;
- Включать в процесс обучения выполнение тренировочных упражнений с новыми лексическими единицами на основе изученного материала (прочитать ряд новых и уже

известных для произношения слов, прочитав слова с определённым звуком, соединить слова с соответствующим звуком или транскрипцией в целом и др.);

- Проводить предварительную работу с новой лексикой текста перед непосредственной работой с ним (в виде тренировочных упражнений или в форме устного диалога);
- Способствовать формированию у детей механизмов прогнозирования, догадки, умения анализировать, находить языковые опоры в тексте, умения читать знаки транскрипции для дальнейшего пользования словарём;
- Грамотно отбирать учебные тексты в соответствии с требованиями действующей учебной программой, с определённым периодом и этапом обучения, возрастными особенностями, речевым и жизненным опытом учащихся, их интересами; а также по объёму текста так, чтобы время работы с ним не превышало время урока в целом.

Таким образом, в процессе освоения техники чтения на английском языке, младшие школьники неизбежно сталкиваются с определёнными трудностями. Это объясняется не только существенными различиями графических знаков и их соотношения со звуками в системах английского и родного для учащихся языков, но и трудностями в соответствии между сенсорными, моторными процессами и пониманием, а также трудностями, связанными с мышлением. Однако в методике преподавания английского языка существует ряд приемов преодоления таких трудностей, с помощью которых учитель способен помочь детям наиболее успешно уже на начальном этапе освоить технику чтения на английском языке. В процессе обучения младших школьников чтению на английском языке крайне важно учитывать психофизиологические особенности учащихся младшего школьного возраста при отборе учебного материала и выборе методов и форм организации учебного процесса, так как это в значительной степени влияет на эффективность и результативность обучения.

Литература

1. Беляева, В.Б. Готовность младших школьников к изучению иностранного языка в начальной школе / В.Б. Беляева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: современная школа. – 2010. – № 3(5). – С. 105-108.
2. Глаголева, Р.И. Работа с текстом на уроке иностранного языка / Р.И. Глаголева // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 4. – С. 42-44.
3. Исаева, И.П. Самооценивание как приобретаемая компетенция в процессе обучения иностранному языку / И.П. Исаева // Проблемы и перспективы преподавания иностранных языков в средней школе: материалы научно-практической конференции, посвященной 15-летию факультета иностранных языков. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. – С. 44-46.
4. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
5. Рогова, Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1998. – 231 с.

С.Э. Саая,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Н.А. Швец
АГГПУ имени В.М. Шукшина (Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время современные цифровые инструменты приобретают большую актуальность. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, также новый подход к процессу обучения. Главная цель, которую мы ставим перед собой, используя современные цифровые инструменты при обучении иностранного языка, это показать школьникам, как эти технологии могут быть полезны для повышения качества обучения иностранным языкам, создания и развития их коммуникативной культуры, обучения практическому мастерству.

Овладеть коммуникативной компетенцией иностранного языка дело весьма трудное, если ты не находишься в стране изучаемого языка. Поэтому важной задачей для учителей является использование различных методов и приемов работы для создания реальных и воображаемых ситуаций общения на уроках иностранного языка. С этой точки зрения коммуникативные навыки и умение общаться являются наиболее важными.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения рассматривает возможность развития системы образования через внедрения новейших технологий, разработки современных систем преподавания и обучения на основе информационных и коммуникативных технологий, также оснащение оборудованием электронных ресурсов, повышение грамотности педагогов, использование возможностей сети интернет [3].

Цифровые инструменты в образовании – это подгруппа цифровых технологий, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности передачи информации в преподавании и образовании: электронные учебные процессы (GoogleClassroom, ЯндексУчебник, Stepik, Canvas), социальные сети (ВКонтакте, Facebook), видеосервисы (YouTube) и создание игровых учебных материалов (LearningApps) [1, 2].

В прошлом обучение и образование просто означали лекции лицом к лицу, чтение книг или печатных раздаточных материалов, ведение записей и выполнение заданий, как правило, в форме ответов на вопросы или написания эссе. В общем, образование, обучение и преподавание считались невозможными без учителя, книг и школьных досок. Сегодня образование и обучение приобрели совершенно новый смысл. Компьютеры являются неотъемлемой частью каждого класса, и учителя используют разные ресурсы, чтобы показать ученикам, как можно освоить разные виды работы с языком [4]. Ученики могут, кроме того, каждый ученик может прогрессировать в своем собственном темпе.

Примером внедрения в практику преподавания иностранного языка в школе для учащихся может служить использование следующих цифровых инструментов:

Kahoot – это сервис для создания онлайн-викторин, тестов и опросов. Создание своего собственного урока в этом сервисе займет считанные минуты. Кроме того, можно выбрать уже готовый материал из шаблонов. Ученики могут отвечать на созданные учителем тесты с планшетников, ноутбуков, смартфонов, то есть с любого устройства, имеющего доступ к Интернету. Для участия в тестировании учащиеся просто должны открыть сервис и ввести PIN-код, который представляет учитель со своего компьютера.

Moodle - это универсальный инструмент для учащихся, учителей и преподавателей, которые хотят использовать или создавать различные виды деятельности, чтобы практиковать весь спектр языковых систем (грамматика, лексика и произношение) и языковых навыков (чтение, аудирование, говорение и письмо).

Learning Apps – это сервис для поддержки процесса обучения при помощи интерактивных модулей. Данный бесплатный сервис дает возможность использовать готовые электронные обучающие ресурсы, а также создавать собственные электронные наглядные пособия, в том числе с использованием аудио/видеоматериалов.

Таким образом, цифровые обучающие инструменты имеют огромный обучающий потенциал. Цифровизация помогает в обучении, оно делает уроки интересными, а главное – более продуктивными. Использование цифровых инструментов открывает новые возможности, как для учителя, так и для обучающегося. Мы планируем заниматься внедрением этих технологий в учебный процесс.

Литература

1. Бруцкая, Т.А. Включение цифровых инструментов в образовательный процесс / Т.А. Бруцкая // Академия Интеллектуального Развития. – URL <https://intel-academy.ru> (дата обращения: 10.04.2021)
2. Голованова, Е.В. Цифровые инструменты / Е.В. Голованова – М.: Изд-во Синергия, 2018. – № 9. – С. 60-69.
3. Федеральные государственные образовательные стандарты - URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.04.2021)
4. Шве́ц, Н.А. Forming of students' self-instruction skills in on-line teaching foreign languages / Н.А. Шве́ц // Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания: материалы 22-й Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 24 апреля 2020 г.) Часть 2 / отв. ред. И.П. Исаева; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. – С. 85-87.

Ю.М. Саматова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент С.Ю. Антонова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современное общество непрерывно развивается, в нем происходят процессы глобализации и компьютеризации. Также в наш век иностранные языки (далее-ИЯ) заняли важное место в жизни людей, потому что они предоставляют возможность стать частью глобальной культуры, а их знание помогает в развитии межкультурной коммуникации государств и допускает использование 100% потенциала Интернет-ресурсов [2].

В образование введены новые технологии (инновационные, интерактивные методы и формы обучения). Применение мультимедиа, ПК, Интернет и других современных технических средств обучения стало возможным в современном образовании. Новые информационные педагогические технологии стали неотъемлемой частью учебного процесса. Применение возможностей Интернет на уроках ИЯ – актуальное направление в методике, требующее новых подходов и нестандартных решений [3]. Обучающиеся нестандартно мыслят. С возникновением новых технологий у них повышается мотивация к обучению. Они по-новому смотрят на ИЯ, понимают его последующую перспективу для будущего человека.

Сегодня Интернет-ресурсы – часть общей информационной культуры учителя и обучающихся. Интернет увеличивает зону индивидуальной активности обучающихся и повышает скорость подачи качественного материала.

Для преподавателей ИЯ в Интернет есть множество ресурсов, которые можно адаптировать в соответствии с определенными учебными задачами. Разные информативные ресурсы предоставляют учителю возможность узнать что-то новое и делиться этим с обучающимися [5]. Многократное количество приемов и методов обучения, которыми овладевает педагог, посещая эти сайты – это их ценность, поскольку Интернет повышает уровень образования у учителей и обучающихся. Они находятся в постоянном процессе саморазвития. Сегодня всякому педагогу, желающему обучать языку на высоком и качественном уровне, необходимо посещать такие сайты и следить за новыми тенденциями в мире. Каждый методист по-своему определяет конечную цель обучения ИЯ, но они солидарны, что главная и важная цель – свободное общение [1; 4].

В связи с этим сейчас делается уклон на коммуникацию, интерактивность и изучение языка в культурном аспекте, что развивает межкультурное общение. Обучающиеся должны быть готовы к реальной коммуникации и не бояться применять знания не только на уроках ИЯ. Коммуникативная способность обучаемых развивается через Интернет путем включения их в решение значимых и достижимых задач, создавая ситуацию успеха, что доставляет удовлетворение, повышает уверенность обучающихся в себе и мотивирует на изучение ИЯ в будущем. Интернет-ресурсы применяются учителями и школьниками в роли приложений для развития грамматических и лексических навыков и умений, проверки знаний. К ним относятся разные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику и т.д.

Сегодня школьникам нужны такие ресурсы, которые заинтересуют в изучении живого языка с современными реалиями. Источниками этого является Интернет. На занятиях важно применять только современные материалы из Интернет, чтобы ученик имел возможность соприкоснуться с реальным языком, а не только условно-учебным. Интернет является для педагога и школьника огромным хранилищем информации.

Аудирование

<https://www.talkenglish.com/listening/listen.aspx> - подходит обучающимся уровня Elementary и выше. Темы разнообразны, представлены в большей степени диалогами из жизни. Слова и словосочетания, которые не лишним будет выучить, применимы в современной английской речи. При открытии любого материала появляются 3 подзаголовка. 1-ый – аудио, 2-ой – тест на проверку понимания услышанного, 3-ий – текст записи. Рекомендуется посмотреть подраздел Pronunciation Lessons, который содержит аудио по произношению английских букв, после которого появляется корректное представление о звучании той или иной буквы из уст носителя английского языка.

<https://www.esl-lab.com/> - очень полезный ресурс, который подходит обучающимся с середины уровня Beginner и выше. На сайте есть разделы. General Listening Quizzes, содержащий материалы 3-х уровней. Выбрав и открыв подходящий урок по интересующей теме, появляется несколько этапов работы с аудио (pre-listening, while-listening и post-listening). Заключительный этап работы с записью необычный: предлагается обсуждение вопроса по теме и записать свой комментарий с помощью микрофона. Еще одно задание не менее увлекательное - небольшое online-расследование по заданному вопросу. Кроме этого раздела, на сайте имеются материалы по английскому для академических целей, аудио для расширения словарного запаса, советы по изучению языка, а также диалоги с видео. Задания на этом сайте увлекательные и нестандартные, они направлены не только на улучшение понимания английского языка на слух, но и на развитие разговорной речи, расширение словарного запаса и изучение грамматики.

Чтение

<https://imsdb.com/> - сайт, на котором можно не только смотреть, но и читать голливудские фильмы. Причем иногда сценарии публикуют еще до выхода самой картины. Это почти как книга, только большую часть занимают диалоги.

<https://english-e-reader.net/> - онлайн-библиотека для изучающих английский, которая предлагает скачать, читать online, либо слушать книги. Все они разбиты по уровням: от A1 до C2. И даже для Elementary тут есть что почитать.

<http://dreamreader.net/> - удобный Интернет-ресурс с простым понятным дизайном, где собраны короткие тексты по английскому, которые читаются за 1-2 минуты. К каждому тексту прикреплен аудиозапись и тест. Также имеются упражнения для учеников и студентов, которые можно решить самостоятельно.

<https://www.englishpage.com/readingroom/readingroomintro.html> - ресурс, для всех читающих всего с 1-ой навигационной панелью. Сайт предлагает к прочтению газеты (newspapers), журналы (magazines), книги (books), справочники энциклопедии (reference materials), либо online-библиотеки. После выбора материала, сайт перенаправляет к нему. Ресурс для тех, кому интересны неадаптированные тексты на английском языке.

Письмо

<https://www.engvid.com/topic/writing/> - бесплатный видео ресурс от носителей языка, которые помогут разобраться в разных тонкостях письма (с чего начать письмо, как обобщить информацию и т. д.). После просмотра урока можно выполнить практическое задание, а также задать вопрос учителю в комментариях.

<https://www.tapatalk.com/groups/learnenglishonline/> - форум для применения письменных навыков на практике (написать о своих увлечениях, лучших фильмах года, занятиях в спортзале и т.д.). Имеется также большой раздел с различными языковыми играми (найти антонимы, составить предложение из заданных слов, ответить вопросом на вопрос, разгадать загадки и т. д.). Это хорошее начало для тех, кто стесняется общаться на форуме.

<https://www.conversationexchange.com/> - позволяет найти себе товарищей по переписке, а при желании и для бесед в Skype, Windows Live Messenger, Google Talk и т. д. Цель общения — помочь друг другу с изучением ИЯ. Плюсы ресурса: знакомство с людьми из разных стран, освоение разговорных выражений, а также возможность поделиться знаниями родного языка и почувствовать себя более уверенно при общении с «native speakers».

Устная речь

<https://www.italki.com/> - сайт для личного общения между людьми со всего мира. Можно загрузить мультимедийные файлы, готовить собственные предложения, обсуждать с другими пользователями как удобнее использовать чаты, оставлять отзывы и быть в контакте с людьми со всего мира. Необходимо предоставить открытый доступ к своим материалам, чтобы любой мог воспользоваться вашим опытом, или использовать накопленный опыт других посетителей данного ресурса. Преимущества сайта в активной позиции, разностороннем развитии личности, возможности обучения детей, новых знакомствах.

<https://www.mylanguageexchange.com/> - данный ресурс комплектует малые группы до 4-х человек, способные уделить максимальное внимание каждому. Начните свое участие в качестве слушателя, а потом будете меняться местами с учителем, достигая лучших результатов. Общение проходит online. Плюсы сайта в отсутствии большого количества людей, индивидуальном подходе, помощи online, современных методах.

Сайты для учителей при подготовке к урокам английского языка

<https://busyteacher.org/> - ресурс содержит множество заданий и готовых уроков на проработку каждого аспекта знания языка от преподавателей по всему миру. Плюсы сайта - простой поиск по темам, бесплатный доступ к материалам и регулярный выход полезных методических статей для преподавателей. Ресурс имеет раздаточные материалы, online-инструменты для создания worksheets на определенный урок, лайфхаки для преподавателей, методические статьи.

<https://flashcard.online/> - ресурс для создания карточек со словами и картинками, которые нужны для урока. Необходимо выбирать количество карточек на странице, загрузить картинку, добавить слово и у вас готовый PDF-документ с карточками для конкретного урока.

<https://printdiscuss.com/> - полезный ресурс с рабочими материалами для разговорных занятий, где множество тем для дискуссий в классе и вопросы для их обсуждения. Перед сохранением или печатью можно редактировать и удалять вопросы, которые кажутся некорректными.

<https://www.englishgrammar.org/> - сайт с готовыми уроками, раздаточным материалом и online-тестами, посвященный грамматике английского языка. Все задания можно пройти online или бесплатно скачать в формате PDF. Также есть отдельные разделы с правилами, видео уроками и функционал проверки грамматики online.

Подводя итоги, можно сказать, что Интернет-ресурсы не только предоставляют возможность развивать языковые навыки в интерактивной форме, но и являются основой для создания индивидуального пути изучения языка, что, в свою очередь, является для учителя полем для творчества и экономией времени.

Литература

1. Абаимова, Т.В. Использование информационных технологий в процессе обучения английскому языку на начальном этапе / Т.В. Абаимова // Английский язык в школе. – 2012. – №4. – С. 45-49.
2. Александров, К.В. Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию / К.В. Александров // Иностранные языки в школе. – 2011. – №5. – С. 15-20.
3. Еренчинова, Е.Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку / Е.Б. Еренчинова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, окт. 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 325-327.
4. Лялина, Ю.Л. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам / Ю.Л. Лялина // Иностранные языки в школе. – 2017. – №10. – С. 28-31.
5. Щетинина, М. Критерии поиска и отбора Интернет-ресурсов для учебных целей: (на примере обучения иностранному языку) / М. Щетинина // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: сб. науч. ст. / Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, 2012. – С. 129-132.

А.В. Черкашина,
учитель английского языка
МКОУ «Зональная СОШ» (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ XXI ВЕКА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Система образования во многих странах, учитывая глобальные изменения во всех сферах общества, изменила понимание своих целей и включает в образовательные программы всё более широкий перечень навыков. По одной из классификаций, составленной западными экспертами, навыки делятся на «твёрдые» (узкопрофессиональные) и «мягкие» («навыки эмоционального интеллекта»). Терминология эта возникла по аналогии с английскими терминами «hardware» и «software» (компьютерное железо и программное обеспечение). В последние годы современная школа ориентирована на переход от традиционной формы школьного обучения, которая направлена на формирование предметных знаний и умений, к созданию условий для развития современных ключевых компетенций или навыков XXI века [1]. Следовательно, навыки XXI века могут быть частью содержания образования на равных правах с обычно изучаемыми предметами или предметными областями. Они рассматриваются как обязательный результат образования, который школа должна обеспечить своим выпускникам, иначе они окажутся неподготовленными к жизни [2]. Рассмотрим эти ключевые компетенции («4К») и средства их формирования на уроках иностранного языка. Под термином «4К» подразумевается:

critical thinking – критическое мышление (умение перерабатывать информацию, выделять главное, анализировать, сравнивать, строить свою аргументацию);

creativity – креативность (умение видеть ситуацию под другим углом, находить нестандартные решения, генерировать новые идеи);

collaboration – сотрудничество и *communication* – коммуникация (умение слушать, понимать, объяснять свою позицию, находить компромисс, способность договариваться).

Учителя иностранного языка вооружены богатым набором методов и приемов, применение которых на уроках создают все условия для формирования, развития и совершенствования *soft skills* (мягких навыков). Учебное занятие, спроектированное с применением таких образовательных технологий как проектные, игровые, технологии критического мышления, геймификация, ментальные карты, интерактивные технологии, не только направлено на формирование этих навыков, но также способствует повышению самостоятельности учащихся при прохождении по своим индивидуальным образовательным маршрутам, что помогает эффективно реализовывать индивидуальный подход в обучении.

Рассмотрим задания в учебно-методических комплексах по английскому языку («Звездный английский», «Английский в фокусе», «Форвард») и их направленность на формирование общеучебных навыков XXI века. Одно из общеучебных навыков, которое необходимо формировать у обучающихся – критическое мышление. Приведём несколько определений критического мышления.

«...Целенаправленное, саморегулируемое суждение, результатом которого является интерпретация, анализ, оценка и выводы, так же как объяснение тех фактических, концептуальных, методологических, критериальных оснований, на которых основано суждение» [4].

«Активное, последовательное и тщательное рассмотрение любых убеждений или знаний в свете тех оснований, которые служат основой им и последующим заключениям». [3].

Критическое мышление помогают формировать задания:

- на категоризацию и классификацию;
- на нахождение закономерностей;
- на переработку, анализ и интерпретацию информации с использованием различных инструментов (таблицы, графики, диаграммы);
- не имеющие однозначного правильного ответа (сочинения, высказывания по проблемам и т.д.).

Креативность формируется на заданиях:

- не имеющих однозначного правильного ответа;
- позволяющие рассматривать проблему с разных сторон;
- задания поискового и проблемного характера.

Понятия *collaboration* (сотрудничество) и *communication* (коммуникация) тесно взаимосвязаны. Их формированию на уроках способствуют следующие действия при организации учебной деятельности:

- принятие правил взаимодействия (работы в группах, парах), которые поощряют выражение своего мнения и конструктивную критику;
- организация работы в постоянно меняющихся группах;
- выполнение заданий, требующих достижения общего (группового, коллективного) решения.

Применение новых способов организации урока для создания комфортного образовательного пространства, проектирование заданий нового типа требует от учителя временных и ресурсных затрат, но все затраты окупаются интересом, активностью учащихся и их успехами в обучении.

Литература

1. Добрякова, М.С. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко, Е.Г. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.
2. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? / М.А. Пинская, А.М. Михайлова и др. // Образовательная политика. – URL: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate> (дата обращения: 18.04.2021).
3. Dewey, J. How We Think. Boston, MA D.C. Heath & Co Publishers, 1933.
4. Facione, P. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, California Academic Press, Millbrae, CA, 1990.

Э.А. Эрендей,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современный мир является быстро развивающимся, динамичным, в связи с чем становится важным, чтобы обучающиеся обладали не только предметными навыками и умениями, которые могут устареть, но чтобы обучающиеся обладали способностью учиться новому, познавать мир, являлись всесторонней, гармонично развитой личностью.

Самым важным является этап изучения иностранного языка в начальной школе, когда ученики впервые знакомятся с культурой и языком другого народа. Именно в это время формируется отношение к этому учебному предмету, на основе которого и будет осуществляться его дальнейшее усвоение [1, с. 26].

В процессе обучения личность формируется в развитии мотивов и потребностей ученика. Можно сказать, что мотивация обучения вместе с особенностями личности обучающегося и являются своеобразными показателями качества образования.

В современном мире мотивация играет ключевую роль в процессе обучения, ведь от этого зависит успешность образования. В настоящее время ведущими являются внешние мотивы получения образования. Но не менее важны и внутренние мотивы ученика, его личное желание обучаться, формировать навыки. Именно мотивация придаёт обучению смысл. Так, мотивация ученика играет большую роль в обучении английскому языку [3, с. 91].

Изучение сослагательного наклонения в английском языке имеет ряд некоторых особенностей. Сослагательное наклонение представляет собой форму глагола, которая выражает: желание, сомнение, нереальность выполнения того или иного действия, предположение.

В русском языке сослагательное наклонение выражается в прошедшем времени, при этом используется частица «бы». Например: «если бы то» или «что если бы». Сослагательное наклонение предполагает выдумку в повествовательных и вопросительных предложениях. Английское сослагательное наклонение или subjunctive mood – это самое сложное наклонение английского языка.

Примеры сослагательного наклонения в английском языке:

1. I would like her to come to visit me (Мне бы хотелось, чтобы она пришла ко мне в гости).
2. I would like my friend to give me a gym membership for my birthday (Я бы хотел, чтобы мой друг на мой день рождения подарил мне абонемент в тренажерный зал).
3. What if we went to the cinema and not to the theater? (А что, если бы мы пошли в кино, а не в театр?).

Для эффективного обучения сослагательному наклонению в английском языке необходимо использовать комплекс методов обучения. Методы обучения представляют собой способы совместной деятельности педагога и учащихся, которые направлены на решение тех или иных задач в обучении [4, с. 47].

Словесные методы наиболее распространены в процессе обучения сослагательному наклонению английского языка, можно даже сказать, что обычно они занимают ведущее место. Именно они позволяют передать информацию, поставить какие-либо проблемы перед обучающимися, указать обучающимся пути решения различных проблем. Именно слово активизирует память, творческие способности, воображение обучающихся.

С точки зрения грамматики в отработке сослагательного наклонения значимую ценность представляет стихотворение Алана Милн. *“If I were king”*:

*I often wish I were a King.
And then I could do anything.
If only I were King of Spain,
I'd take my hat off in the rain.
If only I were of France,
I wouldn't brush my hair for aunts...*

Ах, как мне жаль: я не монарх,
А то бы славен был в делах.
Будь я испанским королём
Снимал бы шляпу под дождём.
Во Францию бы нанялся -
Чесал бы щёткой волосы.

Данное стихотворение может использоваться в тренировке сослагательного наклонения на уроках английского языка. Его можно использовать как на вводном этапе урока, так и на этапе формирования и активизации навыка употребления сослагательного наклонения, учащимся можно еще предложить пофантазировать и попробовать закончить в рифму следующую строчку: *“If I were King of Russia...”*

Одноформенность литературного материала и направляет учащихся на какое-то одно языковое явление, которое легко запоминается, позволяет уделять особое внимание содержанию речевого высказывания. Стихи являются незаменимым средством для отработки правильного произношения и интонационного оформления. [2, с. 20]

Методы практического обучения наиболее востребованы в процессе обучения сослагательному наклонению. Они включают в себя практическую деятельность обучающихся, которая направлена на формирование конкретных языковых навыков и умений [5, с. 38].

Упражнения (метод практического обучения) включает в себя многократное выполнение практического (или, в некоторых случаях, умственного) действия, целью чего является усвоение тех или иных способов и методов деятельности. Упражнения бывают: письменные, устные, графические.

К самым эффективным письменным упражнениям для усвоения знаний использования сослагательного наклонения можно отнести данное упражнение:

“Ваш друг стоит перед выбором, какую медицинскую специализацию получить. Дайте ему несколько советов, указывающих на преимущества и недостатки каждой специализации”

Учащиеся должны написать несколько советов, используя данные шаблоны: *“If you become ... you will ...”*, *“Should you become ... , you will ...”*, *“If you become a pediatrician, you will treat children, it is very nice.*

Именно благодаря комплексному использованию методов обучения и разнообразных упражнений повышает эффективность обучения сослагательному наклонению на уроках английского языка.

Литература

1. Богословский, В.В. Общая психология: учеб. пособие для студентов пед. институтов / В.В. Богословский. – М.: Просвещение, 2017. – 383 с.
2. Виноградова, Н.Г. Использование поэтических текстов в грамматическом аспекте преподавания английского языка / Н.Г. Виноградова. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2010. – 110 с.
3. Гез, Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. Гриф МО РФ / Н.И. Гез. – М.: Академия (Academia), 2019. – 195 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. уч. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Школа-пресс, 2018. – 512 с.
5. Тернова, Л.Н. Методика преподавания иностранного языка. Конспект лекций / Л.Н. Тернова. – М.: «Издательство ЮРАЙТ», 2017. – 544 с.

ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ И УСТНАЯ ИСТОРИЯ

Ю.Б. Волостнова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА РАЗРУШЕНИЯ ЦЕРКВЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НАРОДА (НА ПРИМЕРЕ С. ПОПОВИЧИ, ЦЕЛИННОГО РАЙОНА)

Религия была и остаётся на сегодня важным фактором в развитии любой цивилизации. Её место в жизни того или иного социума определяется различными обстоятельствами: уровнем развития общества, общественного сознания, культуры, традициями, влиянием смежных социально-политических образований.

Данная статья посвящена истории разрушения храма, на примере села Поповичи, Целинного района, отношение к религии разных поколений и трансформации сознания людей под воздействием социалистического образа жизни. Изученные материалы архива библиотеки села Поповичи, интервьюирование и воспоминания односельчан, а также свои собственные воспоминания позволяют понять, что особая роль в истории нашего села, а также России в целом, развитии её духовности и культуры принадлежит православию.

В 1898 году построили церковь в самом центре села, как положено, во имя Святого Арихистратига Божия Михаила [6, с. 173]. Спустя некоторое время при церкви открыли школу. Храм был деревянный, светлый, с большими окнами. Сельская церковь была единственным просветительским и культурным центром села. Во время церковных праздников все жители прихода стягивались в центре села. Богослужение сопровождалось пением местных жительниц, совершались все традиционные обряды [5]. Все церковные записи актов гражданского состояния умерших, родившихся, брачующихся, велись параллельно с сельсоветом (прихожан – 1765 душ обоего пола) [8, с. 432]. Записи сохранены с 1924 года в отделе ЗАГС Целинного района [1]. Для многих крестьян церковно-приходские школы были единственным источником просвещения и грамотности. Отношение к священникам было вполне уважительное и благожелательное.

Во время Гражданской войны наше село было занято одним из отрядов Колчака, под предводительством Табашникова, Шамшурина. Был организован отряд, который защищал советскую власть. Комиссарили тогда Бурков и А. Пилевин [6, с. 193]. Бурков попросил отца, отвезти его в Ельцовку к воевавшим против Колчака, так как у него был план и списки наступления. Но доехать до Ельцовки ему не удалось. На глазах у отца Бурков был зарублен. И как был он в тулупе, так отец его и привёз домой, только обезглавленного [6]. Революции

и войны уничтожили значительную часть российского культурного наследия. Тысячи церквей по всей территории России подверглись варварскому разрушению, та же участь ждала и нашу церковь. В 1936 году вызвались два добровольца убрать крест с церкви – это был Евгений Печерский и его друг [3]. Обмотали они себя вожжами, так и полезли. Собралось народу вокруг церкви и млад и стар. Кто просто любопытствовал, кто - то крестился, а кто-то и проклинал добровольцев. Как получилось, теперь уж неизвестно, но вожжа лопнула, и Печерский сорвался, полетел вниз с карниза на карниз, так и долетел до земли, что его и спасло [4]. Увезли его в Солтонскую больницу (Поповичи входило в состав Солтонского района). Печерский остался жив, но сломал ногу, а крест в этот день больше никто не полез снимать.

Позднее власти приняли решение закрыть церковь [7]. Крушили церковную ограду, крест и колокол были повержены на землю. Одних присутствующих охватил ужас, другие зеваки ликовали, третьи неистово крестились, четвёртые проклинали варваров-разрушителей. Колокольный звон - один из видов проповеди Православия в мире. По слову святого праведного - Иоанна Кронштадтского, «колокол – это свирель пастырская, которая созывает словесных овец во двор овчий, в церковь, на духовную пажить молитвы и слова Божия, и труба бранная, напоминающая о духовной брани и готовности к ней каждый день, чтобы мы стояли всегда в духовном всеоружии» [2]. А в тот день, день насильственного переворота, колокольный звон утих навсегда над нашим селом. Потом в селе говорили, кто колокол снимал, у него всех сыновей на войне контузило, так Бог его наказал [4].

В 1937 году арестовали последнего священника [7], соответственно прекратились и службы (до ареста священника службы проходили по-тихому). Во время войны в здании церкви хранили зерно. В войну клуба не было в селе, его разобрали на МТМ и гаражи [8], а после войны под клуб переоборудовали церковь. В клубе показывали кино, по вечерам собиралась молодёжь. Но клуб в этом здании долго не прослужил, случился пожар. Про пожар этот говорили, что, мол, божье наказание. Возгорание хоть было и не большое, но восстанавливать не стали. Часть строительного материала пошло на строительство школы. Опять появилась необходимость и в строительстве клуба. И тут не обошлось без трагедии. В 1957 году при директоре Н.И. Завертайлове решили построить современное, каменное здание и именно на месте старой церкви. Во время строительства (1960 год) погибло четыре подрывника, главный бухгалтер и сам директор колхоза Н.И. Завертайлов. Несмотря на трагедию, клуб был сдан в эксплуатацию через два года. «Не знаю, что это было, может кара божья, что на месте церкви православной построили, или же просто человеческий фактор, но в народе говорили, что построен он на крови людской», - вспоминает Вера Трофимовна, жена Н.И. Завертайлова [4].

Даже столько лет жизни нашего села без храма не смогли сломить и полностью искоренить православную веру в жителях. В годы советской власти люди собирались для молитвы в домах верующих бабушек, молились, надеялись на то, что когда-нибудь их родной храм восстановят. Сейчас на службы и крещения детей люди ездят в село Целинное, где церковь не закрывалась и была реконструирована, находится она в административных границах Бийской епархии, которая объединяет девятьюстами четыре прихода Русской Православной Церкви. Огромная работа с подрастающим поколением проводится преподавателем Воскресной школы Покровского храма села Целинного И.В. Вещагиной, а также настоятелем храма Иереем Деонисием.

Таким образом, относиться к церкви и религии в целом можно по-разному, но, безусловно, одно: храм является центром духовного просвещения, светочем православной культуры среди населения.

Литература

1. Литвинов, И. Вечерний звон / И. Литвинов // Бийские епархальные ведомости. – 2019. – №1. – С.12.
2. Официальный сайт Степь-Чумышского сельсовета [Электронный ресурс]: <https://step-chumysovet.ucoz.index/is...> (дата обращения: 19.10.2019).

3. Полевые материалы автора (ПМА) 2019 г., с. Поповичи, Целинный район, Алтайский край, записано от Светланы Михайловны Бедарёвой (Бычкова), 1962 г.р.
4. Полевые материалы автора (ПМА) 2019 г., с. Поповичи, Целинный район, Алтайский край, записано от Веры Трофимовны Завертайловой (Синяя), 1930 г.р.
5. Полевые материалы автора (ПМА) 2019 г., с. Поповичи, Целинный район, Алтайский край, записано от Людмилы Александровны Мальцевой (Худякова), 1937 г.р.
6. Соловиченко, В.И. История. Люди. События. / В.И. Соловиченко.- Барнаул: АЗБУКА, 2014. – 637 с.
7. Томская епархия. Русская Православная Церковь. URL: *Pravoslavnoe-duhovenstvo.ru* (дата обращения: 19.10.2019).
8. Яковлев, С.П. Справочная книга Томской епархии / С.П. Яковлев. – Томск: Товарищество «Печатня С.П. Яковлева», 1914. – 594 с.

М.Н. Косюра,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

АНТРОПОЛОГИЯ УЧИТЕЛЬСКОЙ ЖИЗНИ ПО МАТЕРИАЛАМ СОШ № 5 Г. БИЙСКА

Рассмотрение данной проблемы с акцентом на специфику учительской жизни в период существования СССР позволяет взглянуть на её непосредственных участников под новым углом, в том числе основываясь на материалах личных альбомов и воспоминаний живых свидетелей тех событий.

К такого рода документам относятся: 1. Анкетно-биографические обследования, проведенные в апреле 2019 года; 2. Визуальные источники, хранящиеся в личных архивах учителей и их родственников; 3. Документы личного происхождения. В данном случае данные группы источников позволяют обширно затронуть основные аспекты исследуемой темы, не забывая о том, что источниковая база исследования может быть намного шире [4, с. 33-37].

В нашем случае можно детальнее проследить профессиональный путь Азарова Александр Яковлевич (далее А.Я.) от учителя физики и математики до зав. ГорОНО г. Бийска с уточнением того, кем он был, как его профессиональная деятельность отразилась на его семье, как он проводил свободное время и тому подобное. Обращая внимание на достаточно продолжительную жизнь Александра Яковлевича открывается возможность проследить хронологию развития и преобразований, которые затронули учителей как специфическую социальную группу внутри государства, так и специфические для неё социальные явления, характерные на отдельных временных промежутках, а именно: 1. Предвоенное десятилетие; 2. Великая Отечественная война глазами тружеников тыла; 3. Период «оттепели», «застоя», «перестройки» [4, с.13-21].

Отдельно стоит высказаться о контекстном содержании материалов, представленных в Юбилейном альбоме, который был составлен учебным коллективом СОШ №5 (находящаяся на ул. Имени Героя Советского Союза Васильева 52), впоследствии был дополнен владельцем альбома – А.Я. Азаровым и был передан в АЛЭИ АГППУ им. В.М. Шукшина. Альбом можно разбить на несколько разделов, сгруппированных отчасти в хронологическом порядке, что подтверждается датами на отдельных фотографиях, отчасти в разделы, объединенные единой тематикой, которых насчитывается три: 1. Фотографии, на которых запечатлен только А.Я. Азаров в разные годы его жизни; 2. Профессиональная деятельность как директора, зав ГорОНО г. Бийска и депутата Бийского городского Совета трудящихся (является самой обширной); 3. Личная жизнь, отдых, отпуска.

Каждая их представленных рубрик отличается контекстом запечатленных событий, явлений, связанных с жизнью и работой А.Я. Азарова, что позволяет говорить об их значимости и обоснованности их включения в состав альбома, которые могут использоваться в качестве исторического источника на уроках истории России (в данном случае по истории СССР).

Азаров Александр Яковлевич родился в 18 декабря 1922 года в г. Бийске. Является выходцем из крестьянской семьи и единственным ребенком в семье: отец – Яков Максимович Азаров, занимался перевозкой грузов на своей телеге с лошастью, также подрабатывал на сооружении деревянного моста через р. Катунь (находившийся рядом с современным Коммунарским мостом); мать – Фёкла Никифоровна, занималась ведением домашнего хозяйства (семья проживала на улице Иркутской, дом 42) [2, фото 31. Л. 5].

Обучался в СОШ №4 г. Бийска. Стоит отметить тот факт, что школьные годы Александра Яковлевича совпали с тенденцией ликвидации безграмотности среди граждан СССР, что не было исключением и в его семье (так, Фёкла Никифоровна не умела читать и писать), что подтверждается рассказом его сына – Сергея Александровича Азарова (далее С.А.) [5, с. 254-258]. «Она была вообще безграмотная, не читать не писать не умела, но деньги считать умела хорошо. Он учился в 9 или 10 классе, он ее обучил, по крайней мере, покупал ей газеты, она их читала» - вспоминает Сергей Александрович об этом [1].

Обращая внимание на характеристику, написанную директором СОШ №4 по окончании А.Я. школы, можно увидеть, что такие личностные качества как «дисциплинированный, трудолюбивый, аккуратно-исполнительный, классный организатор» во многом и определили будущее успешное становление А.Я. как выдающегося организатора [2, фото 38. Л.5.].

В свою очередь, Сергей Александрович Азаров в интервью уточнил, что Александр Яковлевич Азаров даже и не подумывал связать свою жизнь с учительством, «небом он болел, летчиком хотел стать, да вот случился с ним как-то несчастный случай в военном поселении, где ему-то кисть руки-то и оторвало, а там вскоре пришла и война [1]». Всего один несчастный случай круто повернул жизнь А.Я. и свёл его с Бийским Учительским институтом, в котором он обучался на физико-математическом факультете с 1941-1943 годы [2, фото 31. Л.5].

В период Великой Отечественной войны (далее – ВОВ), по воспоминаниям Сергея Александровича [1], А.Я. занимался организацией развозки продовольствия по школам, интернатам, приютам в г. Бийске, которое обеспечивалось за счёт специально организованного огорода, который, по словам С.А., обрабатывался силами школьников и других организаций [3, фото 304-305].

Именно после окончания ВОВ уже можно говорить о начале профессионального становления Азарова А.Я. как работника просвещения. Одним из первых мест его работы была СОШ №8 на должности директора, что подтверждается рядом фотографий Юбилейного альбома и воспоминаниями Азарова С.А. [3, фото 72]. Одной из первых организационных мер, проведенных А.Я. на должности директора стало создание кружка при мастерской СОШ №8 [3, фото 90], в котором ученики занимались «изготовлением скалок, деревянных поделок и тому подобным» [1].

Многочисленные организаторские инициативы А.Я. и его членство в КПСС вскоре позволили ему претендовать на освободившееся место зав. ГорОНО Бийска, но, прежде чем вступить в должность А.Я. несколько раз отправлялся в командировку на прохождение курсов зав. ГорОНО в Москве [3, фото 107]. Самому вступлению на должность предшествовал ряд других не менее важных мероприятий. В частности, А.Я. неоднократно участвовал в съездах профсоюзов работников просвещения (как член делегации [3, фото 133]), во всесоюзном съезде учителей июля 1968 года [3, фото 137]. Все эти мероприятия совпадают с периодом проведения реформ в образовании 60-х годов XX века в СССР [7, с. 200-204].

Отдельно стоит упомянуть тот факт, что само ГорОНО Бийска располагалось в разное время в разных зданиях, как вспоминает С.А., первоначально оно располагалось на втором

этаже Успенской церкви, что вызывало у него небывалый интерес к тому, «как там всё выглядит», хотя А.Я. и не поощрял такого интереса у сына, «он подходил, давал 2 рубля и говорил сходить на стадион на футбол смотреть пока он на работе, а не у церкви шататься» [1]. Вскоре ГорОНО переехало в здание Суда г. Бийска на пятом этаже, где оно располагалось короткое время и вскоре переместилось в Дом советов, также на пятом этаже[1].

За более чем двадцатилетнюю работу на посту зав ГорОНО при А.Я. была организована ДЮСШ №2, которая находится при Бийском лицее №11, организовал перестройку СОШ №8, курировал строительство СОШ №31 (в которой директором был его друг, Дронов Иван Алексеевич) [3, фото 103].

В дальнейшем все внимание А.Я. переключается на внутренние дела г. Бийска и его партийную жизнь. С этим связан ряд партконференций как городского масштаба (с 1971 – 1978г.), так и в рамках Восточного района г. Бийска (с 1975 – 1978 г.). Он являлся депутатом Бийского городского Совета депутатов трудящихся [2, фото 37. Л.5].

В семейном быту сохранялось наличие домашнего хозяйства, на что указывают фотографии из личного альбома и воспоминания сына А.Я. У А.Я. была жена (Евгения Сергеевна Азарова (Ермакова) [3, фото 5-6]), дочь (Зоя Александровна Азарова [3, фото 31]) и сын (Сергей Александрович Азаров). Семья проживала на улице Иркутской, дом 42 [3, фото 23]. Из бытовой техники, как указывает С.А., в доме имелся телевизор и радиоприемник, у З.А. был фотоаппарат «Смена», на который были сделаны большая часть фотографий с отдыха «Туалет на улице, огород разбит на две части, на одной сад, на другой грядки, дом был рассчитан на несколько семей, имелся погреб, засыпанный снегом и льдом которой заменял холодильник [3, фото 51]. Когда появился телевизор, то к нам стали всей улицей собираться для просмотра вечерних фильмов» - именно таким вспоминает дом своего отца Сергей Александрович, также уточняя, что перед поездкой на работу (своей машины не было, была служебная «Волга») «он раздавал задание на день, а бабка приглядывала за тем, как я выполняю свои обязанности по хозяйству»[3, фото 294]. Также можно говорить о том, что семья Азаровых по данным свидетельствам соответствовала среднестатистической семье работников образования, для которых время было достаточно ограниченным ресурсом, что ярко выражено в активном участии в жизни семьи членов старшего поколения [4, с. 137-140].

В свободное от работы и ведения хозяйства время семья предпочитала отдыхать на природе [3, фото 273], проводить турпоходы в Горном Алтае (особенно этим увлекались А.Я. и З.А.) [3, фото 297]. Можно выделить заграничные поездки в страны Варшавского договора, а именно в Польскую Народную Республику и Чехословакию, что позволяет говорить о самодостаточности А.Я. и его возможностях для поездки за рубеж (поездки проходили летом 1975 года), что не являлось «исключением из правил» роста туристических поездок граждан СССР в социалистические страны (члены ОВД) [6, с. 155].

Достаточно часто, отдых сопровождался выполнением общественных заданий и поручений, в частности при посещении г. Белокурихи и прилегающих к нему возвышенностей проводилась плановая посадка хвойных деревьев [1]. Всё это необходимо учитывать с тем фактом, что А.Я. являлся инвалидом (отсутствовала кисть левой руки) и продолжал вести активный образ жизни, «хоть у него и была одна рука, зато он делал больше, чем мог бы я сделать двумя руками» вспоминает С.А. о способностях и трудолюбии своего отца.

Среди других мест отдыха также выделяется город Бийск и его песчаные пляжи, Дом отдыха Таргай [3, фото 232; 241]. Если мы начинаем говорить о характеристике фотографий, посвященных рубрике отдыха, то в данном случае мы замечаем кардинальные различия по сравнению с другими фотографиями. Во-первых, фотографии других рубрик показывают А.Я. и его окружение с консервативной стороны, представленных в виде групповых, парных и одиночных фотографий в деловых костюмах и прочем, а непосредственно на фотографиях, запечатлевших сцены купания, застолий у костра на берегу и прогулок по песчаным пляжам

в купальниках, можно увидеть образы видных деятелей образования и просвещения в обстановке, не причастной к их профессиональной деятельности [3, фото 306].

В свою очередь это можно связать с контекстом времени, так на фотографиях датируемых серединой 50-х годов XX века мы редко замечаем сюжеты отдыха и развлечения, по внешнему виду среди мужчин одеты по простому, среди женщин больше в обиходе платья, редко встречаются деловые костюмы, большее внимание уделяется консервативным сюжетам работы в школе и участия в общественных мероприятиях, но и здесь мы видим единичные сюжеты, на которых, в частности запечатлены групповые фотографии с друзьями и коллегами в неформальной обстановке [3, фото 103-104]. Следующим витком становятся фотографии, датируемые 60-ми годами XX века. В данный период замечаются резкие изменения в имидже преподавателей как мужчин, так и женщин, в особенности среди руководящего состава, на которое обращают внимание многие исследователи повседневности в учительской среде [4, с.158-160].

Таким образом, на основе исследованных материалов был прослежен профессиональный путь А.Я. Азарова, начиная с должности директора ряда школ и заканчивая зав ГорОНО, выявлены особенности семейного воспитания и домашнего быта в период «оттепели» и «застоя» в СССР. Нам удалось рассмотреть жизненный и профессиональный путь А.Я. Азарова. При помощи анализа фотоматериалов личного альбома и воспоминаний Азарова, также можно сказать, что на основе имеющихся материалов возможно раскрытие и последующая разработка проблем, связанных с изменением образа жизни учителя в период между 50-ми и 80-ми годами XX века в рамках Алтайского края, возможно расширение тематики перемещения и перестроек старых и новых школ и причин их перемещения, перестройки г. Бийска, деятельности образовательных учреждений г. Бийска в период ВОВ, истории названий улиц г. Бийска и причины их изменения в контексте времени (XX век).

Литература

1. АЛЭИ АГГПУ, 2019, Бийский район, г. Бийск, Азаров С.А.
2. АЛЭИ. Альбом. Бийский Государственный Педагогический институт 50 лет. Фото 31, 37-38. Л.5.
3. АЛЭИ. Альбом. Юбилейный альбом А.Я. Азарова. Фото 5 – 6, 31, 24, 51, 72, 90, 103 – 104, 107, 133, 137, 232, 241, 253, 273, 294, 297, 304 – 306.
4. Белова, Н.А. Повседневная жизнь учителей / Н.А. Белова. - М.: ИЭА РАН, 2015. – С.13-21; 33-37; 158-160.
5. Глущенко, И. В. Советский просветительский проект: ликвидация неграмотности среди взрослых в 1920–1930е годы / И.В. Глущенко // Вопросы образования. – 2015. – № 3 – С. 246-282.
6. Попов, А.Д. Экспорт советской модели выездного туризма: случай разделенной Германии / А.Д. Попов // Вестник Пермского Университета Серия: История. – 2013. – Выпуск 3 (23). – С. 155-165.
7. Репинецкий, А.И. Реформирование системы школьного образования в 1958–1964 гг.: Задачи и просчёты / А.И. Репенецкий // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – № 1 (30). – С. 200-204.

М.В. Кочурова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СОСТОЯНИЕ РЕЛИГИИ В Г. БИЙСКЕ В 1960 - 1980 ГГ.

В нашем городе самым известным памятником архитектуры и православной культуры до сегодняшнего дня в городе Бийске, является Успенский кафедральный собор.

Много лет, на улице Советской возвышается Успенский кафедральный собор. Девятиглавый с синими куполами, выстроенный из кирпича в русско – византийском стиле с высокой трехъярусной колокольной, покрашенный в белый цвет, отличающейся своей особой строгостью.

Богата и многообразна история Успенского собора. Появлению его, предшествовали два других храма Бийской крепости, с одноименными названиями.

В конце XIX в. возникла потребность в постройке большого и вместительного храма, так как Казачий Успенский собор сильно пришел в упадок и не вмещал всех прихожан. 31 марта 1891 года на собрании прихожан было принято решение, о возведении нового собора, но церковный капитал оказался мал и недостаточным для строительства. Вскоре по Божией воле, староста Казачьего Успенского собора, городской голова, Бийский 2-й гильдии купец-миллионер Михаил Савельевич Сычев, вложивший недостающие средства в благое дело [2, с. 67].

Вопрос о выборе места, под строительство храма решался очень бурно, мнения прихожан разделились, одни хотели видеть храм на Мальцевской площади, другие на Сенной площади. Нарастающий конфликт удалось нейтрализовать, предоставив право выбора купцу Михаилу Савельевичу Сычеву. Который решил не нарушать завещание своей покойной жены Акилины Федоровны Сычевой и строить храм рядом с Казачьим собором.

В 1892 г. 29 декабря было подписано постановление «поручить городской управе место земли под постройку новой церкви отвести, сколько потребуется, на Успенской площади» [1].

В годы после войны в Алтайском крае, включавшей в себя и Республику Алтай, было несколько действующих храмов, два находились в Бийске это Покровский и Успенский.

В 1961 г. в Советском Союзе вновь развернулась антирелигиозная пропаганда. По замыслам Первого секретаря ЦК КПСС Н.С. Хрущева и его единомышленников положительного эффекта можно было добиться только через массовое закрытие приходов. Среди закрытых оказался и приход Покровской церкви.

12 января 1961 г. Бийским бюро ГК КПСС совместно с комитетом Бийского городского Совета депутатов было принято решение о закрытии и сносе Покровской церкви [4, с. 205].

По воспоминаниям бийчан, жителей Заречья, разрушение храма происходило в ночь с 19 на 20 апреля, а закончено уже 21 апреля 1961 г. Зрелище было ужасающим и стало большой трагедией для верующих. «Людей собралось много, лаяли все собаки в округе, причитали старушки. Милиция стояла в оцеплении и никого не допускала в опасную зону. При свете фар автомобилей и прожекторов главный купол с крестом сорвали с места с помощью канатов и тросов. При этом для тяговой силы было использовано два трактора. На следующий день люди собрались около храма и в скорбном молчании со слезами на глазах смотрели, как разбирают храм» [3].

Храм был уничтожен за сутки. Многие иконы и богослужебные книги были отправлены на сжигания. И только благодаря верующим горожанам некоторые святыни тогда удалось.

После разрушения в 1961 г. заречной Покровской церкви, Успенская церковь стала единственной, в которую за десятки километров могли, приезжать верующие.

В годы атеистической пропаганды в стране 1950–1970 гг., нависла угроза о закрытии храма. Благодаря единению прихожан, священно – церковнослужителей и молитве, храм удалось спасти от надругательства.

Несмотря на «хрущевскую оттепель», снос заречной Покровской церкви в 1961 г. и возвращение времени воинствующего атеизма, Бийск сумел сохранить храм Успенской церкви. По устным воспоминаниям коренных бийчан, сотни людей, скрывая свою православную веру, тайно приходили и приезжали к священникам «бийской» церкви за духовным окормлением.

В Успенскую церковь прихожане приходили на службу и причастие, тут же проходило таинство крещения, венчания, а если была, возможность, то в стенах храма отпевали почивших в православной вере. На протяжении долгого времени Успенская церковь, была единственным православным храмом в, Юго-восточной части Алтайского края. И над ней постоянно висела угроза закрытия.

Все это свидетельствует, что даже в атеистические советские годы Бийск оставался «оплотом» православия на Алтае, хранителем и носителем христианского мировоззрения и дореволюционных традиций, заложенных трудами алтайских миссионеров.

С 1969 г. настоятелем храма являлся выпускник Московской духовной академии, кандидат богословских наук архимандрит Еρμοген (в миру Фаддей Тимофеевич Росицкий).

Благодаря стараниям архимандрита Еρμοгена, обновляется внутреннее величие храма: производится реконструкция иконостасов, реставрируются фасады, кровля и купола. За эти годы стараниями архимандрита Еρμοгена и трудами прихожан были построены крестильный храм, административное здание, ограда и ворота, благоустроена территория.

В 1989 г., в канун празднования 280-летия Бийска, на колокольню высотой 33 м подняты пять новых колоколов, отлитых в городе Воронеже [3].

До сегодняшнего дня Успенский собор, был и остается эталоном храмовой архитектуры, опорой православной веры и духовности.

Литература

1. Коваленко, П.С. История храма Успенский кафедральный собор г. Бийска / П.С. Коваленко // Электронный ресурс URL <http://uspenie22.cerkov.ru/istoriya-xrama> (дата обращения: 26.03.2021).
2. Коваленко, П.С. История становления и основные направления пастырско-миссионерской деятельности Успенского кафедрального собора г. Бийска / П.С. Коваленко // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 370. – С. 66–70.
3. Коваленко, П.С. Богом хранимый Бийск / П.С. Коваленко // URL https://vk.com/wall-178858789_91 (дата обращения: 20.03.2021).
4. Коваленко П.С. Православная летопись города Бийска (1709-2015 гг.) / П.С. Коваленко. - Барнаул: Алт. дом печати, 2016. – 476 с.

Д.А. Паралёва,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА В 1980-1990 ГГ. В ГОРОДЕ БИЙСКЕ

Советское общество – это образ жизни, где каждый гражданин обязан учиться, работать, вести социальный образ жизни, участвовать в жизни профсоюза, активно велась борьба с тунеядцами, а мужским святым долгом являлась - служба в армии.

Тема: «Трансформация советского общества в 80-90 года в г. Бийске» является актуальной, так как с 80-х годов наш город, регион и страна в целом находится в процессе

трансформации. Период с 80-х по конец 90-х годов XX века ознаменован кардинальными переменами в жизни советского общества нашей страны. В этот период времени происходит формирование приоритетов и принципов современного образа жизни. Те преобразования, которые состоялись в период 80-90-х годов, имеют непосредственное отражение в новейшей истории нашего города и региона. Те проблемы, которые коснулись страны в прошлом, дают прямые отголоски сегодняшним проблемам в общественной и политической жизни современного общества. Изучение данной темы дает не только теоретические выводы, но и практико-ориентированный опыт управления страной и обществом.

Данная статья посвящена социальному устройству жизни советского общества в г. Бийске, которое на протяжении двадцати лет пережило «колорит» политико-социальной революции государственного переворота.

В альбомах редакций периодических местных изданий имеются фотографии, которые отражают и передают дух целой эпохи. В них запечатлены важные события жизни Бийска: строительство жилых домов и объектов культурного достояния города, которые функционируют и сегодня; запуск новых транспортных маршрутов; открытие детских садов при комбинатах и заводах; жизнь и достижения бийчан и др.

Самое начало 80-х годов XX века города Бийска можно охарактеризовать таким теплым и дружелюбным словом «Новоселье»! Таким значился весь 1981 год. Бийск в начале 1980 года активно строился, заселялся новыми жильцами и менялся буквально на глазах. Преобладающее большинство городских объектов были построены и возведены в 80-х годах [1].

Именно в далеком 1980-м году началось активное и прогрессивное строительство одного из многочисленных районов нашего города «Зеленый клин». Вначале 80-х годов XX века местными органами власти при поддержке руководителей оборонных предприятий: Я.Ф. Савченко (АНИИХТ), Н.П. Докукина (Олеумный завод) и др., был разработан план по строительству спального микрорайона, который назывался «Обновление Бийска» [2]. Для осуществления этого масштабного плана требовались большие финансовые вложения. На помощь по «Обновлению Бийска» пришла вся страна. Небольшой сибирский городок в одиночку не справился бы с таким грандиозным проектом. Бийск наладил теплые связи с Москвой, которая принимала непосредственное участие в строительстве жилых, культурных и образовательных учреждений в городе Бийске.

«Обновление Бийска» требовали сложившиеся условия труда. В Бийске процветали масштабные оборонные, промышленные и химические предприятия [3]. Остро чувствовалась необходимость рабочих рук. Работников возили из близлежащих деревень, некоторые рабочие снимали жильё в городе, целые семьи ютились в малогабаритных комнатках общежитий [4]. Город Бийск был городом Машиностроения СССР. Предприятия были на пике активного производства, и предоставляли места для трудоустройства населения. Активный прирост населения, соответственно, нуждалось в жилье. Руководители оборонных предприятий и органы местной власти делали все возможное, чтобы обеспечить своих граждан и работников достойными рабочими местами, жилыми микрорайонами, образовательными дошкольными учреждениями, не забывалось и про медицинское обслуживание, которое было на каждом предприятии.

В 1995 году Паралёвой В.И., от Котельного завода была выделена жилплощадь, трехкомнатная квартира в районе Заречья в г. Бийске. Валентина Ивановна трудилась на Котельном заводе – инженером, к тому времени уже 25 лет. Жизнь работника Котельного завода была насыщена не только трудом, но и творчеством. Также, на Котельном заводе процветала и творческая жизнь, в параллель промышленной. Вот, например, хор «Голоса Сибири», который в 1986 году был приглашен на телевидение в г. Москва, представлять русскую песню. Коллектив хора «Голоса Сибири» включал в себя 70 человек, и всю организацию поездки брал на себя котельный завод. Котельный завод организовывал своих работников и в социальной сфере. Все вопросы, которые касались молодых работников

завода обсуждались в «Молодежном кружке», старшие товарищи наставляли и просвещали младшее поколение [5].

Активно поддерживалась творческая деятельность и на лесоперевалочном комбинате г. Бийска. На комбинате был открыт клуб художественной самодеятельности. Работники лесоцехов принимали участие в смотрах. На комбинате участвовать в самодеятельности было почетным. Начальник лесоцеха № 1 Жабин Б.М. пел в цеховом хоре, а репетиции проходили иногда в его рабочем кабинете. Сотрудники лесокомбината не только пели и состязались вокалом между цехами, но и изготавливали клюшки для хоккея, главное условие производства клюшки – это прочность. У лесоперевалочного комбината часто можно было наблюдать огромное скопление бревен у берега Бии, и эти бревна шли на изготовлении спортивного инвентаря, конечно же при поддержке руководителей комбината. Таким образом, лесокомбинат поднимал культурный и спортивный дух работников [6].

Начало и середина 80-х годов в Бийске был существенный прогресс и расцвет города. Пик расцвета инфраструктуры города выпали именно на этот период. Были возведены культурные и жилые объекты, которые функционируют и в настоящий период.

Литература

1. Бийский рабочий № 122 / Новоселье/ 1980 год.
2. Бийский рабочий / Из плана слов не выкинешь: каким мог быть Бийск по замыслу архитекторов – URL: <https://biwork.ru/news/iz-plana-slov-ne-vykines-kakim-mog-byt-bijsk-po-zamyslu-arhitektorov> (дата обращения 15.03.2021).
3. Бийский рабочий, выпуск № 126 / «Строить добротнo, качественно, красиво...» / от 1 июля 1981 г.
4. Бийский рабочий № 122 / «Промышленность Бийска» / май 1981 г.
5. Полевые материалы от Паралёвой В.И., 1953 г.р. / тема интервью: «Трансформация советского общества в 80-90 гг. XX в. в г. Бийске» 2019 г.
6. Бийский рабочий № 120 / «Хор в каждом цехе» / 1980 г.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ИСТОРИИ РОССИИ

Н.В. Быков,

студент факультета истории и права;

Н.С. Повалюхина,

студентка факультета истории и права;

научный руководитель: доктор ист. наук, профессор А.Н. Худолеев
НФИ КемГУ (г. Новокузнецк)

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ЧЕЛОВЕКА НА ВОЙНЕ: ПО ВОСПОМИНАНИЯМ И ДНЕВНИКАМ УЧАСТНИКОВ ВОЙНЫ В АФГАНИСТАНЕ 1979-1989 ГГ.

Война – это огромная боль в сердцах. Война – это страдания, тысячи погибших, сломленные жизни. Война в Афганистане не была исключением. Со времен Великой Отечественной войны прошло почти 35 лет, участники Афганской войны слышали о боевых действиях по рассказам родных, по фильмам, литературным произведениям, песням. Но они никогда не могли себе представить, что окажутся на реальной войне. А именно там все хорошее и плохое, заложенное в человеке, отчетливо проявляется.

25 декабря 1979 года начался ввод советских войск в Афганистан для оказания интернациональной помощи дружественному афганскому народу. Для анализа воспоминаний участников предлагаем обратиться к книгам «Над Кабулом чужие звезды»

Михаила Кожухова и «Спрятанная война» Артема Боровика, а также к дневниковым записям участников данной войны.

Михаил Юрьевич Кожухов – российский и советский журналист-международник. Родился в Москве в 1956 году. В 1985-1989 годах работал собственным корреспондентом «Комсомольской правды» в Афганистане. Он не отказался от этой командировки. Честно выполнял свои обязанности, писал статьи, которые печатались в газете. Но также вел для себя дневник, в котором делал пометки о том, что не допустили бы в печать и сохранял некоторые репортажи.

В книге много внимания уделяется личностям, с которыми был знаком автор. Описывается характер людей, как он менялся на войне, рассказывается о их судьбе. Кто-то с детства мечтал стать военным, а кто-то уже в сознательном возрасте понял, что хотел бы защищать Родину, а кто-то вообще попал на войну, потому что служил в армии. Но те и другие оказались в Афганистане. Говоря о их быте хочется сказать, что, как и на любой войне, он был не простым. Афганистан – это горная местность. Часто отдельные воинские подразделения забрасывались на точки на несколько дней и недель. Пополнения запасов зачастую было невозможно, поэтому об этом нужно было думать заранее и рассчитывать только на свои силы. Как писал М.Ю. Кожухов, «главное правило при сборе рюкзака – бери патронов столько, сколько унесешь. Не забудь и спальник, бушлат, теплые вещи» [4].

По словам Михаила Юрьевича ясно, что в СССР эта война виделась другой. Она далеко и представить, что где-то умирают люди или живут в одном доме с афганцами советские корреспонденты достаточно сложно. Когда на Родине отправляют выполнять интернациональный долг – видится романтика, тянет на подвиги. Но через несколько дней в Афганистане осознаешь, что тут настоящая, но не особо кому-то нужная война. В книге есть рассказ одной медицинской сестры, Люды Грекул. Она работала два года в Афганистане и так же, как многие другие медсестры и санитарки, выхаживала тяжело раненных, тифозных, ассистировала на операциях. Но по приезде домой они узнают, что гражданские люди, им не положены военные льготы.

Михаил Кожухов много у кого брал интервью и задавал разные вопросы. Мне кажется, один ответ может описать отношение большинства к этой войне: «Спрашиваешь, думал ли я, зачем мы здесь? Думал. Не нужна им эта война. И нам не нужна» [4].

Еще одним журналистом, описывавшим этот конфликт, был Артем Боровик. Артём Генрихович Боровик родился 13 сентября 1960 в Москве. Работал журналистом в различных советских изданиях, в том числе в газете «Советская Россия» и в журнале «Огонёк» (1987-1991), по заданию которого несколько раз ездил в Афганистан. Призвавшийся в Ашхабад Микола Мовчан, советский солдат-срочник, рассказывая об ожиданиях от поездки в горячую точку, говорит: «Я не испугался: верил прессе, красочно расписывавшей, как мы там НЕ воюем» [2]. Тут же он увидел в госпитале раненных из Афганистана и засомневался, правда ли нет войны, даже родителям написал об этой поездке не сразу. Ожидания о дружественных афганцах, которым нужна помощь в защите Отечества, так же не оправдались. Солдаты знали, что местное население их недолюбливает. Говоря о начале службы, Микола сомневается в правоте «интернационального долга», он не понимал, почему нужно убивать афганцев, ведь им пришли помогать, почему умирает так много советских солдат.

Если Миколу Мовчану никто не сказал, что его ждет, то роту Игоря Ковальчука, другого солдата, настраивали на ужасы войны и ставили задачу защитить южные рубежи СССР от империалистов. Но все равно это не помогло, даже к концу службы он не смог привыкнуть к реалиям боя: «Я терял контроль над собой, кричал сквозь слёзы, поливая местность пулеметным огнём. Так прошли шесть месяцев службы» [2].

Но в Афганистане были не только солдаты, еще и медики. Так из интервью Михаила Григорьева понятно, что медицинское оснащение на войне было на низком уровне. О каких-то новшествах он слышал, видел на картинках, но пользоваться ими не доводилось. Григорьев говорит, что СССР готовился к большой войне, а тут была малая, к которой государство оказалось не готово. Но в одном корреспонденты в своих произведениях были

согласны – в войне в Афганистане не было большого смысла. Боровик завел разговор с полковником на эту тему. И получил неожиданный ответ: «Нам говорят, что всё в СССР делается для человека, во благо ему. Но я здесь понял, сколько стоит жизнь советского человека. Знаете, сколько? Он показал мне ноготь своего мизинца. Вот сколько она стоит!» [2].

Давайте попробуем обратиться к дневниковым записям участников войны. На сайте электронных дневников «Прожито» мы познакомились с записями военного советника, полковника ВВС, служившего в Афганистане – Валерия Ивановича Аблазова. Он преподавал в авиационном училище в Кабуле, готовил кадры для победы в революции. По его описанию учебного процесса можно понять, что сильное влияние оказывает Советский Союз. Например, 4 января Валерий Иванович повествует о том, что обычно в зимнее время объявлялись каникулы. По его словам «если бы не своевременный ввод войск, то вместо нас здесь были бы американцы» [1].

Как уже отмечалось, в Афганистане очень много гор. Добираться из одной точки в другую удобнее всего по воздуху. Русскому человеку было нетипично видеть природу безжизненного горного ландшафта, он привык к зелени, лесам, полям, скорее всего афганская природа настораживала, в какой-то мере пугала своей неизвестностью русского солдата. Стоит отметить, что происходит взаимовлияние двух культур, афганцы отмечали день рождения В.И. Ленина, день Победы, вместе с советскими солдатами. Местные же праздники не так важны уроженцам СССР, но они все равно с интересом принимали в них участие. Одной из форм досуга являлось коллекционирование гильз от разнообразного оружия. Важные в жизни события старались фиксировались на фотоаппарат.

В Афганистане были представлены различные рода войск. И сейчас хочется рассказать о представителе инженерно-саперного взвода – Головнев Юрии Николаевиче, который проходил службу в 1986 году и погиб при обезвреживании очередной мины. До поездки в Афганистан не все военнослужащие понимали в чём заключается работа сапёра. Но где, если не в горячей точке, можно посмотреть на эту работу в действии. Так, при разговоре с автором дневника капитан-артиллерист, увидевший саперов в деле, говорил: «Скажу честно: такой профессией можно гордиться» [3]. Ведь именно они спасают каждый день несколько десятков жизней.

Не всегда провизия поступала вовремя и в достаточном количестве. А выполнение боевой задачи могло затянуться на несколько дней. Когда заканчивались сухпайки, нужно было придумывать что есть. И солдаты додумались сделать «пончики» из найденной муки, а вместо соли добавить физраствор. Советские солдаты призывались из разных городов, часто из провинции. Для многих адаптация в Кабуле была не такой сложной, потому что он напоминал большинство провинциальных советских городов – много кирпичных многоэтажных домов, троллейбусные линии. Советские СМИ писали о радостной встрече воинов-интернационалистов на Родине, о благодарностях и проводах со слезами на глазах с афганской стороны. Но Головлев пишет в дневнике, что войска выходят под обстрелом противника, «через огонь десятками сожжённых боевых машин, через свинцовый ливень, через кровь и смерть» [3].

За время войны в Афганистане в военных действиях приняло участие более 600000 советских солдат и офицеров, из них почти 15000 погибло, многие вернулись инвалидами или с разрушенной психикой. Большие потери были и среди мирного афганского населения. Это война оставила глубокие раны и боль в сердцах многих людей с разных сторон конфликта. Мнения об итогах Афганской войны расходятся. Они расходятся и у участников. Вопрос о нужности войны остается дискуссионным. Но никакой войне не отнять у нас одного – памяти об этой трагичной странице советской истории.

Литература

1. Аблазов, В.И. Дневник / В.И. Аблазов. – URL: <https://prozhito.org/notes?diaries=%5B336%5D> (дата обращения: 06.03.2021)
2. Боровик, А.Г. Спрятанная война / А.Г. Боровик. – М.: Коллекция «Совершенно секретно», 2000. – 320 с. – URL: <https://libcat.ru/knigi/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/8630-artem-borovik-spryatannaya-vojna.html> (дата обращения: 05.03.2021)
3. Головнев, Ю.Н. Дневник / Ю.Н. Головнев. – URL: <https://prozhito.org/notes?diaries=%5B3869%5D> (дата обращения: 06.03.2021)
4. Кожухов, М.Ю. Над Кабулом чужие звезды / М.Ю. Кожухов – М.: Эксмо, 2010. – 457 с. – URL: <https://libcat.ru/knigi/proza/prose-military/196997-mihail-kozuhov-nad-kabulom-chuzhie-zvezdy.html#text> (дата обращения: 05.03.2021)

Д.А. Черемисин,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствовед., доцент Н.В. Виницкая
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБРАЗ ЖАННЫ Д'АРК В ИСКУССТВЕ

Статья посвящена личности Жанны д'Арк. В ней рассматривается образ Орлеанской девы и его интерпретация в различных видах искусств. Автором упоминаются известные работы писателей, художников, скульпторов и кино – режиссеров.

Жанна д'Арк, также известная как Орлеанская дева – это национальная героиня и символ Франции. Ее образ стал привлекателен для многих деятелей культуры и искусства, понимавших и интерпретировавших ее по-своему. Художественная интерпретация соединяет в себе абстрагирование и конкретизацию и предполагает авторское переосмысление [1, с. 276].

Она родилась, когда Столетняя война шла уже долгих, тяжелых для Франции, 75 лет. Жанна жила в небольшой деревни Домреми в простой крестьянской семье. Считается, что в 12 лет, Жанне было видение: архангел Михаил, святая Екатерина Александрийская и Маргарита Антиохийская призвали ее к спасению Франции. Уже в 1429 г., в мае, Жанна освободила Орлеан от осады, после чего за ней закрепилось прозвище – Орлеанская дева. Благодаря победам девушки, Карл VII был коронован в Реймсе. Рассказы о юной Орлеанской деве стремительно распространились по Европе. С одной стороны всем было известно пророчество о Деве-спасительнице, с другой - ее начали обвинять в безумии, колдовстве и в сговоре с дьяволом. После ранения девушка попала в плен к бургундцам, признана еретичкой и приговорена к смертной казне. Только спустя почти пять веков, в 1920 г. она была канонизирована католической церковью.

Прожив довольно короткую, но в то же время наполненную драматизмом жизнь, девушка стала для многих примером отваги и героизма. Образ Жанны неоднократно фигурировал в произведениях живописи, литературы, кинематографе, музыкальных композициях и театре. Авторы посвящали свои произведения драматичной судьбе Жанны д'Арк и ее роли в истории Франции. Первым из подобных произведений считается поэма 1429 г. «Слово о Жанне», появившаяся почти сразу после снятия осады Орлеана. Ее написала сторонница единой Франции – Кристина Пизанская. В представлении автора страна была погружена в небытие долгие годы, а появление Орлеанской девы во главе войска исправило это. Кристина производит сравнение Жанны с известными библейскими героинями – Эсфири, Юдифи и решает, что девушка превзошла их своим героизмом. Для Кристины она так же, как и для многих посланница Бога. Будучи защитницей женщин, автор подчеркивает в Жанне именно женские качества. Это противоречит сведениям королевского канцлера Буленвилье, который сближает ее с мужчинами, описав следующим образом: «не разговорчива, не суетна, сторонится развлечений, любит оружие и лошадей» [2, с. 29].

В XVI в. во французском обществе широкое распространение получили жизнеописания знаменитых личностей. Несколько из них включали себя биографические данные Жанны: «Зеркало достойных женщин» - 1546 г.; «Галантные дамы» Брантома. Авторы этих произведений раскрывали историю пленения девушки в Компьене. Помимо вышеупомянутых, биография Орлеанской девы вошла в такие издания, как «Корабль добродетельных женщин» С. Шампье 1502 г., «Похвалы браку или собрание историй о славных, добродетельных и знаменитых женщинах» Пьера де Ленодери 1523 г., «Неодолимая твердыня женской чести» Франсуа де Биллона 1555 г. и другие произведения биографий известных женщин [3].

Словосочетание «Орлеанская дева» впервые было употреблено в литературном произведении 1555 г. В эпоху Возрождения образ Жанны не вызывал особого интереса у авторов и в это время она стала героиней литературы для обычных читателей. К образу девушки в исторической драме «Генрих VI» 1591 г. обратился Шекспир. В своем произведении он представил ее гордой, уверенной в том, что ей суждено совершить Божественное предназначение. Ей отведена роль противницы лорда Толбота, который умирает на поле боя. Слова, произносимые Жанной после его смерти противоречат образу девушки во французском фольклоре, в котором она предстает молящейся за души врагов так же сильно, как и за собственную. Свой дар в пьесе она получает не от Бога, а от дьявола. Шекспир показывает ее распутницей, пытавшейся спасти свою жизнь. Подобные отрицательные изречения могут объясняться тем, что после Столетней войны прошло больше одного века и воспоминания о ней все еще жили в английском народе [4].

После Шекспира образ Орлеанской девы неоднократно был использован в следующих произведениях: Ж. Шаплен «Девственница, или Освобождённая Франция» (1656); Ж. Кишера «Осуждение и оправдание Жанны д'Арк»; Ж. Фабр «Осуждение Жанны д'Арк» (1884); А. Валлон «Жанна д'Арк» (1860); М. Сепэ «Жанна д'Арк»; Ж. Мишле «Жанна д'Арк»; Берриа-де-Сен-При «Семья Жанны д'Арк» (1817); А. де Шабани «Девственница из Лотарингии»; Рикар «Блаженная Жанна д'Арк»; Джон О'Хаган «Жанна д'Арк»; Д. Таки «Дева Жанна»; Вольтер «Орлеанская девственница» (1762). О Жанне писал поэт Фридрих Шиллер в драме «Орлеанская дева» 1801 г. В ее основе лежал известный конфликт между чувствами и долгом. По сюжету Жанна влюбляется в английского офицера, в результате от ее божественного предназначения ничего не остается. Автор полностью изменяет обстоятельства жизни и смерти девушки. В 1896 г. Марк Твен написал книгу, состоящую из воспоминаний современников о Жанне. Он восхищается отвагой и героизмом девушки, несмотря на то, что сам является атеистом. В 1923 году английский драматург Бернард Шоу опубликовал пьесу «Святая Иоанна». Произведение представляло авторскую версию обвинения и казни Орлеанской девы. Жанна для автора – это умная и искренняя девушка, способная слышать божий голос. Однако в отличие от Шекспира, Шоу в своей работе раскрыл образ Жанны непредвзято и старался показать объективно драму жизни девушки.

В изобразительном искусстве образ Жанны д'Арк отражает ее героизм, веру, вместе с тем женственность, добродушие и мягкость. В большинстве случаев Жанну изображают красивой девушкой в доспехах. К сожалению, достоверных изображений Орлеанской девы не сохранилось, однако известно о двух ее прижизненных портретах. Первый портрет видела сама Жанна, где была изображена преклоняющейся перед Карлом VII с письмом в руках. Второй был выставлен в г. Регенсбурге 1429 г., когда молва о воинственной девушке достигла всей Европы [2, с. 27].

Люди, лично знающие Жанну, описывали ее темноволосой, высокой, юной девушкой с прекрасным телосложением. Однако все последующие изображения не отражают настоящего облика Орлеанской Девы. При этом по ним можно проследить тенденцию изменения восприятия воительницы с течением времени. Интересным произведением искусства является картина, созданная во второй половине XV в. в Германии и изображающая ее торжественный въезд в Шинон. Помимо этого, в том же веке образ девушки заинтересовал средневековых миниатюристов, создавшие иллюстрации уже после

её смерти. Наиболее известными из них являются миниатюры из поэмы 1450 г. Мартина ле Франка «Защитник дам», «Вилигий на смерть короля Карла VII», которые содержали текст поэмы 1493 г. М. Овернского, а также сочинения 1504 г. «Жизнь знаменитых женщин» А. Дюфура, которые были написаны для королевы Анны Бретонской.

В 1581 г. на «Портрете эшевенон» Орлеанская дева показана без отражения мистицизма и предметов, которые связывали ее деятельность с божественным чудом. Это одно из первых светских изображений ее образа. Здесь она одета в женское платье горожанки XVI в., однако шляпа как у воина мужчины, при этом в одной руке Жанна держит меч, а в другой платок. Такие противоречия в одеянии героини призваны показать одновременно ее женственность и воинственность. «Портрет эшевенон» создает светский мифологический образ девушки. В живописи XVII—XVIII веков Орлеанская дева показана сразу в нескольких амплуа: в доспехах, в платье аристократки или в виде горожанки. Скорее всего, это обусловлено тем, что в то время её не причисляли к конкретному сословию. Множество художников посвятили свои работы образу Жанны: Рубенс, Жилло Сент-Эвр (целый цикл картин), Жан Огюст Энгр, Поль Деларош, Джон Эверетт Милле, Жан-Жак Шерер, Поль Гоген, Поль де Буае. В 1879 г. Жюль Бастьен-Лепаж в своей картине уделил внимание загадочному эпизоду жизни Орлеанской девы – снисхождение до нее голосов святых. В 1931 г. Николай Рерих создал триптих о жизни девушки. В конце XIX в. появляется огромное количество скульптурных изображений Жанны д'Арк. Почти все французские города пожелали иметь у себя памятник, посвященный Орлеанской деве. В 1875 г. в Париже на площади Пирамид была установлена статуя девушки, автором которой является скульптор Фремые. Позднее, в 1882 г. был воздвигнут памятник в Компьене, а уже в 1892 г. в родном поселении героини – Домреми.

Образ Жанны д'Арк стал чаще вспоминаться с изобретением кинематографа. Первый фильм, в котором появилась девушка, вышел еще в конце 19 века, в 1899 году. На сегодняшний день ей посвящено более семидесяти кинолент. Девушка неоднократно фигурировала в работах известных режиссеров. Например, создатель популярной эпопеи «Унесенные ветром», режиссер Виктор Флеминг снял в 1948 г. фильм об Орлеанской деве, роль в котором сыграла Ингрид Бергман. В одноименном телесериале 1999 г. роль главной героини сыграла Лили Собески. Там ее представляют как наивного, с огромной силой духа, ребенка, который способен вынести взрослые тяготы. Инна Чурикова в советской киноленте «Начало» 1970 г., напротив, предстает взрослой, мудрой и волевой девушкой. Иная версия Орлеанской девы была показана Люком Бессоном в фильме 1999 г., роль была исполнена Миллой Йовович. Здесь она изображена фанатиком, которая боится только гнева Божьего. Во всех фильмах наблюдается стойкость и решительность юной воительницы, которыми не всегда обладают взрослые мужчины. Ощущается её истинная вера в Бога и в свои намерения, которые по итогу лишают героиню страха собственной смерти.

Жанна д'Арк и ее образ Орлеанской девы по сей день являются примером человека чести и благородства, способного на самопожертвование ради истинной веры и судьбы своей страны. Жанна – это символ Франции, воплощенный и увековеченный в искусстве не только этой страны, но и всего мира. Пониманию значения той или иной личности может значительно помочь и художественная литература, и произведения изобразительного и музыкального искусства [5, с. 481]. Изучение истории не должно быть только исследованием фактов и событий. За ними всегда стоят люди. Пониманию их судьбы художественная культура может значительно помочь.

Литература

1. Виницкая, Н.В., Шевлякова, И.А., Образ защитника родины в Алтайской художественной культуре XX века. / Н.В. Виницкая, И.А. Шевлякова / Макарьевские чтения. Материалы XV международной научно-практической конференции. Отв. редактор В.Г. Бабин. – 2020. – С. 275-278.

2. Райцес, В.И. Жанна д'Арк: Факты, легенды, гипотезы / В.И. Райцес. — СПб.: Евразия, 2003. — 243 с.
3. Тогоева, О.И. Пастушка, ставшая амазонкой. Образ Жанны д'Арк во французских жизнеописаниях знаменитых людей XVI—XVII вв. / О.И. Тагоева // Адам и Ева. Альманах гендерной истории. — 2012. — Вып. 20. — С. 11-36.
4. Шекспир, Уильям Генрих VI, часть первая / Уильям Шекспир // Перевод Е. Бируковой. ПСС в восьми томах. Издательство "Искусство", 1958, т. 1.
5. Виницкая, Н.В., Изучение исторической личности как способ воспитания патриотизма. / Н.В. Виницкая, Н.Н. Чусова // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация. Материалы IV Международной научной конференции. 2020. — С. 480-483.

И.А. Шевлякова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствовед., доцент Н.В. Виницкая
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СИМВОЛИЗМ ФИЛЬМА «СКАЗКА СТРАНСТВИЙ» В КОНТЕКСТЕ РЕЛИГИОЗНЫХ СЮЖЕТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КИНЕМАТОГРАФЕ

Аннотация. Произведения искусства, рассчитанные на младшую возрастную аудиторию, часто называются «детскими» номинативно и при детальном рассмотрении они способны раскрыть более глубокие смыслы. Фантастический фильм «Сказка странствий» А. Митты, вышедший на советские экраны в 1983 году — яркий пример воплощения «взрослых» вопросов в «детском» произведении.

Начать анализ произведения следует с краткой характеристики главных героев. Мальчик Май — брат Марты — обладает уникальной способностью физически чувствовать золото. Это качество могло бы обеспечить детям достаток и избавить их от бродяжничества. Но Марта категорически против использования «таланта» Мая: «У него от золота делаются судороги, болит голова, все тело ломит», — рассказывает девочка ученому Орландо. И брат, и сестра имеют альтруистские цели — спасение ближнего, благополучие и счастье родного человека. Но средства, которые дети готовы использовать для достижения своих целей, у героев кардинально рознятся. Противопоставление жизненных целей Мая и Марты — первая пара героев-антагонистов. Май готов позволить себе искушение богатством ради благополучия сестры: «Ну и пусть мне будет плохо, зато ты будешь сыта и богата». Марта готова умереть в голоде и нищете, но быть вместе с братом: «Ничего, Май, мы выживем и так. Нам бы только эту зиму перебиться...». Второй парой героев-антагонистов в «Сказке» выступают ученый, путешественник, лекарь Орландо и уже взрослый Май, показанный в конце фильма. Когда маленького Мая украли, Орландо случайно встретился Марте на ее непростом пути поисков брата. Ученый бескорыстно помогал девочке, заботился о ней, спас Марте жизнь, сконструировав летательный аппарат для их побега из заточения. Все чувства, которые Марта испытывала к брату, и действия, которые совершала ради него, Орландо испытывал к Марте и совершал ради нее. Но сама девочка осознала благородство, доброту и заботу своего защитника намного позже, когда увидела и ощутила равнодушие и тщеславие взрослого Мая.

Так, линия Марты — любящей и заботливой сестры и Мая — любящего и заботливого брата в начале фильма рассекается. Вместо нее выступает линия Орландо — постороннего, но неравнодушного человека, и Мая — родного, но эгоистичного и самовлюбленного. На протяжении основной части фильма эти линии пересекаются, но соединяются только в конце произведения, когда Орландо необъяснимым образом «воскрешается» в Мае, а Май в свою очередь вновь становится любящим и заботливым братом. Событийный пейзаж кинокартины разнообразен и динамичен и требует детального рассмотрения. Совместный путь Марты и Орландо начинается кадром с демонстрацией стены замка и разбойников, сидящих возле нее,

но не заходящих в ворота. Один из злодеев взывает к ангелам, выражая тщеславную радость о скором «завоевании» всего мира деньгами, найденными Маем.

Ярким моментом является также эпизод о «жителях дракона». Эти люди живут в достатке, в полном благополучии и процветании, но источник их энергии – живой дракон. Все «обитатели дракона» раньше воевали, занимались торговлей, охотой, земледелием, строительством. Тяжелый труд сформировал мечту о «легкой жизни», к которой они пришли. Но их блага имеют насильственную природу – мужчины вкручивают в плоть дракона огромный бур, что доставляет живому существу сильнейшие мучения. Достижение счастья одними живыми существами в данном эпизоде контрастирует с муками другого существа, что ставит зрителя перед моральным выбором: жить на крови и страданиях других, но в достатке и легкости или трудиться честно и тяжело, но не причиняя страдания окружающим.

Жестокость – не единственный бич «жителей дракона». Избыток материальных благ при отсутствии необходимости использования собственных ресурсов для их получения сформировали у этих людей жадность, граничащую с преступным корыстолюбием. «Отсюда никто не уходит. Ведь если ты расскажешь всем про нас, то все захотят сюда, а на всех всего не хватит», – говорят местные «сторожилы территории», когда Марта пытается бежать. Но на смену праздному настроению жителей этого поселения приходит страшное землетрясение со штормом, бурей и молниями. Этот эпизод можно считать «расколом» повествования. Здесь Марта встречает брата и снова теряет его уже на очень долгое время. Май же теряет не только сестру, но и себя. Он понимает, что Марта уже не сможет найти его, отчаяние ребенка заполняет его мысли и чувства. Поэтому, когда один из похитителей проявляет мнимую заботу в отношении мальчика, Май незаметно для себя становится другим – корыстным, тщеславным и эгоистичным.

Интересно отметить, что в откровении Иоанна Богослова последней книги Нового Завета (часто также упоминается как Апокалипсис) можно найти ряд перекликающихся эпизодов. Так, «стена» как символ границы между греховным и возвышенным упоминается в части 21-й «Откровений»: «И вознес меня в духе на великую и высокую гору, и показал мне великий город, святой Иерусалим, который нисходил с неба от Бога. Он имеет славу Божию. Светило его подобно драгоценнейшему камню, как бы камню яспису кристалловидному. Он имеет большую и высокую стену, имеет двенадцать ворот и на них двенадцать Ангелов; на воротах написаны имена двенадцати колен сынов Израилевых: с востока трое ворот, с севера трое ворот, с юга трое ворот, с запада трое ворот». Последнее предложение имеет знаковую роль: в описанном выше эпизоде у ворот замка также находятся трое – Май и двое похитителей. Эпизод с драконом имеет вероятную отсылку к части 12-й «Апокалипсиса»: «И другое знамение явилось на небе: вот, большой красный дракон с семью головами и десятью рогами, и на головах его семь диадем. Хвост его увлек с неба третью часть звезд и поверг их на землю». «И низвержен был великий дракон, древний змий, называемый диаволом и сатаной, обольщающий всю вселенную, низвержен на землю, и ангелы его низвержены с ним». «Жители дракона» в фильме также исчезли после эпизода борьбы дракона с людьми [1].

Далее следует эпизод мимолетной встречи брата с сестрой, после которой оба изменятся. «И когда Он снял шестую печать, я взглянул, и вот, произошло великое землетрясение, и солнце стало мрачно как власяница, и луна сделалась как кровь. И звезды небесные пали на землю, как смоковница, потрясаемая сильным ветром, роняет незрелые смоквы свои. И небо скрылось, свившись как свиток; и всякая гора и остров двинулись с мест своих. И цари земные, и вельможи, и богатые, и тысяченачальники, и сильные, и всякий раб, и всякий свободный скрылись в пещеры и в ущелья гор, и говорят горам и камням: падите на нас и сокройте нас от лица Сидящего на престоле и от гнева Агнца; ибо пришел великий день гнева Его, и кто может устоять?» (часть 6-я «Откровений»). Идея «гнева праведного» здесь метафоризована и представлена гневом дракона, раньше являвшимся источником всех благ и ресурсов. Гнев сменяется возмездием, которое настигло жестоких и алчных людей [2].

В сюжетной линии «Сказки странствий» можно обнаружить образы четырех всадников Апокалипсиса. Первым появляется голод, из-за которого дети вынуждены подбирать остатки еды, чтобы хоть как-то выжить. На фоне этого между братом и сестрой возникает конфликт интересов и ценностей; здесь же берет начало раскол линии «Марта-Май» на героев-антагонистов. Смерть настигла дракона и его жителей, но этим эпизодом ознаменована и разлука брата и сестры на 10 долгих лет. Кроме того, после разлуки с Маем, надежда Марты найти брата тоже почти умерла. В самом Мае после сцены со смертью дракона умер ребенок, которого видел зритель в начале фильма. С тех пор мальчик стал служить своим похитителям и становиться на них похожим. Чума в фильме представлена полноценным персонажем, меняющимся на протяжении развития сюжета. Чума положила начало линии «Май-Орландо» – после смерти друга и защитника Марта начинает осознавать, кто действительно проявлял заботу по отношению к ней. Война длится на протяжении всего повествования. Это война добра и зла, сражение за человеческое начало в главном герое.

При анализе произведения можно найти и семь смертных грехов. Уныние проявляется в момент заключения Орландо в крепость и его безучастное отношение ко всему происходящему. «Орландо, ну встань, ну придумай что-нибудь», – просит Марта. «Зачем? Умирать надо без суеты», – отвечает ученый, совершенно потерявший смысл жизни. Алчность олицетворяет похититель Горгон, готовый на все, ради легкой наживы. Гнев – Марта в момент отчаяния найти брата, неосознанно обвиняющая единственного друга и соратника Орландо в неудачах. Блуд представляется зрителю эпизодом в городской харчевне, где процветает распущенность. Чревоугодие олицетворяют «жители дракона» – люди, потерявшие чувство меры в пище и вине в результате их легкодоступности. Зависть проявляется у слуги Горгона, который видит в необыкновенном мальчике соперника, угрозу и боится собственной ненужности. Самый страшный грех – гордыня – читается в глазах взрослого Мая, искушенного богатством и властью. Он презрительно относится ко всем, в том числе, к своей сестре, искавшей его десять лет. Окончание фильма символично представлено крушением дворца Мая. Золото оказывается «выжжено огнем», но «добро побеждает зло», брат и сестра наконец находят друг друга, а душа великого ученого и мечтателя Орландо возрождается в потомках, сохраняя надежду на торжество светлого разума и победы чистой любви над страстями и соблазнами. «Сказка» содержит в себе истинные христианские ценности, главная из которых заключается в заботе о ближнем и любви к нему.

Литература

1. Никоненко, А.В. Символика Апокалипсиса / А.В. Никоненко. – 2020 – 174 с.
2. Энциклопедия символов / [сост. В. М. Рошаль]. – М. : АСТ, 2005. - 1007 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

А.Е. Аверьянова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

АНАЛИЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ БАЗЫ ПО ПРИМЕНЕНИЮ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ

Базой исследования являлась МБОУ «Гимназия № 11» в г. Бийске. В соответствии с темой выпускной квалификационной работы был выбран 9 «В» класс в качестве площадки для эксперимента. В эксперименте приняли участие 22 учащихся (14 девочек, 8 мальчиков) в

возрасте 15-16 лет. Сроки проведения исследования в гимназии: 14.09.2020 – 09.11.2020 г. Целью педагогического эксперимента являлось практическое апробирование применения методов и приемов работы с историческими понятиями на уроках истории в 9 «В» классе. Эксперимент проводился в несколько этапов.

На констатирующем этапе анализ занятий по истории в 9-х классах, цель которого направлена на выявление характера и объема способностей учащихся в области освоения понятийного аппарата по курсу истории, позволил определить преимущества и недостатки применения соответствующих методов и приемов работы с историческими понятиями на уроках истории. Было проведено педагогическое наблюдение на знание исторических понятий по курсу отечественной и всеобщей истории, выявлены наиболее успешные методы и приемы работы с понятиями.

В начале эксперимента, на уроке всеобщей истории по теме «Образование и наука», была предложена анкета на знание исторических понятий из курса отечественной истории («барщина», «оброк», «секуляризация», «консерватизм», «самодержавие», «протекционизм», «идеология», «политические течения»). Данный вид деятельности предусматривал определение уровня знаний межпредметных понятий, изучаемых на уроках истории и обществознания. В результате из 22-х учеников только 4 сумели верно изложить суть определений представленных понятий. Остальные обучающиеся стремились облегчить себе задачу выполнения теста посредством поиска ответов в учебном материале или в дополнительных источниках информации. В конце занятия им было предложено ответить на вопрос анкеты: «Возникают ли у вас затруднения при усвоении исторических понятий?» с вариантами ответов: 1) Да; 2) Иногда; 3) Нет. В анкетировании приняли участие 22 учащихся 9 «В» класса. Оказалось, что 17 учащихся ответили «Да» (77%), 3 учащихся выбрали «Иногда» (14 %) и 2 учащихся – «Нет» (9 %). Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть учащихся испытывает затруднения при усвоении новых понятий и требуется применение разнообразных методов и приемов для активизации понятийного мышления и выбор наиболее целесообразных методик обучения.

Следующим этапом эксперимента было наблюдение за скоростью, заинтересованностью и активностью выполнения учебных заданий, связанных с усвоением исторических понятий и терминов, на этапе решения и реализации поставленных задач. Меньше всего заинтересованности и отвлеченность другими видами деятельности, не относящимися к выполнению задания, наблюдалось при выполнении таких заданий, как составление таблицы (напр., таблица «Англия-мастерская мира». Элементы «мастерской»- Факты и понятия, иллюстрирующие их наличие), поиск определений в тексте учебника, составление глоссария по теме урока. Кроме того, учащимся в конце урока, на этапе подведения итогов урока, было предложено ответить на вопрос анкеты: «Понравился ли тебе урок?» со следующими вариантами ответов: 1) Да, нужно чаще проводить такие уроки; 2) Скорее да, чем нет; 3) Не знаю; 4) Нет. В анкетировании приняли участие 22 учащихся 9 «В» класса. Следует начать с того, что 2 учащихся ответили «Да, нужно чаще проводить такие уроки», что составило 9 % от общего количества учащихся; 16 учащихся выбрали «Скорее да, чем нет» (73 %), 2 учащихся – «Не знаю» (9 %) и 2 учащихся из присутствовавших выбрали ответ «Нет» (9 %).

Наибольшее затруднение вызывали задания, направленные на выявление причинно-следственных связей («Наполеоновские войны и их влияние на мировую историю»), прием «фишбоун» (напр., «Причины отсталости развития Италии первой половины XIX в. Пути решения»). Причина затруднений была обусловлена недостаточной развитостью абстрактно-логического и понятийного мышления.

Поэтому, заключительный этап эксперимента предполагал применение творческих видов работы с историческими терминами и понятиями, последующим усложнением видов деятельности, в зависимости от успешности выполнения заданий. Так, в качестве домашней работы предлагались творческие виды деятельности как составление синквейна («Февральская революция», «Рисорджименто», «Танзимат», «читательская революция», «наполеоновские войны», «гражданская война в США», принцип «эффективной оккупации»,

«фронтир»), презентаций, с использованием только изученных терминов и понятий, кроссвордов, с использованием исторических личностей, терминов и событий («Промышленная революция», «Реставрация», «Июльская революция», «Июльская монархия», «Весна народов», «Вторая республика», «Вторая империя»), мини-рассказов (придумать несколько предложений, которые логически свяжут в единый текст такие выражения, как «промышленная революция», «практическое применение науки», «научные открытия», «развитие образования»; представьте, что вы европеец конца XIX в. и опишите, как вы можете проводить свободное время), иллюстративное изображение направлений в художественной культуре XIX в. («романтизм», «критический реализм», «натурализм», «импрессионизм», «постимпрессионизм») [1]. В конце было предложено ответить на вопрос анкеты: «Хотелось бы тебе провести урок истории в форме творческих видов деятельности?» с вариантами ответов: 1) Да, это интересно; 2) Скорее да, чем нет; 3) Не знаю; 4) Нет. В анкетировании приняли участие 22 учащихся 9 «В» класса. Оказалось, что 19 учащихся ответили «Да, это интересно» (86 %), 3 учащихся выбрали «Скорее да, чем нет» (14 %). Таким образом, можно сделать вывод, что большая часть учащихся замотивированы, им интересно и проще изучать исторические понятия с применением творческих видов деятельности.

В итоге получены следующие результаты. Психолого-педагогическая диагностика личности учащихся 9-х классов выявила положительную динамику смены мотивов учебной деятельности на уроках истории. Учащиеся научились применять знание исторических понятий посредством ответа на проблемные вопросы (напр., «Можно ли изменения, произошедшие в повседневной жизни людей к концу XIX в. назвать революционными, имея в виду, что революция- это коренной переворот, меняющий самые основы какой-либо сферы жизни общества?»), стали соотносить значения понятий (напр., «национализм» и «космополитизм», «ландтаг» и «сейм», «великогерманцы» и «малогерманцы»), научились охарактеризовывать понятием, признаком, словосочетанием тему урока, какие понятия показались наиболее важными и почему.

Во-первых, на начальном этапе диагностики учащиеся стремились изучать исторические термины и понятия посредством заучивания, без вникания в смысл значимости тех или иных исторических фактов, событий и явлений. В результате, на этапе актуализации полученных знаний, все ранее изученные понятия не были «заложены» в долговременную память, а сами учащиеся не смогли объяснить смысл исторических понятий и соотнести их с соответствующей исторической эпохой. Выявить недостатки и пробелы в знаниях понятийного аппарата способствовал словесный метод - устный опрос по изученным терминам и понятиям, оглашение вопросов по знанию исторических фактов, событий и явлений (напр., верно ли утверждение, что Великобританию в первой половине XIX называли мастерской мира), применение приема «найди лишнее» и «объясни значение понятий» (напр., орлеанисты, бонапартисты, сторонники Бурбонов, тори и виги), «мозговой штурм» (напр., какие политические идеологии возникли в XIX в., факторы, повлиявшие на их возникновение). Наиболее малоэффективным методом проверки качества исторических знаний учащихся, в том числе и понятийного аппарата, следует считать практические методы- самостоятельная или проверочная работы. Обусловлено это тем, что учащиеся стремятся использовать любую возможность списать, будь то помощь соседа по парте, заготовленные шпаргалки или обращение к сети Интернет [3].

Во-вторых, на последующих этапах психолого-педагогической диагностики были выявлены индивидуальные особенности и потенциальные возможности классного коллектива для управления учебно-воспитательным процессом. Индивидуальные возможности были обусловлены разноуровневой сосредоточенностью, переключаемостью и устойчивостью продолжительности психических процессов на одном объекте. Также был выявлен разный уровень функционирования таких познавательных процессов как: память, воображение и мышление у каждого из учащихся 9-х классов. Данные особенности были выявлены на этапе решения и реализации поставленных задач при

выполнении учащимися практических заданий и предоставлении результатов своей деятельности [2, с. 173].

В-третьих, благодаря непрерывному изучению учащихся 9-х классов было определено планирование последующих этапов учебного процесса с учетом психолого-возрастных особенностей обучающихся. То есть, для учащихся с низкой или средней концентрацией внимания и сосредоточенностью были представлены преимущественно индивидуальные задания работы с историческими понятиями, с использованием учебного материала или исторического источника (составить глоссарий, дать определение, объяснить смысл и значение понятия, сравнить понятия). В некоторых случаях, например, при изучении обширных тем или тем по культуре, быту, повседневности, предлагались также дифференцированные задания (составить кластер, схему, логическую цепочку), но для небольших групп по 2-3 человека на группу, с целью сохранить внимательность к какому-либо внешнему предмету (в данном случае к практическому заданию) и к внутреннему умственному действию.

Помимо выше сказанного, стоит отметить что, ведущим мотивом учебной деятельности учащихся следует считать внешние мотивы, направленные на успешность учебной деятельности, мотивы успеха (достижения) и мотивы избегания (защиты). Немало важную роль занимает и познавательная мотивация, направленная на продуктивную творческую активность личность в учебном процессе. Приоритетом в познавательном мотиве выступают задания, привлекающие необычным способом решения (напр., прием «фишбоун», «объясни, нарисуй, покажи», составление мини-рассказа, слова-ассоциации, соотношение, работа с карточками и иллюстрациями).

В результате были выявлены преимущества и недостатки применения соответствующих методов и приемов работы с историческими понятиями на уроках истории. Основные методы и приемы, в соответствии с целью урока, включали словесные - беседа, эвристическая беседа, объяснение, мозговой штурм, применение фронтального опроса; наглядные, объяснительно-иллюстративные - наблюдение учащимися событий, явлений, процессов, иллюстраций, текстовой информации посредством работы с учебным материалом и источниками; практические- работа с учебником, источником, заполнение таблицы, выполнение заданий: найти лишнее, объясни, сформулируй, докажи, составление логической цепочки, схемы, фишбоун. Преимущества применения словесных методов при работе с историческими понятиями в том, что они способствуют экономии времени на уроке, с одной стороны, и дают возможность проверить знания и сформированность понятийного аппарата наибольшего количества учащихся [2, с. 57].

Наглядные методы способствовали формированию образного представления о сущности того или иного исторического понятия (напр., иллюстрация «янычары»), однако не ко всем понятиям данный метод можно применить, если речь идет, например, об образном, неосознанном явлении (напр., парламентаризм, танзимат).

Преимущества практических методов заключаются в прочности усвоения изученных понятий и применение их в практической деятельности. Данный метод может быть применен на любом этапе урока и в дифференцированной форме. Приоритет следует отдавать таким приемам работы с историческими понятиями, как рассмотрение происхождения (этимология), соотношение, составление логической цепочки.

Динамика улучшения качества освоения исторических понятий характеризуется большей скоростью выполнения заданий на уроке истории, объяснение не только смысла исторических терминов и понятий, но и соотношение с межпредметными понятиями и выявление причинно-следственных связей при рассмотрении фактов, событий и явлений. Если на первых этапах диагностики уроков истории учащиеся стремились только заучивать понятия и термины, то уже после применения разнообразных методов и приемов, соответствующих целям и задачам урока, научились объяснять значение понятий, стали применять их для раскрытия сущности изучаемых исторических событий, соотносить их

между собой и оценивать исторические факты с точки зрения положительного или отрицательного влияния на локальную и мировую историю в целом.

Литература

1. Барыкина, И.Е. История России. Поурочные рекомендации. 9 класс: пособие для учителей общеобразовательных организаций / И. Е. Барыкина. — М.: Просвещение, 2015. — 192 с.
2. Носс, И. Н. Психодиагностика: учебник для академического бакалавриата / И.Н. Носс. — М.: МГОУ, 2016. — 500 с. — Режим доступа: <https://biblio-online.ru/book/BA111119-965D-49C3-A3B8-ECD2DA9EA54D> (дата обращения: 25.03.2021).
3. Трофимова, Е.Д. Обобщение педагогического опыта. Новые подходы к формированию понятийного аппарата учащихся на уроках истории и обществознания: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.) / Е.Д., Трофимова — М.: Буки-Веди, 2014. — С.- 105. — [электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6507/> (дата обращения: 30.03.2021).

А. Айтбек уулу,
студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАН ЗАПАДА И ВОСТОКА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Обозначив изначальное отличие восточных обществ от западных, на основе которого можно выписать специфику не западного политического процесса, мы должны сначала определить системно-структурную специфику восточных обществ как части не западного мира.

Прежде всего, определим тип восточных обществ, которые позволят нам выявить специфику их политического процесса. Этот подход сегодня достаточно детально проработан отечественным востоковедением. В соответствии с этим подходом первоначально античные западные и восточные политические структуры были идентичны. Позже произошло разделение политических структур на два типа: западные и восточные. В обществах западного типа:

- структурирующий характер имеют рыночно-частнособственнические отношения;
- доминирует товарное производство;
- отсутствует централизованная власть;
- соответственно вначале существовало демократическое самоуправление общины, впоследствии переросшее в структуру, которая в сегодняшних западных обществах получила название «гражданское общество» [1].

В соответствии с этой концепцией общество такого типа было подвержено достаточно быстрым структурным модификациям, что вызывало его быструю эволюцию в сторону обществ высоко конкурентного типа с точки зрения функционирования политической и административной системы.

В обществах второго типа — восточных — не было господствующей роли частной собственности, а доминировала общественная и государственная собственность (т.е. власть была эквивалентна собственности и наоборот, в то время как в обществах западного типа со времен Венецианской республики произошло разделение собственности (денег) и власти, которая могла быть «просто» наемной, а ее главной функцией являлась функция управления). В восточных обществах не было норм права, которые защищали частнособственнические отношения (Римское право), там превалировала государственно-общинная форма ведения хозяйства, и государство в силу этого доминировало над

обществом, а не наоборот. При этом хотя общество и создавало альтернативные структуры противостояния государству/власти (семья, клан, община, каста, цех, секта, землячество и др.), но они своей определенной частью были вписаны в систему государства (кастовый состав государственных институтов в Индии; клан, землячество в Китае, руководители которых были тесно связаны с государственной системой, либо просто являлись ее низшей частью — особыми чиновниками) [2, с. 4-9].

Общества этого типа в силу указанной специфики политической структуры всегда стремились к внутренней устойчивости, консервативной стабильности, в них закреплялось только то, что соответствовало нормам корпоративной / общинной этики, и они в силу этого постоянно воспроизводили политические структуры одного типа [3].

На Западе двигателем новаций, в том числе и политических, являлся индивид, который был гражданином собственником, а на Востоке — община, которая принимала только то, что соответствовало нормам общинной / корпоративной этики или традиции, коллективному, а не индивидуальному / индивидуалистическому опыту. В соответствии с объяснениями такого рода становилось понятно, почему восточные общества не становятся демократиями западного типа и что нужно сделать, чтобы они таковыми стали.

Соответственно этим концептуальным положениям модернизация, т.е. приближение к современности, определялась как вестернизация — неизбежность движения всех государственных образований естественно-историческим путем в сторону западной модели развития.

Исходя из этих условий, специфику обществ восточного типа можно определить следующим образом.

1. В восточных обществах из-за перечисленных выше структурных причин существует стойкая многоукладность, сопровождающая весь процесс исторического развития.

2. В них всегда будут более длинные межформационные периоды (исторические эпохи, т.е. длительные полосы исторического развития, характеризующиеся более или менее устойчивым взаимодействием двух и более одновременно существующих общественно-экономических укладов).

3. В них всегда будет наблюдаться сопротивление «культур-полуцивилизаций» (в терминологии Ф. Броделя), т.е. цивилизационная гетерогенность, где под цивилизацией понимается этап в развитии культуры, который включен в исторически определенную систему общественных отношений, несет в себе формационную специфику и, вместе с тем, последовательно накапливает культурно-политическое содержание [4].

Если мы согласимся с таким определением политико-экономической специфики обществ восточного типа, то достаточно легко сможем выписать специфику политического мира в обществах западного типа:

1. Основополагающим является принцип «технологического / техницистского» отношения к миру — к природе как к естественной среде и к обществу как к социальной среде, выраженной известным афоризмом: «Природа не храм, а мастерская, и человек в ней хозяин». 2. Общества западного типа основаны на принципе неопределенности, в них политика — игра, основанная на равенстве шансов и неопределенности конечного результата [5, с. 20].

В рамках подходов можно выписать дуалистическое противопоставление Востока и Запада.

- По устройству мироздания

Запад антропоцентричен. В центре мироздания такого типа обществ стоит человек, который является властелином мира, подчиняющим природу и общество. Этот человек в политике использует технологии преобразовательно-модернизаторского типа.

Восток теоцентричен. В центре мироздания здесь — трансцендентная воля, которой подчиняется человек. Соответственно задачей человека является распознать эту волю и действовать в соответствии с ее принципами. Поэтому в политике желательно использовать

«мягкие» технологии, не нарушающие гармонию общества и природы, а также нравственные законы в самом обществе [6, с. 115].

- По ценностным ориентациям личности и общества

Запад ориентирован на материальные ценности, соответственно и общество стремится к всеобщему благоденствию, которое понимается как «потребительский рай». На Востоке приоритетны прежде всего духовные ценности, а общество стремится развиваться в соответствии с нравственно-религиозными принципами. Целью такого развития является не столько и не только материальное благоденствие, сколько гармония и равновесие.

- По отношению к собственности

На Западе частная собственность и товарное производство ориентированы на рынок. На Востоке главенствует власть-собственность, при которой функции собственника опосредованы причастностью к власти.

- По шкале политического времени

Запад ориентирован на будущее, время там — линейно, оно непрерывно убыстряет свой ритм. Восток ориентирован на вечность, там политическое время циклично.

В соответствии с данными теоретическими установками мы проверяли правильность выбранной методики урока истории в ходе эксперимента.

Эксперимент проводился в г. Бийск, среднем общеобразовательном лицее № 11. Экспериментальный урок прошел в 10 классе. Тема урока: «Государство на Западе и Востоке». Тип урока: урок изучения нового материала.

При проведении урока эффективно использовались наглядные и технические средства, которые связаны между собой уроками «география» и «обществознание». Успешно применялись различные виды контроля (личностный, фронтальный, устный) и формы контроля (самоконтроль, взаимный контроль, стимулирующий характер оценки). Темп урока был доступен всем учащимся. Тип изучения нового материала строился на проблемном методе с использованием авторских презентаций на уроке. Для самостоятельного изучения отбирался точно измеренный и логически составленный исторический материал. Теоретическая часть урока сочетала в себе практическую работу по умелому заполнению таблицы. Показателем эффективности усвоения новых знаний и умений являются правильные ответы учащихся в ходе диалога, активное участие в «собственной игре», подведение итогов урока.

В процессе обучения многие методы применяются комплексно, и это способствует повышению эффективности обучения. На уроках истории используются словесные, наглядные методы обучения, а так же большую роль играют проблемные методы обучения.

Литература

1. Борзова, Е.П. Восток и Запад: сравнительный анализ культур / Е. П. Борзова // Труды СПбГУКИ. 2010. – № 190. – С. 282–311.
2. Карьер, Ж.К. “Махабхарата”: возвращение к общим истокам / Ж.К. Карьер // Курьер ЮНЕСКО. Героический эпос: в поисках идеала. 1989. – Ноябрь.
3. Калининченко, А. И. Феномен сакральности власти в истории правовой мысли / А.И. Калининченко // Пространство и Время. – 2014. – № 4 (18). – С.14–23.
4. Рыжкова, А.Г. Сравнительный анализ политических культур Запада и Востока / А.Г. Рыжкова, А.Р. Милорава // Молодой ученый. – 2017. – № 47(181). – С. 169-171.
5. Шаймухамбетова, Г.Б. Гегель и Восток. / Г.Б. Шаймухамбетова. - Принципы подхода - М., 1995. – 324 с.
6. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2005. – 435 с.

Е.В. Андреев,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Главной задачей развития любого среднего специального профессионального учреждения является качественная подготовка высококвалифицированных специалистов, востребованных на современном рынке труда, при этом, современная стратегия образования призвана способствовать социализации человека в самом широком понимании [1]. Социализация студентов должна осуществляться не только в подготовке к эффективному проявлению себя в профессиональной деятельности, но и в общественно-социальной жизни. Несмотря на то, что реформа высшего образования привела к сокращению социально-гуманитарных дисциплин и уменьшению преподаваемых часов, требования, закрепленные в образовательных стандартах, предусматривают формирование у будущих специалистов широкого спектра общекультурных компетенций. В связи с этим одной из актуальных проблем на сегодняшний день является поиск и реализация новой концепции гуманитаризации образования [2].

Мы должны понимать, что активная жизненная позиция студентов в решении вопросов самоопределения и профессиональной карьеры формируется в процессе изучения не только специальных дисциплин – данную задачу во многом могут помочь решить именно социально-гуманитарные дисциплины. Поэтому особенно остро перед колледжами стоит задача повышения роли гуманитарного образования. Социально-гуманитарные дисциплины должны способствовать: повышению общекультурного уровня развития; формированию у студентов гражданских, нравственных и других профессионально-значимых качеств, обусловленных особенностями профессиональной деятельности; активной общественной позиции, социальной и профессиональной ответственности; профессионально-коммуникативной компетентности; потребности в здоровом образе жизни, готовности и способности переносить большие психологические нагрузки и др. Гуманитарные дисциплины оказывают определяющее влияние на развитие интеллектуального потенциала личности и нации в целом, способствуют устойчивому развитию общества [3].

Переход к компетентностному образованию требует изменений во всем педагогическом процессе, в том числе и в эффективной организации процесса преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Реализация поставленных задач во многом зависит от системности, интегративности всех дисциплин в единый блок, их активного межпредметного взаимодействия, эффективных способов разрешения методологических и методических проблем преподавания.

На сегодняшний день можно столкнуться с проблемой мотивации у студентов при изучении данных дисциплин. Это связано с тем, что такие предметы не являются профильными и воспринимаются как «бесполезные». Нужно отметить, что компетентностный подход предусматривает решение данной задачи и способствует формированию представлений у студентов о важности всех дисциплин, общности их проявления в профессиональных и общественных закономерностях, о необходимых ценностях, что во многом зависит от грамотно организованной системы социально-гуманитарного образования и самих преподавателей. При этом нужно выстраивать такую концепцию преподавания дисциплин, которая позволяла бы помимо решения воспитательных, специально-профессиональных задач формировать также целостное мышление и развивать личность студента в целом.

Исходя из обозначенных проблем, можно предположить, что методологической основой преподавания данных дисциплин могут выступать контекстный и личностно-ориентированный подходы. «В контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием научных дисциплин, используется еще один источник – будущая профессиональная деятельность... Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессе образования» [4]. С позиций данного подхода одним из важных моментов, используемых в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, может выступать контекст профессии, при котором содержание должно быть максимально приближено к актуальным реалиям жизни [5]. А основными формами проведения занятий могут стать методы активного и интерактивного обучения. Это, прежде всего, методы case-study, методы проблемного и проектного обучения, игровые и коммуникативные технологии [6].

Также хотелось бы отметить, что преподавание данных дисциплин не должно превращаться в изучение фактического материала на уровне понятий и знаний, студентам необходимо показывать значимость предлагаемой информации с точки зрения их профессиональной «пригодности», соответствия личным целям и интересам.

В связи со всем вышеизложенным хотелось бы сказать, что от эффективной организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в колледжах зависит формирование и развитие специалиста-профессионала, уровень нравственности, культуры и толерантности нашей молодежи в целом, следовательно, и будущее России.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
2. Даринская, Л.А. V Международная конференция по образованию и психологии образования (22– 25 октября 2014 г., Кирения, Кипр): проблемы, решения, перспективы / Л.А. Даринская // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 16: Психология. Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 98–105.
3. Ендовицкий, Д.А. Гуманитарная составляющая подготовки специалистов / Д.А. Ендовицкий // Сер.: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 5-9.
4. Куиш, А.Л. Модель блока социально-гуманитарных дисциплин / А.Л. Куиш // Социология. – 2014. – № 3. – С. 85–90.
5. Сазонова, З.С. Проектно-ориентированное обучение в контексте студенческой жизни / З.С. Сазонова, И.В. Арифуллин, Л.С. Феофанова, В.Л. Щербакова // Высшее образование в России. – 2015. – № 11. – С. 114–119.
6. Тулепбергенова, Д.Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина / Д.Ю. Тулепбергенова // Интеграция образования. – 2014. – № 1 (74). – С. 82–88.
7. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века / Д.И. Фельдштейн // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 7–31.
8. Проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин - URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2017/04/2017-04-16.pdf> (дата обращения: 25.03.2021)
9. Актуальные проблемы преподавания социальных дисциплин в колледже - URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29166241> (дата обращения: 26.03.2020).
10. Проблемы преподавания гуманитарных наук в колледже - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-prepodavaniya-gumanitarnykh-nauk> (дата обращения: 26.03.2020).

З. Бурхан кызы,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРОБЛЕМЫ И ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Изучение на уроках истории вопросов, посвящённых культуре, является одной из важных составляющих для формирования у школьников представлений о духовном наследии, оставленном предшествующими поколениями, воспитания гражданственности, патриотизма и чувства гордости за свой народ, создавший замечательные памятники искусства и внесший богатейший вклад в сокровищницу мировой культуры. Культурно-исторический материал играет немалую роль и в эстетическом воспитании обучающихся на уроках истории, где формируется правильное отношение к искусству. Но при этом, вопросы культуры являются одними из самых сложных для восприятия учениками, что вызывает большинство затруднений во время сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

Трудности в освоении материала по культуре вызваны рядом факторов. Главным среди них, на наш взгляд, являются школьные учебники. Параграфы с материалом по культуре в них слишком сложные, написаны научным языком, и не всегда содержат качественный иллюстративный материал. В параграфах авторы не выделяют важные для запоминания имена деятелей культуры, названия исторических памятников и термины. А сами параграфы, практически, не связаны по содержанию с социально-политической историей государства. [4] Сказывается и нехватка учебных часов, отводимых на изучение тем по культуре. Уроки по культуре являются, как правило, уроками, завершающими изучение больших тем и разделов курса. Это оправдано методологически, но, на практике, уроки по культуре представляют собой обзорный урок-лекцию, на котором учитель даёт краткий обзор исторической обстановки, обусловившей характер и развитие культуры в изучаемое время, а лишь затем освещает основные дидактические единицы по теме, исключая большой объём материала, оставляя его на самостоятельное изучение школьниками. Нередко на изучение этого материала отводится меньше времени, чем предусмотрено программой. В тех случаях, когда по условиям работы учитель вынужден сжимать программный материал, он чаще всего идёт на сокращение (а иногда на полное исключение) материала о культуре, считая его второстепенным, менее важным, чем материал относящийся к социально-политической истории государства, что ведёт к созданию неполных представлений о событиях и явлениях в определённый исторический период развития государства.

Вторым немаловажным фактором являются трудности, которые испытывают многие учителя при отборе материала для подготовки к урокам по изучению культуры. Для решения этой проблемы можно выделить ряд методических рекомендаций.

1) Обязательно задействование у учащихся различных каналов получения информации – аудиального, визуального и кинестетического.

Одним из примеров аудиального восприятия информации по истории культуры может являться музыкальное сопровождение в виде прослушивания классических произведений, аудиозаписей произведений в прочтении самих авторов и т.д.

Визуальное восприятие информации облегчается использованием презентаций, различных видеофрагментов на уроках. Но большую эффективность могут принести не столько те презентации, которые разработал сам учитель, а те, которые могут подготовить учащиеся. Ведь при подборе материала к слайдам ученик, используя частично-поисковый метод, примеряет на себя роль исследователя, а при оформлении презентации – роль компьютерного художника-оформителя, что вызывает дополнительный интерес, а соответственно усиливает мотивацию к изучению данных вопросов.

Для визуального восприятия материала по культуре можно задействовать и Интернет-ресурсы, а именно, сайты музеев и сайты виртуальных путешествий и экскурсий [1].

2) Проектная деятельность учащихся при изучении истории культуры занимает особое место в методике преподавания. Вариаций на эту тему множество. Одним из примеров может служить проект по составлению учащимися так называемого «культурного альбома». Учащиеся получают задание сделать, к примеру, подборку материала по храмовой архитектуре Древнерусского государства. Необходимо не только найти изображение храма и указать название, а составить аннотацию, указав архитектурный стиль храма, время его постройки, имя правителя, при котором он был возведён, а также, по возможности, какую-нибудь «изюминку», интересный факт из истории храма и т.д. Это в дальнейшем облегчит учащимся запоминание материала. По итогам работы класса или параллели создается единый «культурный альбом» по изучаемой теме.

3) Изучение материала по культуре необходимо связывать с современной действительностью, дабы «оживить» материал для школьников и вызвать у них интерес. К примеру, поиск античного наследия в современном мире позволит учащимся увидеть в архитектурной застройке Ленинского проспекта города Барнаула разновидности древнегреческих и древнеримских колонн и т.д. Убедиться, что Барнаул – это «маленький Петербург» или «Сибирские Афины».

4) Большое количество имён известных деятелей культуры и их достижения, содержащиеся в параграфах учебников, вызывают у школьников определённые трудности в освоении материала. Поэтому более продуктивным будет подбор персоналий по проблемному принципу, с указанием на связь культуры с другими сферами жизни общества или с определёнными историческими событиями [4, с. 38-43].

5) Эффективным методом для усвоения объёмного и сложного для усвоения материала является создание проблемных ситуаций на уроках. Это возможно через привлечение различных цитат известных людей, отрывков стихотворений, притч и легенд. К примеру, для постановки проблемного вопроса на уроке, посвящённому развитию культуры в русских землях во второй половине XIII- XIV в, можно применить следующий сюжет: «XIII – XIV вв. – время монгольского нашествия на Русь. В культуре XIII – XIV вв. проявились черты ордынского владычества и национального подъёма». Проблемным станет вопрос – Докажите, что культура XIII – XIV вв. отличается от культуры Киевской Руси? А для решения этой проблемы ученикам будет предложено узнать живописи, зодчестве, устном народном творчестве и литературе [2].

Работа по внедрению проблемных ситуаций должна носить систематический характер. Учащиеся довольно быстро втягиваются в такое общение, уроки для них проходят интереснее, у них формируются навыки анализа, сравнения материала, рассуждения и доказательства. Но этот метод сложен тем, что требует дополнительного времени и труда учителя.

6) Для того, чтобы вызвать больший интерес к изучаемым темам, целесообразно применять и игровой метод. Существует множество видов игровых технологий: уроки-путешествия, уроки-экскурсии, рассказ-защита (о памятнике культуры или о картине), театрализованные постановки и т.д. Игровые приёмы являются сильной мотивацией учения, позволяют школьникам реализовать свои потенциальные возможности и способности, не находящие выхода в других видах учебной деятельности. Именно в игре активизируются психические процессы участников игровой деятельности: внимание, запоминание, интерес, восприятие и мышление. Игра позволяет развивать такие качества, как самостоятельность, инициативность. На уроках дети активно и увлечённо работают, помогают друг другу, развивая коммуникативные и организационные умения. Факторы, сопровождающие игру: интерес, чувство удовольствия, радость, несомненно, облегчают восприятие информации на уроке.

7) Весьма продуктивным способом изучения культуры на уроках истории является личностно-ориентированный подход. Смысл его заключается в выстраивании

индивидуальной линии усвоения учеником явлений культуры, подразумевает личное творчество ученика, отражение его эмоционального отношения к произведениям культуры. [3].

Вопросы культуры в школьном курсе истории играют важную роль в создании обучающихся правильных и полных представлений о прошлом и в осмысленном усвоении ими программного исторического материала в целом. Таким образом, использование различных методов и приемов, форм проведения уроков и различных средств обучения истории позволит облегчить восприятие сложного и объёмного материала по истории культуры, продолжить развитие творческих способностей учащихся, а также предоставит широкие возможности для воспитания личности.

Литература

1. Коршунова, И.Е. Изучение вопросов культуры на уроках истории / И.Е. Коршунова. - URL: <https://infourok.ru/izuchenie-voprosov-kulturi-na-urokah-istoriidoklad-510212.html>] (дата обращения: 01.04.2021).
2. Приёмы создания проблемной ситуации на уроках истории - URL: <https://infourok.ru/priyomi-sozdaniya-problemnih-situaciy-na-urokah-istorii-879073.html>] (дата обращения: 01.04.2021).
3. Сухова, Ж.А. Вопросы культуры в современном школьном курсе истории: теоретический аспект / Ж.А. Сухова. - URL: <http://mirznanii.com/a/178401/voprosy-kultury-v-sovremennom-shkolnom-kurse-istorii-teoreticheskiy-aspekt> (дата обращения: 01.04.2021).
4. Шолько, А. В., Самоходкина, Т.В. Основные подходы к изучению вопросов культуры в курсе истории – статья в сборнике Всероссийской научно-практической конференции «Формирование компетентностно-ориентированной среды как инновационный вектор развития образовательной организации», Волгоград, 27 января 2015, стр. 38-43. / А.В. Шолько, Т.В. Самоходкина. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27277724>- (дата обращения: 01.04.2021).

К.К. Вульф,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ПРАВА

Современный мир характеризуется введением инновационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека, общества и государства. Внедрение эффективных образовательных технологий во все уровни российского образования способствуют формированию необходимых квалифицированных трудовых ресурсов [1].

Использование инновационных технологий на уроках имеет большие преимущества. Учебный процесс становится для учащихся интересным, что повышает активность учащихся, развивает навыки самостоятельно получать знания в процессе взаимодействия и поиска. Повышается качество и прочность полученных знаний. Развиваются исследовательские навыки и умения, формируются аналитические способности.

Применение образовательных технологий в преподавании таких дисциплин как «право» и «правоведение» в различных образовательных уровнях способствуют формированию правовой культуры в государстве, стимулируют граждан разных возрастных категорий (в том числе, и школьников) к защите своих прав и законных интересов.

Воспитание ответственного гражданина происходит на всем жизненном пути человека. Конечно, методы преподавания права для разных возрастных групп должны отличаться.

Преподавание права в школе способствует пониманию школьниками основных регулятивных начал общества, осознанию своих прав и мер ответственности, что способствует позитивному и нравственному развитию полноценного гражданина.

Игра – универсальная форма взаимодействия учителя с учеником и один из эффективных способов активизации деятельности школьника. Она многофункциональна: через нее передается социальный опыт; в ней ребенок получает возможность проявить свою активность, взаимодействуя с окружающим миром; в ней высвобождаются творческие силы, невостребованные в учебной работе [2].

Но основной задачей игры в современном образовательном процессе является повышение интереса учащегося к исследуемому предмету, дополнительная мотивация школьника. Согласно ФГОС общего образования, одним из условий реализации данной программы является как раз таки использование современных образовательных технологий деятельностного типа, позволяющих повышать эффективность усвоения обучающимися знаний и учебных действий.

Игра – весьма неоднозначное явление. С одной стороны, она делает процесс усвоения материала более интересным, задачи предстают в форме игровых условий и ребенок решает их с удовольствием. С другой стороны, чрезмерное применение игровых технологий грозит постепенным отказом от традиционных форм урока. Процесс превращения любого предметного материала в игровой уже получил название «геймификации» [3].

На современном этапе становления современного образования особая роль отводится педагогическим технологиям, а именно игровым технологиям и их развитию, модернизации. Игра – это мощный стимул к познавательной деятельности, мотивация, которая происходит как бы сама собой не заметно для ученика, но оказывая высокую положительную динамику роста познавательного интереса [4].

Анализируя экспериментальную часть исследования можно сделать ряд выводов: во-первых, традиционные методы применительно к темам уроков, целесообразно заменить на инновационные методы, используемые в комплексе (игровые технологии, групповая работа, поиск ответов на проблемный вопрос, использование интерактивных средств обучения), для достижения не только предметных результатов, но и личностных и метапредметных.

Во – вторых, использование игровых технологий на разных этапах урока, в комплексе с другими формами и методами работы позволяет достичь высокой познавательной активности на протяжении всего урока, высокая концентрация внимания на материале, вызванная частой сменой деятельности, формирует устойчивый интерес к материалу, и к предмету в целом.

В-третьих, применение игровых технологий в групповой работе способствует формированию познавательных, регулятивных, коммуникативных навыков. Учащиеся научились четко, последовательно выражать свои мысли, подкрепляя их цитирование источников.

Литература

1. Приблуда, Е.И. Использование игровых технологий на уроках истории и обществознания / Е.И. Приблуда // Научно-методический электронный журнал Концепт. — 2013. – Т.3 – С. 49-55.
2. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 81-82.
3. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2009 – С. 108-113.
4. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий. / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 110-123.

А.И. Гумбатова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ЭО И ДОТ

Данная работа посвящена методике применения наглядных материалов в системе электронного и дистанционного обучения как новой образовательной технологии. Подчеркивается важность методического обеспечения электронного и дистанционного обучения истории, основу которого составляют средства наглядности.

В методике преподавания истории одной из основных задач всегда была задача повышения уровня овладения прочными знаниями посредством применения различных средств наглядности [5]. Наглядные средства обучения важно использовать не только на традиционных школьных уроках, но и в ЭО и ДОТ. Использование данных средств в учебном процессе облегчает освоение учебного материала обучающимися, повышает их мотивацию, что позволяет учителю повысить интенсивность и эффективность урока [3].

При изучении истории обучающиеся усваивают приобретённые на первой ступени навыки работы с информацией и пополняют их. Они смогут работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию [4], в том числе: выделять главную и избыточную информацию, выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов, мыслей; представлять информацию в сжатой словесной форме в наглядно-символической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий - концептуальных диаграмм, опорных конспектов); заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты [1].

Можно отметить четыре основных преимущества ЭО и ДОТ при реализации принципа наглядности: обеспечение полисенсорного восприятия учебной информации; повышение уровня визуализации учебного материала; возможность наглядно-образной интерпретации существенных свойств реальных объектов, научных закономерностей, теорий, понятий; возможность осуществлять преобразовательную деятельность с объектами изучения или их моделями [2].

Целью проведения педагогического эксперимента является приобщения учащихся к знаниям и материалам с помощью наглядных методов, а также развитие познавательного интереса к истории в целом.

На констатирующем этапе 10 классу был предложен вариант проведения уроков с использованием наглядных методов обучения. На платформе Zoom была организована видео-встреча с учениками 10 класса. Ученикам было предложено ответить на вопросы анкеты с вариантами ответов да, нет, затрудняюсь ответить. Знаете ли вы что такое наглядность? Является ли эффективным, на ваш взгляд, использование наглядных средств в образовании? Умеете ли вы работать с таблицами и схемами? Хотели бы Вы, чтобы на занятиях всегда использовалась наглядность и др.? В анкетировании приняли участие 11 учащихся 10 класса. Результаты анкетирования оказались не утешительными - больше половины класса затрудняются ответить на вопрос о эффективности использования наглядных средств в образовании. Практически все ученики знают, что такое наглядность. Обучающиеся хотели бы, чтобы на уроках использовали наглядный материал. Также с учениками была проведена беседа, выяснилось, что ученики не совсем понимают какие виды наглядности можно применить на уроках истории.

Уроки в 10 классе носили познавательный характер и ориентированы на развитие интереса учащихся к истории с применением наглядных методов. Основная форма взаимодействия с учащимися – проведение уроков в сопровождении презентаций, просмотра видеороликов, демонстрацией карт, портретов, работой с таблицами, схемами и т.д.

Следующий этап - это формирующий. Учитель объясняет всему классу цель и задачи урока, правила урока. Предварительно была составлена технологическая карта урока.

Третий этап представлял собой непосредственное применение наглядных материалов. Материал темы делится на части, и для более успешного усвоения материала применяется наглядность.

Разработаны уроки по теме «Первая мировая война. 1914-1918 гг. Последствия войны: революции и распад империй», «Версальско-Вашингтонская система. Международные отношения в 1920-е гг.», «Страны Запада в 1920-е гг.», «Мировой экономический кризис 1929-1933 гг. Великая депрессия. Пути выхода» и другие уроки с применением наглядных средств обучения. Подготовлена презентация к урокам, представлена изобразительная наглядность (портреты, иллюстрации), условно-графическая наглядность (схема, таблица), карты, видеоматериалы так как данный наглядный материал отсутствует в учебниках.

Эксперимент в 10 классе прошел успешно. Учащиеся 10 класса стали больше проявлять интерес к предмету. Также учащимися была отмечена интересная подача материала, что так же способствовало повышению познавательной активности, материал с использованием наглядного материала ученики воспринимают охотнее. Уроки, проведенные с использованием наглядных материалов, выглядели в более динамичной форме, оказались наиболее эффективным в процессе обучения обучающихся. Данные уроки отвечают требованиям ФГОС.

Таким образом при соблюдении методических рекомендаций независимо от того в какой форме проведен урок, можно действительно добиться высоких показателей уровня качества знаний учащихся. Возможности современных электронных средств обучения не только позволяют обеспечить осуществление принципа наглядности на качественно новом уровне, но в то же время существенно увеличивают дидактические риски при его реализации.

Литература

1. Гайфутдинов, А.М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики: автореферат дис. ... канд. педагогических наук : 13.00.01 / А.М. Гайфутдинов. – Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2002. – 22 с.
2. Жданова, С.В. Использование наглядных средств обучения на уроках истории и обществознания как метод повышения мотивации учащихся / С. Жданова // Молодой ученый. – 2018. – №51. – С.50-52.
3. Игошина, В.В. Из опыта применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на уроках истории / В.В. Игошина// Педагогический опыт: теория, опыт, практика, 2016. – С. 186-188.
4. Можаяева, Г.В. Дистанционное обучение в преподавании истории: проблемы и перспективы / Г.В. Можаяева, В.М. Вымятнин // Вестник Томского государственного университета, 1999. – С. 158-161.
5. Смольянова, Т.И. Использование учебных электронных пособий в преподавании истории и обществознания / Т.И. Смольянова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2012. – С. 153-158.

В.Ш. Дадар-кыс,
студентка института гуманитарного образования:
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ГУМАНИЗМА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

В данной статье рассматривается актуальная проблема воспитание гуманизма на уроках истории. В настоящее время большую роль играет воспитание гуманизма среди школьников. Общество нуждается в интеллектуальных людях, которые не только обладают основами

знаний во многих науках, но в личностях, которые наделены такими важными качествами как доброта, понимание, толерантность, гуманизм, тактичность.

Гуманизм – это комплекс идей, возникших в эпоху Возрождения. Гуманизм изначально был направлен на освобождение человека как личности от идей католицизма и феодализма. Гуманность представляет собой человечность по отношению к окружающей среде и людям.

Особую актуальность приобретает воспитание гуманизма на уроках истории. Именно историческая наука обладает комплексом возможностей для иллюстрации гуманизма школьникам. Благодаря изучению прошлого молодые люди приобретают навыки гуманизма.

Как мы знаем, преподавание истории в школе строится на следующих принципах:

1. Изучение фактов, явлений и событий
2. Обучение хронологии
3. Патриотическое воспитание школьников
4. Эстетическое воспитание школьников
5. Гуманистическое воспитание школьников
6. Развития творческого мышления средствами исторической науки [5, с. 96].

В средней школе личность школьников активно формируется. Физиологически и психологически школьники находятся в окончательной стадии формирования. Основы личности закладываются именно в этот период. Поэтому воспитание гуманизма на данном этапе развития подростка наиболее эффективно.

Поэтому многочисленные педагоги и философы уже давно рассуждали о важности гуманистического воспитания. Большой вклад в изучение данного вопроса внесли следующие философы и учёные: И.Г. Песталотци, Д. Дидро, Ж.Ж. Руссо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, М.Я. Басова [6, с. 176].

Так же современные исследователи и исследовательницы внесли вклад в разработку принципов и основ гуманистического воспитания. Среди этих учёных: Л.П. Соколова, М.А. Вейт [1], О.Н. Козлова [2], Е.Г. Королькова [3].

Гипотеза исследования. Средствами исторического образования воспитание гуманизма у школьников будет более эффективным.

Проблема, с которой я столкнулась – проблема воспитания гуманизма на уроках истории.

Исходя из проблемы я определила цель - анализ и обобщение опыта учителей истории, научной литературы, и предложить методику его использования.

Цель предполагает решение следующих задач исследования:

1. Провести анализ педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования.

2. Определить:

– содержание учебного раздела, тематический план и программу его изучения;
– формы, методы и средства обучения при изучении данного раздела и педагогически обосновать их выбор.

3. Проверить методику в ходе эксперимента.

Эксперимент проводилась в Сушинской средней общеобразовательной школе с. Суш Пий-Хемского района Республики Тыва. Экспериментальный урок прошел в шестом классе виде реконструкции исторических событий. Чтобы ученики могли проверить на себе исторические роли. Тема урока: «Византийская империя при Юстиниане. Борьба с внешними врагами». Тип урока: урок изучения нового материала. В начале на урок был приглашен историк Прокопия (заранее подготовленный ребенок), который расскажет остальным ученикам об Юстиниане Великом.

В качестве закрепления дети продемонстрировали правление Юстиниана. В итоге выяснилось, что великий император проводил реформы в духе евангельских заповедей (восстанавливал города, помогал бедным, облегчил положение рабов) и одновременно население империи подвергалось тяжёлому налоговому гнѐту. Так же пытался восстановить авторитет закона, но так и не смог покончить с злоупотреблениями чиновников. Еще пытался примирить разногласия в христианской церкви. Ученики поняли, как уже в

древности политики вели речь о гуманизме и какими-то делами пытались соответствовать идеалам гуманизма.

Так же важную роль в воспитании гуманизма играет оценочная деятельность. Где ученики самостоятельно без помощи учителя выясняют, что плохо и хорошо. И что жизнь любого человека - это высшая ценность.

В конце урока учащиеся поделились своими впечатлениями об уроке, проанализировали проделанную работу. Отмечалось повышение интереса учащихся к предмету, к изучению истории.

Можно сделать вывод, что обучение истории в настоящее время особо актуально. Ведь современный мир является быстро развивающимся, динамичным, в связи с чем становится важным, чтобы обучающиеся обладали не только предметными навыками и умениями, которые могут устареть, но чтобы обучающиеся обладали способностью учиться новому, познавать мир, обладали всесторонней, гармонично развитой личностью [7, с. 36-37]. Именно на уроках истории школьники знакомятся с историей своей страны, со становлением и падением великих империй прошлого. Именно историческая наука обладает комплексом возможностей для иллюстрации гуманизма школьникам.

В процессе обучения многие методы применяются комплексно, и это способствует повышению эффективности обучения. На уроках истории используются словесные, наглядные методы обучения, а так же большую роль играют проблемные методы обучения [8, с. 76].

Литература

1. Вейт, М.А. Формирование гуманных отношений в коллективе учащихся образовательной школы: / М.А. Вейт; дис. . докт. пед. наук. М., 2016. – 350 с.
2. Козлова, О.Н. Введение в теорию воспитания: Пособие для преподавателей. / О.Н. Козлова. – М.: Интерфакс, 2016. – 208 с.
3. Королькова, Е.Г. Научное знание основа гуманистического воспитания (школьников) / Е.Г. Королькова // Советская педагогика. - 1991. - №10. – С. 30-35.
4. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 2015. – 169 с.
5. Райский, Б.Ф. Движущие силы в формировании и развитии у учащихся потребностей в самообразовании. / Б.Ф. Райский .- М.: МПСИ, 2017. – 130 с.
6. Мудрик, А.В. Время поисков и решений или старшеклассникам о них самих. М.: Просвещение, 2016. – 191 с.
7. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников: / А.В. Мудрик; автореф дис докт. пед. наук., 2015. – 37 с.
8. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

Ц.М. Дашинимаева,
студентка факультета истории и права;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.В. Константинова
НФИ КемГУ (г. Новокузнецк)

РАБОТА С ИЛЛЮСТРАТИВНЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМ ПО КУЛЬТУРЕ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

Данная статья посвящена характеристике работы с иллюстративным материалом при изучении тем по культуре в основной школе. Цель данной статьи – рассмотреть, как можно использовать иллюстративный материал учебников по истории при изучении тем по культуре.

На современном этапе развития школьного исторического образования существенно изменяется роль визуализации знаний учеников. Сегодняшнему школьнику доступно огромное количество информации, и многие ее источники носят визуальный характер. Современные ученики больше любят смотреть, чем думать. Все чаще в педагогической литературе используются понятия «визуальное мышление» и «визуальное восприятие». С визуальным восприятием все очевидно – ученик лучше понимает и надолго запоминает то, что ему показывают, ту картинку, которая надолго останется в его памяти и позволит понять, а, следовательно, и запомнить увиденное. Исследования показали, что наглядный материал способствует более высокому уровню осознания и освоения материала [1, с.178].

Иллюстрации как один из видов визуальных источников могут выступать и в качестве самостоятельного источника извлечения знаний. Тогда они называются независимыми. Наиболее ценными иллюстрациями, в смысле развития познавательной активности школьников, являются независимые и равноправные иллюстрации. По своей смысловой нагрузке иллюстрации могут выполнять и равноправную с текстом функцию, такие иллюстрации называются равноправными. Они восполняют материал, отсутствующий в тексте. Дополнительные иллюстрации служат либо наглядным пояснением к тексту, как бы следуя за ним, либо изображение дополняет материал, отсылает к тексту с тем, чтобы разъяснить непонятное в наглядном образе. Таким образом, они дополняют друг друга [2].

В современных учебниках иллюстративный ряд претерпел серьезные изменения, стал ярче, вариативнее, превратился в эффективный инструмент освоения предметного содержания материала, что вполне соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Анализируя современные учебники по истории, можно с уверенностью сказать, что все они насыщены иллюстративным рядом, картами, таблицами, а вопросы к иллюстрациям ориентируют школьников не только на комментирование изображений, но и на вдумчивый анализ [3, с.180]. Особенно активное использование иллюстраций важно при изучении тем по культуре, так как культура предполагает визуализацию.

В настоящее время в учебно-методический комплекс по истории и обществознанию всех издательств включен необходимый объем изобразительных средств. Кроме того, учителя имеют возможность найти в Интернете еще больше наглядных изображений и продемонстрировать их с помощью мультимедийных презентаций, слайд-фильмов или иными способами [4, с.48].

Использование на уроке картин позволяет формировать наблюдательность учащихся, так как художник как бы моделирует действительность, выделяя то, на что считает нужным обратить внимание зрителя. Это облегчает наблюдение, помогает организовать его. Рассматривая картину, ученики учатся видеть, сравнивать предметы и явления, обращать внимание на форму, цвет, расположение и другие признаки объектов [5].

В качестве примера возьмем темы по культуре эпохи Ренессанса из учебника по всеобщей истории за 7 класс [6]. В данном учебнике из двадцати трех параграфов теме культуры отведено два: «Культура эпохи Возрождения» и «Культура XVII века». На наш взгляд, этого достаточно для общего представления о культуре данного периода. Темы по культуре вынесены после основных тем. С точки зрения наглядности при освещении данной темы данный учебник хорошо продуман. Наглядный материал, в зависимости от темы, представлен портретами художников, скульпторов, писателей соответствующей эпохи, имеются репродукции картин и изображения зданий. Образ изучаемой эпохи помогают представить цветные и качественные иллюстрации. В конце каждого параграфа есть вопросы и задания, выполнив которые можно определить, насколько хорошо усвоен материал урока. В конце подведены итоги главы, сделан вывод. Есть ссылка на Интернет-ресурс по данной теме в конце параграфа.

Для более глубокого усвоения материала при изучении темы по культуре можно провести два ознакомительных урока с использованием мультимедиа по темам «Культура эпохи Возрождения» и «Культура XVII века». Третий урок целесообразно провести как

обобщающий интерактивный урок по теме «Культура» в виде викторины. Каждый урок сопровождается мультимедийной презентацией с изображениями деятелей культуры и их произведений. Викторина – интерактивная игра, предполагающая активную работу в группах обучающихся, а в конце урока – рефлексия. Обучающиеся должны изобразить картину художника Ренессанса, например: «Джоконда», «Возвращение блудного сына». Остальные команды угадывают название картины. Далее обучающимся предлагается сравнить картины итальянского и северного Возрождения и по характерным признакам определить к какому Возрождению они относятся. Далее предлагается сделать небольшой анализ картины по схеме и в конце урока подвести итог. Обучающиеся, не просто закрепляют знания по данной теме, но и учатся мыслить, анализировать, делать выводы, обобщать, сравнивать и т.д. Обучающиеся выдвигают гипотезы, собирают доказательства и в итоге разрешают данное противоречие. Формулирование проблемы, поиск ответов на поставленные вопросы является, как известно, импульсом для активизации мышления и самостоятельной деятельности школьников, развивает познавательные и творческие способности [7, с. 40].

Иную форму работы с иллюстративным материалом можно предложить для обучающихся 9 класса по истории России. За основу возьмем учебник издательства «Просвещение» под редакцией А.В. Торкунова [8]. В первой части данного учебника темы по культуре первой половины XIX века включены в главу «Россия во второй четверти XIX века». Первая тема «Культурное пространство империи в I половине XIX века: наука и образование», в нее входят разделы: «XIX век – золотой век русской культуры», «Естественно-математические науки», «Русские путешественники», «Реформы Александра I в области образования», «Образовательная политика Николая I». Вторая тема «Культурное пространство империи в I половине XIX века: художественная культура народов России», в нее входят разделы: «Литература», «Театр», «Музыка», «Живопись», «Архитектура», «Художественная культура национальных регионов России». Объем материала в разделах обеих тем достаточно большой, поэтому можно использовать такой вариант урока как урок-конференция с обязательным использованием иллюстративного материала учебника, разделив класс на мини-группы по количеству разделов. По истечению времени каждая группа представляет свой раздел по следующему плану:

1. Дать характеристику своего направления.
2. Назвать основных деятелей своего направления.
3. Указать вклад направления в мировую культуру.

Целесообразно мини-группы сформировать заранее, чтобы учащиеся могли подобрать иллюстративный материал по соответствующей теме.

Главная задача образования сегодня заключается не столько в овладении учениками суммой знаний, сколько в развитии мышления, формировании умений и навыков самостоятельного поиска, анализа и оценки информации, развитии личного социального опыта. Работа с иллюстративным материалом помогает ученикам осваивать метапредметные умения, позволяет извлекать информацию, представленную в разных знаковых формах. Иллюстративный материал – одно из современных средств обучения истории, который дает возможность решать данные задачи в комплексе. Таким образом, можно с уверенностью сказать, что дидактический потенциал иллюстративных источников очень велик. Он способствует не только формированию простейших мыслительных операций – описать, запомнить, пересказать, но и поднимает мышление ученика на более высокий уровень, позволяя анализировать, выделить главное, критиковать, сравнивать и т.д.

Литература

1. Ястер, И.В. Визуальные источники знаний и их использование на уроках истории / И.В. Ястер // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. – 2019. – № 11. – С. 178-182.

2. Шоган, В. В. Методика преподавания истории в школе: учебное пособие для вузов / В. В. Шоган, Е. В. Сторожакова. – Москва: Юрайт, 2019. – 433 с.
3. Ястер, И.В. Визуальные источники знаний и их использование на уроках истории / И.В. Ястер // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. – 2019. – № 11. – С.178-182.
4. Щуринова, И.А. Изобразительные средства на уроках истории и обществознания: функции, методические аспекты использования и отбора / И.А. Щуринова, Е.И. Белянкова // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 7. – С. 48 – 49.
5. Осмоловская, И.М. Наглядные методы обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. – Москва: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
6. Всеобщая история. Новое время. 7 класс: учеб. для общеобразов. организаций / В.А. Ведюшкин, Д.Ю. Бовыкин. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 2020. – 112 с.: ил., карт. – (Сферы).
7. Тулупова, Я.А. Работа с визуальными источниками на уроках истории / Я.А. Тулупова // Педагогический поиск. – 2019.– № 12. – С. 37-41.
8. Арсентьев, Н. М. История России 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский, А.Я. Токарева; под ред. А. В. Торкунова. – Москва: Просвещение, 2016. – 160 с.

В.А. Денисов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВСТРЕЧИ С УЧАСТНИКАМИ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения. Автор представил сведения о личностных характеристиках школьников, формируемых во время встреч с ветеранами боевых действий с целью развития у современной молодёжи чувства гордости за подвиги русского народа.

Современное состояние российского общества отражает экономическое развитие страны и опирается на стремительный рост научных достижений и технологический прогресс. Приоритетным направлением политики государства является создание условий для эффективного развития финансово-экономической сферы, производства, сельского хозяйства и образования на всех уровнях.

В федеральном документе «Развитие образования на 2018-2024 годы» отражены основные направления, цели продвижения данной сферы в перспективе, одним из ведущих аспектов которого является: «...воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций» [1]. Выделенный тезис позволяет сформулировать приоритетную задачу образования – воспитание многогранно развитой личности подростка. А для этого необходимы соответствующие условия: положительные примеры выдающихся личностей, идеалы добра, любви, сострадания, соучастия в делах и проблемах Отечества. Образовательный процесс эффективен в объединении усилий в области культуры, искусства, религии, науки и образования.

Приоритетность духовно-нравственного, патриотического воспитания зафиксирована в федеральных нормативных документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2], федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (далее Стандарт) [3], Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [4],

Постановление Правительства РФ «О Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [5] и др.

В образовательном Стандарте зафиксированы личностные характеристики ученика основной школы, которые составляют портрет выпускника: «... любовь к своему краю, малой Родине, Отечеству, знание родного языка, уважение своего народа, его культуру и духовные традиции...» [3, с. 3–4].

А.А. Климова утверждает, что военно-патриотическая работа со школьниками – это проверенный временем способ возвращения молодого поколения к пониманию силы и могущества нашего государства. У современной молодёжи нет ощущения, понимания неразрывности своей собственной судьбы и судьбы Родины [6, с. 1188].

В основе патриотического воспитания лежит воспитание чувств, источником которых является пережитая эмоция. В связи с этим И.А. Агапова выделяет один из факторов формирования патриотических чувств – целенаправленно созданная ситуация, когда ребенок переживает гордость за мать, близких, свою семью; за коллектив, который должен стать для ребенка второй семьей; за совместный успех и достижения других членов коллектива, горожан, россиян [7, с. 23].

Такой ситуацией, когда воспитание патриотизма происходит в процессе общения, обмена мнениями и информацией, могут стать встречи с ветеранами боевых действий. Очевидно, что без преклонения перед подвигом совершенным, нельзя вдохновить человека на поступок.

Самыми лучшими союзниками в воспитании патриотических чувств у учащихся являются ветераны Великой Отечественной войны, участники боевых действий в разных горячих точках. Встречи с людьми, которые являлись непосредственными участниками боевых событий, оставляют в сердцах ребят яркий, незабываемый след.

Особым инструментом в развитии личностных качеств подростков, в формировании гражданственности у школьников являются «Уроки мужества», имеющие различные формы и направления.

По мнению В.В. Семёновой, уроки мужества могут проводиться непосредственно в школе во время классных часов, на уроках истории, обществознания, основ духовно-нравственных культур народов России и др., в библиотеке, музее, во время экскурсии [8, с. 15-24].

Встречи с ветеранами боевых действий должны носить не только форму передачи информации, но и учить детей делать самостоятельные выводы, иметь собственную точку зрения.

На уроке мужества также, как и на предметном уроке актуальны методы интерактивного обучения, которые позволяют формировать отношение к правовым знаниям как к руководству жизненной ситуацией: мозговой штурм, дискуссия, круглый стол, игра, кейс-технологии, кластер.

Уроки мужества позволяют организаторам смоделировать личность ученика, имеющего адекватные современному развитию общества знания.

Значимым для системы образования в области патриотического воспитания является взаимодействие образовательных учреждений со всеми объектами социальной инфраструктуры. Важным направлением считаем взаимодействие с Советом ветеранов войны, труда, Вооруженных Сил и правоохранительных органов.

Знакомство с ветеранами боевых действий помогает сделать изучение истории Отечества конкретным, интересным, убедительным, а также воспитать глубокое уважение к памяти тех, кто в трудные годы войны воевал за свободу и независимость страны, выстоял и победил. Это обусловлено необходимостью формирования у учащихся умений общаться с людьми другого поколения, перенимать у них жизненный опыт, заряжаться у них оптимизмом и позитивным отношением к жизни, формировать активную жизненную позицию, воспитывать готовность к социально значимым поступкам и деяниям, формировать гражданское самосознание.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 29.03.2019) "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019)[Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/ (дата обращения 17.10.2020).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 17.10.2020) – С. 18.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 17.10.2020).
4. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/> (дата обращения 17.10.2020).
5. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 17.10.2020).
6. Климова, А.А. Роль школьных музеев в системе гражданско-патриотического воспитания обучающихся / А.А. Климова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34116036> (дата обращения 17.10.2020). – С. 1188-1194.
7. Агапова, И.А. Патриотическое воспитание в школе. / И.А. Агапова. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 203 с.
8. Семенова, В.В. Уроки мужества : методические рекомендации к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / В.В. Семенова. – Ядрин, 2015. – 38 с.

В.А. Денисов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

РОЛЬ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЗМА У ПОДРОСТКОВ

Патриотическому воспитанию в истории государства всегда отводится главенствующая роль, что позволяет воспитывать у подрастающего поколения чувства любви и долга перед Родиной, мужество и героизм. В истории России идея патриотизма является основой для укрепления государственности, формирования национального самосознания, воспитания преданности своему государству и народу.

Патриотизм предполагает бескорыстное, беззаветное вплоть до самопожертвования служение Отечеству. Базовым этапом формирования у детей патриотизма следует считать накопление ребенком социального опыта жизни в своем Отечестве и усвоение принятых в нем норм поведения и взаимоотношений.

Особое значение в вопросах воспитания приобретает процесс формирования чувства патриотизма у обучающихся, поскольку это ключ к социальному благополучию, источник духовности человека, путь к саморазвитию и самосовершенствованию личности в обществе.

Проблемой ценностных ориентаций личности занимались такие учёные как: А.В. Брушлинский, Ф.Е. Василюк, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, Т.В. Корнилова. Интерес к ценностям с гуманистической и экзистенциальной точек зрения прослеживался в трудах А. Маслоу, Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.И. Донцова, В.С. Мухиной и др. Роль

аксиологического подхода в воспитании школьников представлена в работах Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и др.

Эффективность использования аксиологического подхода раскрывается с помощью функций, к которым относятся: «гностическая (выявление социально значимых ценностей); ориентировочная (выбор ценностей для удовлетворения потребностей); информационная (ориентация в многообразии значимых ценностей); оценочная (установление иерархических соотношений между ценностями); прогностическая (определение перспектив присвоения ценностей); технологическая (выявление путей, методов и средств формирования ценностей); интегративная (согласование социально значимых ценностей, педагогического процесса и личностных требований) и др.» [1, с. 27].

Для компетентного сопровождения аксиологического процесса на уровне общего образования разработаны стандарты (далее ФГОС ОО). В разделе «Требования к личностным результатам обучающихся» ФГОС ОО [2] зафиксированы ключевые характеристики становления личности школьника: способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, мотивация к обучению, вступление в социальные и межличностные отношения, отражающие гражданские позиции в деятельности, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. В связи с этим аксиология является методологической основой общего образования.

Система ценностных установок человека обладает динамичным и непостоянным характером, поскольку зависит от социальных условий, окружения и уровня развития личности.

Многие молодые люди нуждаются в формировании устойчивой структуры ценностно-смысловых интересов, в обретении чувства целостности и смысла в жизни [3, с. 48].

А.Ю. Авдеев считает, что подростки в настоящее время находятся в новых условиях: 1) появились новые пространства взаимодействия; 2) изменились содержательные характеристики «старых» пространств взаимодействия; 3) изменилась степень влияния взрослых на процесс взаимодействия, изменились позиции взрослых и подростков, изменились средства взаимодействия [4, с. 68].

По мнению Н.А. Асташовой, «патриотическое воспитание – многослойный процесс, в котором переплетаются различные линии воспитательной системы. Основная цель этого процесса – формирование патриотизма как интегративной характеристики личности, она может быть достигнута в случае полноценного функционирования воспитательной системы школы» [5, с. 4].

Воспитательная система школы базируется на исторических традициях, социальном опыте поколений, но при этом должна строиться с учётом современных векторов развития общества. Организованный воспитательный процесс выступает фильтром между реалиями современной жизни и подрастающим поколением.

В педагогической науке разработано достаточное количество классификаций системы ценностных установок для школьников. Мы определили приоритетные для нашего исследования.

Федеральная Программа патриотического воспитания раскрывает цель духовно-нравственного развития личности подростка – «повышение гражданской ответственности за судьбу страны, повышение уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечение преемственности поколений россиян, воспитание гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию» [6]. Е.Н. Шиянов выделяет следующие аксиологические приоритеты: ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей окружающей среде; ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении;

ценности, связанные с самосовершенствованием; ценности, связанные с самовыражением; ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами [7, с. 87-88].

С.И. Маслов и Т.А. Маслова предлагают свою классификацию ценностей, которая поможет определить сферу внедрения: гуманистические ценности педагогической деятельности (ученик, детство, индивидуальность и уникальность личности, развитие ученика, самореализация ученика); профессионально-нравственные ценности (добро, сострадание, милосердие, мир, искренность, верность, профессиональный долг, свобода, вера, доверие, справедливость, патриотизм, обязательность, профессиональная честь и достоинство); ценность творческой самореализации (совершенствование профессионально-творческих способностей, преподаваемый учебный предмет, самосовершенствование учителя, ценность инновации); интеллектуальные ценности (профессиональные знания, творчество, познание, свободный доступ к информации); социальные ценности (соборность, традиции, семья, любовь и привязанность к детям); эстетические ценности (красота, гармония) [8, с. 206-211].

Ю.В. Васильева отмечает, что «государство, образовательные учреждения, учреждения культуры и искусства должны помогать прививать подрастающему поколению духовно-нравственные, идеологические чувства, основы которых закладывались историей народа» [9, с.49].

В нашей работе особое место занимают нравственные ценности, поскольку основой формирования патриотических качеств должны оставаться любовь к Родине, готовность её защищать и действовать во благо своего Отечества, сохранять этническое наследие и соблюдать традиций.

Проблемы патриотического воспитания особенно остро стоят перед нашим обществом. В настоящее время возрождение патриотизма – шаг к возрождению новой обновленной России. Именно патриотизм является духовным достоянием личности, одним из важнейших элементов общественного сознания и фундамента общественной и государственной систем. Для достижения высокого уровня патриотической сформированности обучающихся основной школы необходим системно-ценностный подход, благодаря которому будут созданы педагогические условия, определены эффективные методы и приёмы работы, зафиксированы функции, принципы и закономерности духовно-нравственного воспитания. Также с помощью аксиологического ориентира в образовательной системе необходимо разработать модель и механизм формирования патриотизма у подрастающего поколения.

Литература

1. Яковлев, Е.В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании / Е.В. Яковлев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4. – С. 26–29.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) 2012. URL:: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Серый А.В., Яницкий М.С., Харченко Е.В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации / А.В. Серый, М.С. Яницкий, Е.В. Харченко // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2 (18). – С. 40–48.
4. Авдеев А.Ю. Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект / А.Ю. Авдеев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 67–72.
5. Асташова Н.А. Аксиологические основы патриотического воспитания школьников/ Н.А. Асташева – URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/aksiologicheskie-osnovy-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov.pdf>. (дата обращения 08.11.2020).

6. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы" URL: <https://base.garant.ru/71296398/> (дата обращения 08.11.2020).
7. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. – М.: Ставрополь : СГПИ, 1991. – 205 с.
8. Маслов С.И. Аксиологический подход в педагогике. / С.И. Маслов, Т.А. Маслова – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiiy-podhod-v-pedagogike> (дата обращения 08.11.2020).
9. Васильева Ю.В. Теоретические подходы к проблеме воспитания патриотических чувств у подростков / Ю.В. Васильева // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. – Т. 23. – Вып. 1 (171). – С. 43-52. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-1(171) – С. 43-52.

Г.А. Денисова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГППУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается роль классов правоохранительной направленности в качестве одной из эффективных форм профориентации учащихся в современных условиях развития системы образования.

Актуальность исследования проблемы профессиональной ориентации школьников на обучение в образовательных учреждениях МВД России в условиях современности очевидна. Вузы МВД России, также как и вся система российского высшего образования сталкивается с профориентационными проблемами. Недостаточно эффективная система профориентации на службу в органы внутренних дел приводит к тому, что значительная часть абитуриентов вузов МВД России ориентированы не на дальнейшую службу, а лишь на получение бесплатного юридического образования. Такое отношение к выбору профессии приводит к высоким показателям текучести молодых специалистов после окончания образовательного учреждения МВД России. Все это указывает на необходимость построения нового подхода к профориентационной работе в органах внутренних дел.

Профессиональная ориентация - система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии (с учетом особенностей личности и потребностей в кадрах), на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [1].

Профориентация на сегодняшний день неизученная область науки, так как нет определенной универсальной программы, которая бы была однозначно эффективной. Данное направление находится в состоянии эксперимента, то есть разрабатываются различные программы.

Профориентация является одной из основных задач в любом образовательном учреждении, особенно в школе. Вопрос профессионального выбора можно решить с помощью внеурочной деятельности, что закреплено в федеральных нормативных документах: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»[2], федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [3].

С этой целью на территории всей России были сформированы классы правоохранительной направленности, установившие тесное взаимодействие образовательных учреждений и территориальных органов МВД, так как ранняя профориентация помогает учащимся всесторонне познакомиться с особенностями будущей профессии и сделать правильный выбор.

По инициативе Главного управления внутренних дел Алтайского края приподдержки Главного управления образования и молодежной политики Алтайского края в районах края созданы и успешно функционируют профильные классы правоохранительной направленности. В настоящее время в городах и районах края функционируют 79 профильных классов правоохранительной направленности и 13 разновозрастных объединений. В Алтайском районе начальником ОМВД России по Алтайскому району заключены соглашения о сотрудничестве с Алтайской средней общеобразовательной школой №1 имени П.К. Коршунова на базе 10 класса и Алтайской общеобразовательной школой № 3 на базе 6 класса. Разработаны и утверждены учебные планы подготовки учащихся. В план включены правовая и психологическая подготовка, занятия по рукопашному бою, огневой и физической подготовке, а также практическое ознакомление в процессе обучения с работой различных служб и подразделений полиции. Кроме того, одними из основных элементов обучения являются совместные профориентационные мероприятия: лекции, встречи с ветеранами, эстафеты, соревнования, концерты и конкурсы. К проведению занятий привлекаются специалисты отраслевых служб органов внутренних дел и пенсионеры МВД.

Формы профориентационной работы достаточно многообразны, однако в большинстве своей части это разнообразие проявляется в профессиональном просвещении. В ходе многочисленных мероприятий до школьников доводится информация по условиям поступления и обучения, доводится информация о самой профессиональной деятельности сотрудника органов внутренних дел, формируя у учащихся образ предстоящей профессии.

Несмотря на то, что нормативно-правовой базой не предусмотрено наличие дополнительных льгот для учащихся профильных классов при поступлении в образовательные организации МВД России, полученное дополнительное образование, приобретенные навыки строевой подготовки и приемы самообороны, а также морально-психологическая и правовая подготовка, несомненно, положительно скажутся при сдаче вступительных испытаний в ВУЗы МВД. Кроме того, система внеклассной и внешкольной работы является фактором, обеспечивающим устойчивое позитивное развитие личности школьника.

Литература

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. — М.: «Советская энциклопедия», 1969-1978. — Т. 20. — С. 75.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.10.2020).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) – 2012. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 17.10.2020).

Г.А. Денисова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГППУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

СОЗДАНИЕ КЛАССОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье подчеркнута необходимость создания классов правоохранительной направленности в образовательных организациях, для развития правовой культуры обучающихся во внеурочной деятельности

Реформирование школьного образования в России, осуществляемое в течение последних 20 лет, проявляется в обновлении системы на целевом уровне, содержательном,

технологическом и результативных уровнях. Вместе с формированием предметных результатов и метапредметных компетенций школьников пристальное внимание получили личностные индикаторы развития обучающихся основной школы. Личностные образовательные результаты – ключевые характеристики становления личности школьника: «способность обучающегося к саморазвитию и личностному самоопределению, мотивация к обучению, вступление в социальные и межличностные отношения, отражающие гражданские позиции в деятельности, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [1; 4].

В ходе работы над темой исследования были изучены теоретические основы проблемы, зафиксированы требования образовательного стандарта в области личностного роста обучающихся, выявлены соответствующие педагогические условия.

Общеобразовательное учреждение играет огромную роль в процессе формирования правовой культуры школьника. Создание в школе правового пространства позволяет формировать у школьников социально значимые качества, необходимые ему в будущем для умения защищать свои права, быть законопослушными и проявлять правовую активность [3, с. 24].

Усвоение правовых знаний становится эффективнее, если они изучаются вместе с реалиями жизни. Сейчас, когда общество захлестнула волна преступности, особенно важно своевременное приведение в действие такого средства профилактики правонарушений и преступлений как формирование законопослушных граждан, уделение особого внимания умению добывать правовую информацию и пользоваться ею, а это, значит, мыслить, принимать решения, результативно и бесконфликтно разрешать жизненные проблемы, что приспособливает учащегося к самостоятельному и автономному существованию после школы [2].

Однако практика показывает, что, несмотря на обеспеченность граждан нашей страны всей полнотой личных, социально-экономических, политических и культурных прав, правовая культура нашего общества остается низкой. Это отражается и в высокой криминализации общества, и в юридическом нигилизме. Поэтому стоит задача не только способствовать формированию правовых знаний и умений учащихся пользоваться ими, начиная с малого возраста, но и понимания важности и значимости правовой культуры.

Таким образом, в школах, где действуют классы правоохранительной направленности, создана особая образовательная среда, начиная с атрибутики, формы учащихся и заканчивая деятельностью класса совместно с сотрудниками МВД.

Основными задачами деятельности класса правоохранительной направленности являются:

- формирование у подрастающего поколения качеств направленных на развитие гражданственности, патриотизма, профессионального интереса к службе в органах внутренних дел;
- духовно-нравственное, морально-психологическое, физическое и правовое воспитание;
- формирование у воспитанников таких качеств как смелость, решительность, дисциплинированность, ответственность за порученное дело, непримиримость к правонарушениям и уважение закона;
- формирование знаний, позволяющих быстро адаптироваться в «правовых» ситуациях;
- профилактика подростковой преступности, предупреждение правонарушений со стороны несовершеннолетних.

Основными направлениями работы с обучающимися класса правоохранительной направленности являются:

- изучение основ действующего законодательства Российской Федерации;
- создание уголков, оформление стендов, посвященных истории российской милиции (полиции), деятельности правоохранительных органов и общественных организаций по борьбе с правонарушениями;

- проведение работы по воспитанию подростков на примере боевых и трудовых традициях российской полиции (милиции) и других правоохранительных органов;
- проведение тематических вечеров, конкурсов и викторин, бесед с работниками и ветеранами правоохранительных органов, участниками боевых действий, медицинскими работниками и представителями других заинтересованных ведомств;
- выпуск «боевых» листов, оформление фотовитрин по правовой тематике, выпуск стенгазет, освещающих деятельность класса правоохранительной направленности;
- привлечение подростков к участию в спортивных мероприятиях, конкурсах, других культурно-массовых мероприятиях;
- проведение и участие в соревнованиях по военно-прикладным видам спорта;
- пропаганда здорового образа жизни среди школьников;
- привлечение средств массовой информации к освещению деятельности класса правоохранительной направленности;
- организация и проведение соревнований.

Таким образом, развитие правовой культуры школьников должно быть направлено не только на изучение теоретических вопросов права, но и на формирование практических навыков, умения пользоваться предоставленными и гарантированными государством правами и свободами, для дальнейшей успешной социализации учащихся в обществе.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – 2012. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 15.02.2021).
2. Губарева, С.А.. Формирование правовой культуры обучающихся в образовательном процессе школы. / С.А. Губарева – URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2015/04/27/> (дата обращения 08.11.2020).
3. Певцова, Е.А. Взаимодействие права и образования в процессе формирования правового сознания школьной молодежи / Е.А. Певцова // Право и образование. – 2004. - № 6. – С. 20-33.
4. Методические рекомендации «Информация по созданию профильных классов правоохранительной направленности и работе с ними» - 2014. – 342 с.

Г.Е. Камышникова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТИКИ РЕФОРМ ПО ОПОРНЫМ КОНСПЕКТАМ В КУРСЕ ИСТОРИИ

Прежде чем перейти непосредственно к вопросам и проблемам использования технологии опорного конспекта на уроках истории, следует пояснить, что включает в себя понятие «технология опорного конспекта». Одним из важнейших достижений методики В.Ф. Шаталова является создание в процессе обучения благоприятного психологического климата, формирование внутренней мотивации школьников к учебному труду. В условиях традиционной нехватки времени система предлагает многовариантное повторение изученного при помощи использования листов с опорными сигналами по списку знаний, названных листами взаимоконтроля. Это позволяет лучше запоминать и систематизировать изученный материал, а также дает возможность проверить знания ученика любому родителю [3, с. 7].

Знание школьником своего уровня развития, критериев выставления оценок повышает его общую работоспособность, приводит к постепенной ликвидации подсказок, списывания, устраняет вялость речи [2]. Этому способствует циклическая отработка умений и навыков, открытый учет знаний, гласность оценивания, реальная возможность исправления нежелательной оценки. При решении заданий и проведении самостоятельных работ доброжелательно воспринимается помощь товарищей и учителя. Кроме того, постоянно поддерживается чувство уверенности в успехе [4, с. 54].

Важным элементом достижения результативности является ежедневная, постоянная, гласная, поэтапная система контроля, включающая и опрос по листам взаимоконтроля, и контрольные работы.

Постоянное повторение и закрепление учебного материала воспринимается школьниками как забота о качестве их знаний. Такая система оценки труда учителя и ученика, основанная на объективности и бесконфликтности, составляет самое главное психологическое звено описываемой методической системы [1, с. 125]. Дело в том, что опорный конспект требует достаточно разноплановой предварительной подготовки: и интеллектуальной, и творческой. Сначала ребята были настроены немного скептически. Им было предложено ответить на вопрос анкеты: «Знаете ли, вы, что такое опорный конспект?» с вариантами ответов: 1) Да; 2) Скорее да, чем нет; 3) Не знаю; 4) Нет. В анкетировании приняли участие 14 учащихся 9 «А» класса. Полученные результаты обобщены и систематизированы. Оказалось, что 4 учащихся ответили «Да», 2 учащихся выбрали «Скорее да, чем нет», 4 учащихся – «Не знаю» и 4 учащихся – «Нет». Таким образом, можно сделать вывод, что почти половина учащихся мотивированы, им интересно поработать с новой технологией, и разобраться в ней подробнее. Скорее это говорит об их пассивности, которую и следует ликвидировать активизацией познавательной и творческой деятельности посредством технологии опорного конспекта, которая развивает творческое и логическое мышление. Итак, ребята все же согласились на данный вид работы, и с помощью работы с материалом по теме «Последствия войны: Революции и распад империй». Выделяют основные аспекты, затем преобразуют все в схему для наглядности. «Раскол в рабочем и социалистическом движении» работают с материалом, после преобразования в схему, отвечают на поставленные вопросы. При подготовке у ребят возникал ряд вопросов по поводу данного задания и как в дальнейшем без опоры на материал учебника, дать грамотно составленный ответ по своей схеме, вопросы, которые возникали по ходу работы, конструктивно решались с помощью учителя.

Формирующий этап – вводный, происходил уже на самом уроке. Учитель еще раз объясняет уже всему классу задачи и возможности применения опорного конспекта на уроках истории (предварительно была составлена технологическая карта повторительно-обобщающего урока с применением опорного конспекта). Именно на этом этапе учитель, объясняет и приводит примерную схему и знаки(символы) которые в дальнейшем учащиеся могут интегрировать, вносить свои корректные изменения.

Следующий этап – реализация поставленных задач, представлял собой непосредственное применение указанной технологии, характеризовался эмоциональным вовлечением всех участников класса в поисково-творческое действие. Девятиклассники подготовили развернутый тетрадный лист, для выполнения заданий. Цель урока представляла собой Определить последствия Первой мировой войны для всех европейских стран. Понять основные социальные изменения в обществе. Найти причины и итоги революций. Задачи урока: 1) Показывать на карте страны, где произошли революции во время мировой войны или после неё. 2) Объяснять, какие международные условия способствовали развитию революций в разных странах. 3) Продолжить воспитание интереса и уважения к мировой истории.

Количество «слабых» учащихся – 6, количество «сильных» учащихся – 8. Ребята в этот период прибывали в состоянии «мозгового штурма» Работа по группам и заполнение таблицы в тетрадки, дает ребятам глубокое осмысление при изучении материала - 1 группа:

Германия. 2 группа: Австрия 3 группа: Венгрия. 4 группа: Чехословакия, Югославия. 5 группа: Польша. 6 группа: Финляндия. Нужно составить таблицу, которая включала в себя 6 колонок (Страна, дата, причины, цели, основные события, итоги) данный вид задания позволил учащимся за достаточно короткий срок подготовить свой ответ. Каждый учащийся сделал свой вклад во время подготовки ответа. Зачем когда группы были готовы к выступлению, начиналась стадия анализа. Остальные группы тем временем задавали вопросы выступившей группе.

Таким образом, анализ эксперимента показал, что с помощью нестандартных методов старшеклассники смогли достигнуть планируемых результатов в рамках системно-деятельностного подхода, а именно: на уроке «Последствия первой мировой войны» активно погружались в познавательную деятельность, выполняли интеллектуально-творческие задания, основывались на исторических источниках, демонстрировали умение «вживаться» в роль, при этом продуктивно общались и сотрудничали в процессе совместной деятельности, учитывали позиции друг друга.

Литература

1. Вазина, К.Я. Коллективная мыследеятельность - модель саморазвития человека. / К.Я. Вазина // Н. Новгород, 1990. – 125 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии ДОС Учебное пособие./ Г.К. Селевко // М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза. / В.Ф. Шаталов // Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. С. 7. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001521977> (дата обращения: 04.04.2021).
4. Шевченко, С. Д. Школьный урок: как научить каждого. / С.Д. Шевченко. – М.: Владос-пресс, 1999. С 54. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001610603> (дата обращения: 06.04.2021).

А.К. Кондратов,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В настоящее время, как показывает анализ учебной и методической литературы, принято считать достаточно перспективной областью развития педагогики и методики преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе и обществознания, использование на уроках игровых технологий. Не вызывает сомнения, что игра в процессе обучения имеет существенное значение. Еще М. Горький писал: «Игра – это путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Конечно, следует отметить присутствие в современных школах практики использования игры. Вместе с тем, нельзя утверждать, что игры, как метод обучения достаточно популярен у учителей, преподающих в старших классах обществознание. Можно предположить несколько причин этого. Во-первых, проведение во время урока игры требует от учителя огромной самоотдачи, а также обладания рядом способностей к эффективному проведению игры, например, предугадать исход игры. Во-вторых, не каждый учитель считает игру в старших классах хорошим способом интеграции разнообразных элементов образования, знаний и умений, как теоретических, так и практических. Однако обществознание является учебной дисциплиной, позволяющей «провести» ученика в общество, в котором он живет. Одной из основных целей курса обществознания является социализация учащихся средней школы, формирование их социально-политической компетентности, их способностей к освоению и

применению на практике новой информации. Поэтому для формирования у старшеклассников способности понимать происходящее, делать правильный выбор необходима интеграция знаний и умений в сфере политики, экономики, социологии, правоведения и т.д., входящих в дисциплину «обществознание».

В связи с этим представляется актуальным выделить преимущества использования игровых технологий на уроках обществознания в старших классах. Возможно, это даст толчок учителям посмотреть иначе на данный метод обучения, сделать его переоценку и увидеть перспективность проведения игр на уроках обществознания.

Целью написания данной статьи выступает привлечение внимания учителей, преподающих курс обществознания в 10-11 классах, к игровым технологиям, через выделение их преимуществ перед другими педагогическими технологиями.

Развитие ключевых компетенций, индивидуальных способностей, умения видеть перспективу, в условиях реализации ФГОС становятся главными задачами каждого учителя. Для этого в образовательный процесс внедряются различные современные педагогические технологии, позволяющие расширить возможности обучения, сделать разнообразными его формы и средства, повысить творческую активность обучающихся на уроке. Хорошим помощником педагога для решения таких задач выступает игра, направленная на воспроизведение разнообразных человеческих отношений, существовавших и существующих в жизни.

Игровые технологии следует относить к активным и интерактивным методам обучения. Как активный метод обучения, игра предполагает активный диалог педагога и обучающегося. Интерактивность игровых технологий заключается в том, что при их использовании происходит взаимодействие не только преподавателя и обучающегося, но и обучающихся между собой, что дает возможность построить процесс общения «на равных», реализовать в процессе обучения идею коллективной мыслительной деятельности и взаимообучения. [1, с. 108] Так, все участники организованной на уроке игры могут высказывать свое мнение, анализировать проблему и находить возможности и ресурсы для ее решения, вырабатывать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия, обмениваться информацией, отстаивать свою точку зрения. Следовательно, за счет внедрения игры в образовательный процесс повышается эффективность развития познавательных способностей учащихся. Например, для старшеклассников на уроке можно организовать игру, в ходе которой требуется создать собственное государство, самостоятельно решить все формы государственной жизни или провести игру «Фирма», где школьникам предлагается выпустить свои ценные бумаги, а в дальнейшем продолжить данную развивающую деятельность игрой «Финансовый рынок», для чего класс разбивается на команды, которые занимаются покупкой, продажей и вкладыванием этих ценных бумаг в банки и т.д.

Нередко школьные учителя сталкиваются с проблемой недостаточной мотивации старшеклассников, что приводит к низкому уровню восприятия нового материала, сформированности общих умений и навыков по предмету. Игровые элементы, введенные учителем в ход урока обществознания, позволяют обучающимся незаметно для себя выполнять разнообразные упражнения, решать задачи, выполнять определенные действия (сравнения, анализа, выделения главного и т.п.). Так, повышается интерес к предмету и формируется положительная мотивация необходимая при обучении. К тому же игровая форма позволит современным школьникам, увлеченным компьютерными играми, лучше усвоить преподносимую им информацию. Например, популярная среди молодежи игра «Крокодил» на уроке обществознания может превратиться в тренинг «Мои жесты и мимика», в ходе которого ребята должны объяснить без слов жестами определенные обществоведческие термины.

Использование учителем деловых игр на уроках обществознания в старших классах помогает смоделировать в игровой форме реальную ситуацию, воспроизвести ее в упрощенном виде. Считаем, что практическое изучение экономики, вопросов в сфере

правоведения будет более эффективно через игровое сопровождение, позволяющее создать атмосферу реальных отношений. Так, осуществляется активизация самостоятельной деятельности обучающихся, поддержание их постоянного высокого интереса к предмету, формирование и закрепление практических навыков. Таким образом, снимается абстрактный характер обществознания, как учебного предмета, включаются рефлексивные процессы обучающихся, и происходит осознанное осмысление полученных результатов всеми участниками образовательного процесса. Например, в ходе игры «Правовые основы бизнеса» старшеклассникам предлагается выбрать организационно-правовую форму своего бизнеса и подготовить документы для регистрации своей фирмы в Налоговой инспекции.

Следующее преимущество игровой технологии состоит в том, что она позволяет сделать различные социальные процессы наглядными и удобными для восприятия. Кроме того, она приносит на уроке положительные эмоции [2, с. 59].

Подводя итоги, следует заметить, что игровые технологии, без всякого сомнения, имеют достаточно много преимуществ, в том числе:

1. повышают эффективность развития познавательных способностей учащихся, развивают мышление, память, воображение, смекалку, сообразительность, а также расширяют кругозор и вырабатывают аналитические навыки обучающихся;
2. позволяют обучающимся незаметно для себя включиться в процесс обучения, в ходе организации работы на творческо-поисковом уровне, а также объединения эмоциональных и рациональных видов познавательной деятельности;
3. выступают отличной практикой для использования знаний, полученных на уроке, учат старшеклассников работать в команде, правильно действовать в нестандартных ситуациях;
4. способствуют через визуальное восприятие воспроизводимой жизненной ситуации получать школьникам более глубокие знания, а также доставляют обучающимся радость и положительные эмоции.

Литература

1. Китаева, И.В. Интерактивные методы в обучении стохастике учащихся основной школы (на примере кейс-метода и метода проектов) / И.В. Китаева, С.В. Щербатых // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1. – С. 107-110.
2. Приходько, А.В. Проблемы использования игровых технологий и игр на школьных уроках и внеурочных мероприятиях по истории и обществознанию / А.В. Приходько // Раскрой свой научный потенциал!: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической молодежной конференции. Научно-издательский центр «Открытое знание»; главный редактор: Плесканюк Т.Н. – 2016. – 57-61.

А.М. Копылова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ УГОЛОВНОГО ПРАВА В ШКОЛЕ В РАМКАХ УРОКОВ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В рамках курса обществознания в основной и старшей школе учащиеся познают правовой блок, включающий и темы уголовного права. Следует отметить, что на необходимость правового воспитания современных школьников указывают федеральные образовательные стандарты, где в качестве одной из целей такого воспитания правоприменители видят развитие личности в ответственный период социального взросления человека (10-15 лет) и также развитие нравственной и правовой культуры.

Не вызывает сомнения важность изучения права, в том числе и уголовного права на уроках обществознания в школе, так как это дает возможность обучающимся приобрести минимальные знания норм законодательства, права, формировать правовую культуру, знакомиться со сферой юриспруденции. В свою очередь молодые люди, имеющие представление о типичных моделях поведения в той или иной экстремальной ситуации в меньшей степени подвержены нарушению закона.

Вместе с тем, учителя нередко сталкиваются с различными проблемами в сфере преподавания уголовного права на уроках обществознания. Так, достаточно сложно определить минимум необходимых для усвоения обучающимися уголовно-правовых знаний. Кроме того, к темам уголовного права приходится обращаться в различных классах, так как они представлены в учебниках, начиная с 9 класса и заканчивая 11-м. Также учителю необходимо выбирать актуальные на сегодняшний день нормы уголовного права, которые постоянно меняются. И, конечно, немаловажным представляется грамотное преподнесение материала, которое позволит увлечь учеников, активизировать их деятельность на уроке, мотивировать на получение знаний в сфере уголовного права [2].

Решение вышеуказанных проблем, на наш взгляд, возможно при использовании на уроках «уголовного права» технологии критического мышления, что позволит существенно повысить эффективность усвоения данных тем.

Безусловно, проблема развития критического мышления на уроках обществознания в том числе и при преподавании тем по уголовному праву, на сегодняшний день является актуальной. Это подтверждается, во-первых, потребностью построения гражданского общества, которое состоит из ответственных за судьбу страны и свою судьбу активных граждан, умеющих критически мыслить. Во-вторых, современный выпускник школы должен не только обладать набором определенных знаний, но и уметь принимать обдуманные решения, осуществлять критический анализ ситуации, моделирование и классификацию, наблюдение и оценивание. Он должен иметь сформированное критическое мышление, а также умение эффективно действовать в реальных социальных условиях, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности.

Сущность критического мышления состоит в его самостоятельности, в его индивидуальном характере. При этом не обязательно, чтобы оно было оригинальным. При критическом мышлении вполне допустимо принятие за собственную идею другого человека, разделение чужей-то точки зрения. В качестве отправного пункта критического мышления выступает информация. Мыслить критически можно только тогда, когда имеются знания, мотивирующие процесс мышления. Появление новой мысли сопровождается существенной работой по переработке, так называемого «интеллектуального сырья», включающего тексты, факты, концепции, идеи и т.д. [1].

Изучение и анализ различных источников позволили нам выделить специфические черты технологии критического мышления. В первую очередь, следует отметить, что в процессе ее использования на уроке происходит организации взаимодействия личности и информации. В структуре данной технологии выделяют три основные фазы, позволяющие учителю вносить в учебный процесс в каждый момент времени что-то новое, уникальное. Это фазы вызова, осмысления и рефлексии. И, наконец, технология критического мышления отличается тем, что на протяжении всего времени ее применения можно осуществлять работу в парах. При этом на первый план выходят принципы проявления толерантности и терпимости, сотрудничества.

Для реализации технологии критического мышления, в том числе в рамках преподавания тем уголовного права в школе, используются различные методические приемы. Приведем несколько примеров использования методов критического мышления.

На первоначальном этапе урока широкое распространение получили приемы «Корзина идей» и «Кластер». «Корзина идей» позволяет актуализировать у обучающихся уже имеющиеся у них знания, умения и навыки, а «Кластер» дает возможность выделить смысловые единицы и оформить их графически в определенном порядке. Так, например,

урок по теме «Уголовное право» можно начать с песни «Владимирский централ» и попросить учащихся определить, кто поет эту песню и о чем она. Работа проводится в индивидуальном режиме: дети обдумывают поставленный вопрос, делают при необходимости в своих тетрадях отметки. Получив ответы учеников, и кратко охарактеризовав тюрьму строгого режима Владимирский централ, учитель предлагает ребятам высказать свои идеи о предполагаемой теме урока, ее целях, актуальности, выделить основные направления темы, представляющие для них интерес. Здесь мы уже переходим к групповой работе или групповому обсуждению. При этом ответы групп фиксируются учителем на доске, таким образом, происходит наполнение «корзины» идеями. Далее осуществляется исправление имеющихся в ответах детей неточностей, формулируется тема и предлагается составление кластера, который будет представлять план урока. При этом в план ребята должны включить то, о чем они хотели бы узнать. Данная работа может выполняться как индивидуально, так и в группах. При составлении кластера представляется важным, чтобы каждый обучающийся мог, используя причинно-следственные связи, обосновать принцип построения своей схемы [3]. Получившийся кластер в дальнейшем анализируется и конкретизируется направлениями развития темы.

При изучении новой темы, требующей переработки значительного объема информации можно на уроке использовать такой метод критического мышления, как «зигзаг». Так, для освещения в рамках одного урока вопросов, касающихся уголовно-правовых отношений, особенностей уголовного права, понятия преступления и его признаков, уголовного наказания и ответственности несовершеннолетних, можно разделить класс на три группы и дать им один и тот же текст для изучения. При этом каждому участнику группы достается пронумерованный отрывок предлагаемого текста, с которым он начинает работать: анализировать, выделять главное, составлять опорный конспект. Ученик своего рода «вжимает» из текста самое нужное получая индивидуальный результат в виде таблицы, схемы, кластера и т.п. На следующем этапе – обсуждения, в группы собираются дети, работающие с одним и тем же отрывком текста. Организуется деятельность по обмену мнениями, представлениями выполненных работ и выбора наиболее оптимально лучшего варианта для представления данной части текста. Вернувшись в свои первоначальные группы, участники осуществляют презентацию своей части текста так, как это было решено на предыдущем этапе. Так, каждый ученик на этапе размышления имеет возможность получить сведения по новой теме в полном объеме. В завершении организуется работа всего класса через вторичное прослушивание, на котором каждая отдельная часть предложенного для изучения текста представляется один из учеников всем остальным ребятам. При этом обучающиеся, изучившие данный вопрос, могут дополнить своего «коллегу».

Мы представили всего три приема метода критического мышления, что составляет лишь малую толику от всех имеющихся и применяющихся в педагогической практике в настоящее время. Вместе с тем приведенные примеры наглядно показали, что использование технологии критического мышления на уроках обществознания в рамках изучения тем уголовного права позволяет у обучающихся развивать логическое мышление, тренировать память и воображение, строить планы и обосновывать их, устанавливать связи и проводить аналогии. Таким образом, данные уроки направлены на развитие творческих способностей, вовлечение детей в разнообразные виды учебной деятельности, применение учителем различных форм обучения (индивидуальных, групповых, коллективных).

Литература

1. Зыкова, Т.В. Актуальное использование технологии критического мышления в учебном процессе / Т.В. Зыкова, И.Е. Шерихова, Ю.Н. Храмова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2015. – № 3 (13). – С. 89-95.
2. Романкова И.Г. Анализ проблем преподавания уголовного права в школе / И.Г. Романкова // Педагогика Online – URL: <http://aneks.spb.ru/raznoe/analiz-problem-prepodavaniia-ugolovnogo-prava-v-shkole.html> (дата обращения 31.03.2021).

3. Фошенко, Н.Н. Практическое применение методов критического мышления на уроках истории и обществознания, как один из приемов современных педагогических технологий в условиях реализации ФГОС / Н.Н. Фошенко // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2020. – № 1 (64). – С. 151-156.

Л.С. Котова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

О МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМАХ РАБОТЫ С ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИМИ ТЕРМИНАМИ И ПОНЯТИЯМИ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ

В процессе изучения курса обществознания в школе одним из важных направлений выступает работа с понятийным аппаратом. Не вызывает сомнения, что нельзя говорить о результативности учебного процесса, если нет знания и осмысления основных понятий учебной дисциплины. При этом для такого предмета, как обществознание, актуальность усвоения терминов и понятий проявляется особо остро. На наш взгляд, такое положение обуславливается, во-первых, достаточно большим количеством понятий, которые предлагаются обучающимся для запоминания в школьном курсе обществознания. Кроме того, зачастую в учебнике производится сложная трактовка того или иного понятия, трудно воспринимаемая и запоминаемая. Во-вторых, значительное число терминов в обществознании используется довольно редко. Так, некоторые из них могут использоваться лишь на одном-двух уроках в текущем учебном году, а затем встретиться только на следующий год. В-третьих, к сожалению, большинство современных школьников имеет небольшой словарный запас, усложняющий процесс формирования у них обществоведческих понятий. Вместе с тем низкий уровень усвоения обучающимися терминологии порождает ряд проблем. Из-за крайне слабого владения терминами, ученики плохо понимают объяснение учителя, не воспринимают его рассказ. Соответственно происходит снижение мотивации, пропадает интерес, активность на уроках. Все вышесказанное указывает на важность проведения работы, направленной на формирование понятийного аппарата обучающихся на уроках обществознания в школе. В процессе работы над понятиями осуществляется формирование таких умений, как непосредственно определять само понятие, выделять из речи (устной или письменной) то или иное понятие, проводить классификацию понятий, осуществлять сравнение понятий и находить их общие и отличительные черты, формулировать проблему, оперируя понятиями.

На наш взгляд, в процессе формирования у обучающихся понятийного аппарата при изучении обществознания, наиболее целесообразно использовать следующие методические приемы: «текст с пропусками»; работа с таблицами; ведение обществоведческого словаря; игровые методы (кроссворды, путешествия, игра в «виселицу», ребусы и др.); сравнение понятий; индивидуальные дифференцированные задания-карточки, включающие терминологические тесты, определение термина по его описанию или наоборот, описать понятие по его названию и т.д.; составление синквейнов и другие. Рассмотрим некоторые из методических приемов более подробно.

Работу с текстом учебника, где содержится достаточно большое для усвоения количество понятий, можно организовать через работу обучающихся с небольшим текстом, в котором имеются пропуски наиболее важных по изучаемой теме понятий. Текст составляется учителем. При этом «текст с пропусками» может предлагаться для работы, как в группе, так и индивидуально, а также составляться с учетом индивидуальных особенностей детей, то есть дифференцированно. Основная цель данного метода состоит в том, чтобы формировать у школьников умений работать с понятиями, ориентироваться в содержании текста и

понимать его смысл, искать и извлекать необходимую информацию, обобщать и проводить интерпретацию.

При проведении сравнений по видовым критериям схожих родовых понятий эффективно использовать работу с таблицами. Так, например, изучение темы «Нации и межнациональные отношения» в 10 классе предполагает усвоение таких понятий, как «народ», «этнос», «народность», «нация», «национальность». Для облегчения их понимания и усвоения можно на уроке предложить выделить ключевые признаки, которые данные понятия объединяют, и занести их в соответствующую таблицу. Заполнение таблицы может проводиться с помощью материала, представленного в учебнике или в ходе объяснения нового материала, при просмотре фильма или презентации и т.д. В некоторых случаях следует предлагать составлять таблицы, в которых понятие формулируется, например, исходя из жизненного опыта и обществоведческих знаний. Составление таких таблиц позволяет направить мысль ученика в сторону проведения классификации, обобщения, сравнения. Кроме того, работая с таблицами, обучающиеся развивают логическое мышление, учатся выделять главное и второстепенное, более глубоко изучают материал.

Ведение обществоведческого словаря – это еще один эффективный метод формирования понятийного аппарата. Такой словарь заполняется понятиями и их определениями как на уроке, так и при выполнении домашнего задания. Для того, чтобы обучающиеся не бездумно переписывали определения терминов, обществоведческий словарь может оформляться также различными иллюстрациями к понятиям. Таким образом, школьники самостоятельно осуществляют поиск наглядного материала. Учитель в целях активизации данной деятельности, характеризуя понятие, может при рассмотрении того или иного понятия на уроке продемонстрировать наиболее удачно подобранные обучающимися иллюстративные материалы.

Игровая деятельность при изучении обществознания вызывает у учеников большой интерес, поэтому не следует игнорировать использование игровых методов при изучении обществоведческих понятий. Для оживления, облегчения учебного процесса при изучении новых понятий целесообразно использовать кроссворды, загадки, ребусы и т.п. Не только обучающиеся младшего и среднего звена с удовольствием выполняют такие задания, но и для учеников 10 и 11 классов выполнение заданий на заполнение пропусков, установление соответствий, поиска ошибок, решения кроссвордов становится настоящим «хитом» урока. Учебный кроссворд выступает одним из универсальных средств для формирования понятийного аппарата школьников по обществознанию. Его следует использовать в контексте урока для удержания внимания учащихся, вызова в них интереса, потребности и готовности к работе. На уроке решение кроссворда занимает не более 5-8 минут. Если предполагается усвоение сразу более 10 терминов, то можно создать сразу несколько вариантов, изменяя нумерацию вопросов, по разному формулируя понятия, оставляя их обществоведческую суть. Так, для каждого ученика обеспечивается индивидуальная головоломка и повышается эффективность их применения на уроках [2]. Кроме того, целесообразно не только давать готовые для разгадывания кроссворды, но и предлагать обучающимся их составлять самостоятельно. Возможности кроссвордов и других игровых приемов в процессе формирования понятийного аппарата по обществознанию широки. Это, прежде всего, повышение мотивации школьников на познание окружающего мира, осваивание новых навыков, собственное развитие. Безусловно, это оказывает положительное влияние на весь ход совместной деятельности по освоению новых понятий школьного курса обществознания.

Интересной представляется методика изучения обществоведческих понятий – «Облако слов». По своей сути «Облако слов» – это визуальное представление определенных категорий [1]. В таком взвешенном списке содержаться отдельные понятия, при этом размер шрифта или его цвет подчеркивают важность каждого ключевого понятия. Так, с помощью интернет-сервисов Tagxedo-Creator, Облакослов.рф, WordClouds.com и др. можно составить необходимый для использования на уроке список ключевых терминов или категорий,

включив в него тему урока. Такое «облако» на уроке может выступать в качестве опорного конспекта. Учащимся предлагается определить тему урока; составить по ней предложения или целый рассказ по теме урока, используя как можно больше слов из облака; прочитать главный вопрос урока или найти ответ на него и т.п. Также данная методика позволяет составлять словарное «облако», в основе которого лежат недавно изученный материал. По нему учащиеся вспоминают, о чем шла речь на прошлых занятиях, в каком контексте применялись слова из облака. Данный методический прием позволяет использовать на уроке основную наиболее значимую информацию содержания темы, исключая для эффективности фактические и числовые сведения. Несомненным достоинством «Облака слов» является визуализация, расширение понятийного аппарата обучающихся.

Подводя итоги, следует отметить, что основу успешного изучения школьного курса обществознания составляет владение обучающимися обществоведческими терминами и понятиями. формировать понятийный аппарат необходимо в системе, постоянно его расширяя и усложняя. Для этого важно правильно отбирать учебный материал, соблюдать все дидактические принципы, поэтапно формировать, конкретизировать и углублять понятия, а также применять эффективные методические приемы.

Литература

1. Крюкова, О.Ю. Использование «облака слов» при работе с обществоведческой терминологией на уроках истории в начальной школе / О.Ю. Крюкова // Молодой ученый. – 2014. – № 11.1 (70.1). – С. 8-10.

2. Прилуцкая, С.А. Учебные кроссворды – эффективный способ формирования понятийного аппарата / С.А. Прилуцкая // Развитие интеллектуально-творческого потенциала молодежи: из прошлого в современность: Материалы I Международной научно-практической конференции. под общей редакцией С.В. Беспаловой. 2018. – С. 267-269.

Е.И. Лямкова,

учитель истории и обществознания

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» (г. Бийск)

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Вопросами финансовой грамотности и уровнем её повышения обеспокоены давно, при этом таким трендом занимаются как в России, так и во всем мире. Особенно актуальным такие вопросы становятся при возможности оказания услуг дистанционно, с применением новых технологий, терминалов самообслуживания, оплатой услуг через мобильные устройства. В России финансовая грамотность находится на низком уровне. Лишь небольшая часть граждан ориентируется в услугах и продуктах, предлагаемых финансовыми институтами.

Современный мир стал гораздо сложнее, чем был двадцать, а тем более тридцать лет назад. Эти сложности требуют особого подхода в педагогике: это связано с появлением новых технологий, новых профессий, сфер экономики и с социально-психологическими изменениями самого человека. Окружающий мир больше не аналогово-текстологический, ему на смену пришел визуально-цифровой – и это требует расширения и переосмысления понятия «функциональная грамотность».

Большинство наших сограждан принимают решения об управлении своими финансами не на основе анализа полученной информации, а по рекомендациям знакомых или заинтересованных сотрудников финансовых учреждений. Также следует отметить, что в России низкая информированность населения о том, какие права имеет потребитель финансовых услуг и как их защищать в случае нарушений. На сегодняшний день по-прежнему большинство россиян получают теоретические знания в области финансов

самостоятельно, посредством специализированных интернет-сайтов, телепередач, литературы, новостей, посещая курсы и тренинги, а опыт приобретают на собственных ошибках. Низкая финансовая грамотность приводит к повышенной криминогенности на финансовых рынках [1].

Финансовая грамотность является одним из элементов функциональной грамотности. Внедрения вопросов финансовой грамотности в образовательные программы на всех ступенях образования привело к включению задач по финансовой грамотности в ОГЭ по обществознанию, с которыми учащиеся, не имея жизненного опыта в сфере финансов допускают ошибки. Определение функциональной грамотности в исследовании PISA заложено в основном вопросе, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [2].

В условиях пандемии мы продолжаем работу по финансовому просвещению и охватываем этим не только детей, но и родителей через мультимедийный проект «Знание-сила». Участники проекта – финансовые волонтеры, учащиеся 9-11 классов. Волонтер финансового просвещения – это человек, ведущий добровольческую деятельность в целях повышения финансовой грамотности населения на безвозмездной основе.

Цели проекта:

- Вовлечение ребят в волонтерское движение;
- Создание основ для финансово грамотного поведения как необходимого условия благополучия домохозяйств и обеспечения устойчивого экономического роста;
- Успешное решение задач по финансовой грамотности в ОГЭ по обществознанию;
- Формирование УУД
- Распространение знаний по финансовой грамотности среди населения посредством социальных сетей.
- Создание мультимедийного продукта по финансовому просвещению для социальных сетей по финансовым задачам ОГЭ и ЕГЭ.

Каждый волонтер проекта выбирает себе задачу на сайте «Решу ОГЭ или ЕГЭ или открытого банка заданий PISA», находит ее решение, систематизирует информацию. Далее он режиссирует видеоролик, презентует свою задачу перед камерой, применяет навыки ИКТ при монтаже видеоролика. На последнем этапе проекта волонтер выкладывает видеозадачу в школьный Instagram и VK.

Уникальность проекта в том, что в каждом задании описывается жизненная ситуация, – понятная и похожая на возникающие в повседневной жизни. Действующие лица – юноши и девушки, а возникающие с ними ситуация и вопросы изложены простым, понятным языком, как правило, немногословно.

Ожидаемый результат – создание основ для финансово грамотного поведения, как необходимого условия благополучия домохозяйств и обеспечения устойчивого экономического роста

Литература

1. Финансовая грамотность населения: проблемы и перспективы / В.Г. Милославский, В.С. Герасимов, В.А. Транова [и др.] // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 452-456. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26271/> (дата обращения: 25.12.2020).
2. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

Е.А. Малахова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИКА РАБОТЫ С НОРМАТИВНЫМИ АКТАМИ НА УРОКАХ ПРАВА: АНАЛИЗ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Данная работа посвящена анализу педагогического эксперимента по апробации применения методики работы с нормативными актами на уроках права.

Повышение правовой грамотности населения является одной из приоритетных задач современного общества. В связи с этим на систему образования возлагается основная нагрузка формирования правовых знаний. Основой развития правовой грамотности в школьном образовании являются уроки обществознания и права, а нормативные акты являются основой современной правовой системы. Работа с нормативными актами в процессе обучения способствует воспитанию социально-активной личности, способной решать общественно значимые задачи, опираясь на приоритет права, что подтверждает актуальность выбранной темы исследования.

Базой исследования являлась МБОУ «Гимназия № 11» г. Бийска. В качестве площадки для эксперимента был выбран 11 «А» класс, что соответствует теме выпускной квалификационной работы. В эксперименте приняли участие 27 учащихся в возрасте 16-17 лет. Сроки проведения исследования в гимназии: 14.09.2020 – 09.11.2020 г. Целью педагогического эксперимента являлось практически апробировать применение методики работы с нормативными актами на уроках права в 11 классе.

Эксперимент был осуществлен в несколько этапов. Целью констатирующего этапа было выявление уровня сформированности умений и навыков работы с нормативно-правовыми актами на уроках права у учащихся 11-го класса. В ходе педагогического наблюдения было установлено, что большинство учащихся обладают осознанием значимости правовых документов в жизни общества; умеют выстраивать иерархию нормативных актов; умеют извлекать и анализировать информацию по заданной теме в адаптированных источниках различного типа; характеризовать нормативно-правовой акт как основу законодательства. Тем не менее, у учащихся были выявлены некоторые сложности работы с нормативными актами. У большинства учащихся возникли затруднения при применении полученных знаний о нормах права в практических ситуациях. Недостаточно развиты навыки выработки доказательной аргументации собственной позиции с использованием нормативных актов, навыки самостоятельного поиска правовой информации.

Следовательно, целью использования нормативных актов на уроках права является создание условий для формирования у учащихся умений и навыков извлекать необходимые правовые знания из нормативного акта и использовать их для решения проблемных ситуаций в правовой сфере.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: способствовать развитию умений и навыков находить нужную информацию по заданной теме в источниках права; отделять основную информацию от второстепенной, передавать содержание информации адекватно поставленной цели; применять полученные знания в практической учебной деятельности.

Следующим этап – непосредственное включение методов и приемов работы с нормативными актами в учебную деятельность, то есть формирующий этап.

Обучение работе с нормативными актами осуществляется последовательно. Сначала учащиеся под моим руководством работали с нормативными актами, а затем они вырабатывали навык самостоятельной творческой работы с документами, выполняя задания [3, с. 30].

На этапе проведения уроков права и применении методики работы с нормативными актами были использованы различные методы и приемы работы. Прием комментированного чтения был чаще всего применен на этапе изучения нового материала, где учащиеся, работая с выдержками из нормативных актов, составляли ответы на вопросы и работали с понятиями в рамках темы урока. Данный прием был использован для развития у учащихся умений анализировать содержание текста нормативного акта; объяснять смысл юридической нормы, давать ее комментарий; выявлять существенные признаки понятий, содержащихся в тексте нормативного акта; использовать выдержки из текста акта при ответе для иллюстрации теоретических положений; использовать текст нормативного акта для аргументации своей позиции [5, с. 28].

Также на этапе изучения нового материала, на уроках был применен метод составления схемы для обобщения и систематизации информации выделенной из нормативного акта с помощью его анализа. Метод способствовал развитию у учащихся умений и навыков отделять основную информацию от второстепенной; передавать содержание информации адекватно поставленной цели [1, с. 12].

Умения и навыки применять полученные знания в практической учебной деятельности и извлекать необходимые правовые знания из нормативного акта, использовать их для решения задач в правовой сфере отрабатывались на уроках во время закрепления нового материала. Учащиеся решали правовые задачи, используя выдержки из нормативного акта, и аргументировали свой ответ, ссылаясь на конкретные статьи закона. При этом ученикам для решения правовой задачи предлагался конкретный фрагмент нормативного акта, доступный им по содержанию и объему.

Стоит отметить, что правильное решение задачи не является самоцелью, а средством организации работы учащихся и мотивацией к учебной деятельности. Важно проследить сам процесс поиска ответа, к которому ученики должны прийти, самостоятельно проанализировав источники права [2].

После проведения занятий с применением методики работы с нормативными актами в ходе повторного педагогического наблюдения было выявлено ряд положений [4]. Во-первых, во время работы с нормативными актами у учащихся активизировался интерес к теме урока; повышалась мотивация к деятельности. Во-вторых, наблюдение показало, что работа учащихся с нормативными актами способствовала получению глубоких знаний по изучаемым темам; закреплению правовых знаний теоретического характера. В-третьих, работа с нормативными актами позволила создать у учащихся наиболее полное представление о праве, приблизить те или иные положения к практической деятельности.

Таким образом, эффективность проведенного эксперимента заключается в повышение качества знаний, умений и навыков учащихся, что было выявлено во время педагогического наблюдения и при анализе успеваемости учащихся.

Литература

1. Андреева, С.В. Обучение праву в школе / С.В. Андреева // Вестник общего образования. – 2007. – №10. – С. 12-13.
2. Белянкова, Е. И. Методические аспекты использования юридических документов на уроках права и обществознания / Е.И. Белянкова // Universum: психология и образование. 2016. – №8 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-ispolzovaniya-yuridicheskikh-dokumentov-na-urokah-prava-i-obschestvoznaniya> (дата обращения: 29.03.2021).
3. Огоновская, И.С. Основные подходы к методике преподавания и обучения праву в современной общеобразовательной школе / И.С. Огоновская // Юридическое образование. – 2008. – № 4. – С. 30-31.
4. Степанян, М.Б. Наблюдение как метод педагогического исследования. – / М.Б. Степанян – URL: <https://videouroki.net/razrabotki/nabliudeniie-kak-mietod-piedaghoghichieskogho-issliedovaniia-stat-ia.html> (дата обращения: 30. 03. 2021).

5. Томилов, А.В. Обучение праву в учреждениях среднего общего образования // А.В. Томилов. – Ростов. – 2001. – С. 28-30.

Ю.И. Попова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Работа с понятийным аппаратом является важной частью преподавания обществознания. Формирование понятийного аппарата происходит на всем протяжении обучения в школе. С каждым последующим годом обучения увеличивается не только количество понятий, но меняются методы работы с ними. В старшей школе важную роль, например, будет работа с различными словарями, знакомство с различными определениями одного понятия.

Современный учитель вынужден выстраивать свою работу с расчетом на подготовку к ЕГЭ и ОГЭ. Учитывая, что обществознание является одним из популярных предметов по выбору, для учителя важно успешно подготовить выпускника к государственной итоговой аттестации. Камнем преткновения в подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по обществознанию является знания понятий и терминов, и умения оперировать ими.

Несомненно, учитель должен в первую очередь заботиться о том, чтобы мотивировать учащихся к этой непростой деятельности, помочь и создать условия для решения проблемы и успешного усвоения учебного материала.

Понятие выступает в роли фундамента и основной базы, при которой можно говорить об эффективности процесса обучения и усвоения материала. Знание понятий выступает средством и целью обучения, поскольку каждое новое полученное знание основывается на предшествующем - невозможно представить себе работу над внутренней структурой понятия без знания и усвоения определяющих его терминов.

Понятийный аппарат школьного курса является многосторонним и трудным. Определение понятия - это конкретная закономерная операция, которая определяет его внутреннее содержание. Определение понятия не должно быть двусмысленным, т. е. в нем нельзя применять термины в переносном значении, понятие не должно быть суперсложным и непонятным ученику, не должно быть отрицательным, нельзя употреблять понятия, которые являются определяемыми. Чтобы выявить понятие надо найти его смысл, выделить признаки и значение. Владеть понятийным аппаратом - значит знать содержание понятий и уметь применять их в учебной деятельности, а так как обществознание и история - информационно емкие учебные предметы, то большинство обществоведческих понятий имеют несколько смыслов. Овладение обществоведческими понятиями означает усвоение учащимися наиболее важных, специфических признаков общественных фактов, отражение в их сознании событий и явлений в наиболее существенных связях и отношениях [1].

Формирование понятий происходит в процессе познания людьми объективных законов природы и общества, научно-исследовательской деятельности человечества» [2].

Например, если взять одно конкретное понятие, то оно не будет изолировано и расщеплено как единичное явление, а будет входить в системные отношения близкородственных понятий. Таким образом, понятие культура тесно переплетается с таким понятием как искусство. Эти понятия будут вступать в систему соподчиненных родовых понятий. Конечно же, понятие культура имеет в своем понимании большое количество значений, так как она изучается такими науками как, культурология, философия, история, искусствоведение, лингвистика, политология, этнология и др.

Рассмотрим определение понятия, как определяют ее философы. Культура-совокупность созданных человечеством материальных, духовных и социальных ценностей, функционирующих в качестве искусственных средств человеческой жизнедеятельности.

Искусство же в свою очередь - это образное осмысление окружающего мира, процесс или результат отображения внутреннего или внешнего мира творца посредством художественных образов. Можно сказать, что искусство является частью культуры.

Из этого следует, существует группа взаимообусловленных и связанных понятий, которые состоят в системе.

Сформировать понятия за весь период изучения учебного предмета обществознания можно с помощью нетрадиционного средства работы с обществоведческой терминологией.

Рассмотрев статью Крюкова О.Ю., которая повествует о существовании нового: интернет сервис Tagxedo-Creator, разработанный для создания «облака слов». «Облако слов» или взвешенный список - это зрительное представление списка категорий (или тегов, также называемых метками, ярлыками, ключевыми словами и т. п.). Ключевые слова чаще всего представлены в виде отдельных понятий, и значимость каждого ключевого слова обозначается размером шрифта или цветом. Таким элементарным и несложным образом с помощью данного средства происходит формирование понятий. Его можно потом дополнить в последующем классе и сравнить, насколько вырос словарный запас по теме или разделу. Важно, чтобы сравнительный анализ осуществляли сами ученики.

Потенциалы использования облака слов в обучении:

- в облако можно записать тему урока, которую учащиеся должны определить;
- попросить составить предложения по определенной теме, «облако» выступает в качестве опорного конспекта;
- можно предложить детям прочитать в «облаке» главный вопрос, на который необходимо найти ответ в течение урока;
- составить предложения или рассказ, используя как можно больше слов из облака;
- создать словарное «облако» на основе небольших недавно изученных учебных текстов, и попросить учащихся вспомнить, о чем были эти тексты, и в каком именно контексте использовались слова;
- показать «облако», составленное из слов, взятых из незнакомого текста, и попросить догадаться о его содержании [3].

Тем не менее, как отмечал еще Л.С. Выготский, теория и практика непрерывно связаны, и взаимообусловлены. Если не будет достаточной теории для успешного и доступного формирования понятийного мышления, то будет проблемно и затруднительно применять на практике приемы и методы ее усвоения. Таким образом, становление понятийного мышления, как доказывал еще Л.С. Выготский, поддается управлению и оптимизации. Определены плюсы такого нестандартного подхода, подходящий метод для успешного и эффективного формирования понятий.

Литература

1. Боголюбов, Л.Н. Методические рекомендации по изучению курса «Обществоведение» / Л.Н. Боголюбов. – М., 2004. – 96 с.
2. Войшвилло, Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло. – М., 2007.
3. Крюкова, О.Ю. Использование «облака слов» при работе с обществоведческой терминологией на уроках истории в начальной школе / О. Ю. Крюкова // Молодой ученый. – 2014. – №11.1. – С. 8-10.

А.Р. Рецлав,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ИЗУЧЕНИЯ ХРОНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Историю невозможно изучать без знания дат. Хронологические даты – это «вехи», «вестовые столбы» на пути развития человечества. Хронология – «градусная сеть», наброшенная на историю человечества» [2].

Верное представление о последовательности событий является необходимым условием понимания истории, усвоения общей картины исторического развития обучающихся.

Систематические курсы истории, изучаемые в школе, в соответствии с принятой научной периодизацией разбиты на части, разделы и темы. При изучении истории ученикам сообщаются хронологические рамки периодов, даются даты основных событий, явлений процессов. Следовательно, хронологическая подготовка учащихся включает следующие знания и умения: 1) знания дат важнейших событий, хронологических рамок, периодов значительных событий и процессов; 2) соотнесение года с веком, установление последовательности и длительности исторических событий.

Задачей исторической науки и хронологии в советское время являлось выяснение времени свершения события, его научно обоснованная датировка. Задачей методики истории в этой отрасли другие: прежде всего это обеспечение в процессе обучения истории правильное и адекватное реальному историческому процессу отражение в сознании школьника исторического времени, развитие временных представлений учащихся, навык мыслить их категориями исторического времени (десятилетиями, веками, тысячелетиями, этапами, периодами, эпохами), а также осознание истории как закономерного процесса, последовательно развёртывающегося в течение необратимого времени [1].

Развитие представлений об историческом времени, и усвоение хронологии является кардинальной проблемой обучения истории, и именно правильное отнесение исторических событий к определенному хронологическому моменту, правильное представление о последовательности событий является необходимым условием понимания истории, усвоения общей картины исторического развития.

Таким образом, главной целью изучения хронологии в школе является - показать последовательность исторических событий и явлений, протяженность их во времени, подвести учеников к пониманию измерения времени и познакомить с системами летосчисления [5].

Задачей учителя на уроке является как можно больше использовать запоминание по смысловым связям [3].

Раскрывая на уроках причинно-следственные связи исторических событий, учитель подводит учащихся к осмысленному изучению хронологии. Зная твердо главные, узловые даты исторических событий, учащийся может ясно представить себе весь ход исторического процесса и расставить во времени такие события, которые в школьном курсе истории не датированы [3].

На уроках истории учителя чаще всего используют стандартные задания по хронологии, такие как: задания и упражнения с лентой времени; составление хронологических и синхронистических таблиц; задания с хронологическими комплексами и рядами; тестовые задания; хронологические стандартные и нестандартные задачи; хронологические уравнения [4].

Целью эксперимента в практике было выяснение специфики приёмов хронологии, их результативность на школьников в процессе изучения и запоминания дат.

Базой исследования являлась МБОУ «Гимназия № 11» в г. Бийске. В качестве площадки для эксперимента был выбран 9 «А» класс. В эксперименте приняли участие 15 учащихся (6 девочек, 9 мальчиков) в возрасте 14-15 лет.

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На констатирующем этапе эксперимента, на протяжении некоторых уроков, учащиеся работали с различными видами хронологических заданий. С некоторыми из них они встречались на уроках ранее – такие, как заполнение хронологических таблиц, или соотнесение дат и событий. На двух уроках в качестве творческого домашнего задания группа ребят из 5 человек получили задание создать интерактивную иллюстрированную ленту времени.

Формирующий этап осуществлялся на уроках. Учитель еще раз объяснял уже всему классу цели заданий работы с хронологией, и давал общее направление уроку, формулируя познавательные задания на весь урок. Предварительно была составлена технологическая карта урока с включенными хронологическими заданиями.

В этот этап эксперимента в проводимые уроки были включены различные приёмы хронологии – в их числе различные хронологические таблицы, задания на соотнесение дат и событий, устные задания на определение события по дате.

Следующий этап – представлял собой непосредственное создание иллюстрированной интерактивной ленты времени, который характеризовался эмоциональным вовлечением группы учеников, работающих с этим заданием. 2 группы учеников подготовили иллюстрированную ленту времени – главное творческое задание эксперимента.

После уроков был проведён опрос среди групп учеников, создававших ленту.

В целом было опрошено 10 человек, работающих с заданием по созданию интерактивной Ленты времени. Были заданы следующие вопросы:

1) Понравилось ли вам творческое задание по созданию Ленты времени? 8 человек ответили утвердительно, 2 человека ответили – «не знаю».

2) Хотели бы вы чаще работать с такими заданиями? 6 человек ответили утвердительно, 3 человека отметили сложность и длительность в подготовке такого задания, но иногда это было бы интересно. Один человек категорично заявил, что часто такие задания делать сложно.

3) Что оказалось самым сложным и интересным? Почти все учащиеся отметили интерес в подборе материала для лаконичной ленты, а сложность была в том, что с такими заданиями они не встречались, и было в первый раз сложно оформить это в электронном виде, на плакате было бы проще.

После обсуждения с учениками был сделан вывод, что интерактивный вариант задания даёт больше возможностей для того, чтобы разнообразить Ленту, включить в неё как можно больше интересных событий и дат, сделать более наглядной и запоминающейся.

Результат опроса всего класса учащихся выявил, что для них в качестве приёма запоминания дат и событий наиболее результативным были тесты на соотнесение дат и событий и хронологические таблицы.

В результате эксперимента были сделаны следующие выводы:

Самым важным фактором в изучении дат является проведение аналогии, не просто бессмысленное заучивание дат, а осмысленное запоминание.

В таблице учащимся было проще привести все необходимые данные, так как информация была перед глазами в чёткой последовательности.

Творческое задание, выполненное школьниками, было интересным, но достаточно сложным.

Были разработаны экспериментальные уроки, включающих в себя задания по созданию интерактивной ленты времени: «Франция в первой половине XIX в.: от Реставрации к Империи» и «Страны Азии в XIX в. – начале XX в.» и другие уроки, с включением различных методов и приёмов хронологии, описанных выше.

Эксперимент в 9 классе прошел успешно. Заранее подготовленные задания в группах (интерактивная лента) способствовали активизации и мотивации учебной и исследовательской деятельности учащихся, а также развитию их творческих способностей.

Уроки, проведенные с использованием заданий на хронологию, дали свои плоды в запоминании дат, и оказались довольно эффективны. Данные уроки отвечают требованиям ФГОС.

Таким образом, можно сделать вывод, что, как для увеличения познавательного интереса и активности, так и для раскрытия творческого потенциала нужно периодически не только включать обычные приёмы хронологии в виде таблиц, тестов, но и целесообразно включать интерактивные задания в парах, группах, при подготовке к урокам истории. Современные технические средства и технологии позволяют внедрять интересные методы и приёмы по запоминанию дат и событий на качественно новом уровне.

Литература

1. Вагин, А.А. Методика обучения истории в школе. / А.А. Вагин. – М.: «Просвещение», 1972. – С. 17 – URL: <https://www.twirpx.com/file/1865063/> (дата обращения: 23.02.2021).
2. Гиттис, И.В. Методика начального обучения истории: учебник для пед. училищ: Утв. НКП РСФСР / И.В. Гиттис. – Москва: Учпедгиз, 1945. – 116 с. – URL: <http://sovschool.com/web/index.php?r=site%2Fbook&id=220> (дата обращения: 12.05. 2020).
3. Линко, Г.М. Работа с хронологией в школе Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР Ленинградское отделение Ленинград , 1960, С. 4. / Г.М. Линко, Е.В. Петрова – URL: <http://padabum.com/d.php?id=183997> (дата обращения: 24.03.2021).
4. Мельничук, И.А. Способы формирования хронологических умений по истории в основной школе / И.А. Мельничук // Молодой ученый. – 2020. – № 49 (339). – С. 378-380.
5. Студеникин, М.Т. Методика преподавания истории в школе: учеб.для студ. высш. учеб. заведений. / М.Т. Студеникин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С.118.

С.В. Роев,

студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ВОСПИТАНИЯ НА МАТЕРИАЛАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Наблюдая ход исторического развития и современные тенденции, следует отметить, что цифровые технологии становятся частью экономической, политической и культурной жизни, как человека, так и государства в целом. Соответственно, в настоящее время цифровизация активно проникает в сферу образования.

Цифровые компетенции формируются у человека в течение всей жизни, так как происходит постоянное усовершенствование уже имеющихся технологий, и возникает необходимость осваивать новшества. Важно выделить, что современные школьники довольно быстро адаптируются к цифровой среде, тем самым формируя первоначальные навыки и умения для последующего их развития. Здесь на первый план выдвигается роль самого педагога, его уровень владения цифровыми технологиями и умениями их продуктивного применения в воспитании обучающихся.

В своей статье Т.С. Парпура рассматривает понятия «воспитание» и «воспитательная работа», с целью определить главные их особенности и задачи в современном образовательном пространстве, с учетом определений данных в педагогической науке и ФЗ «Об образовании в РФ», приходит к выводу, что для развития, формирования и

социализации личности обучающегося необходима целенаправленная работа по созданию благоприятных условий для развития личности [3, с. 123].

Таким образом, можно прийти к выводу, что цифровизация воспитания предполагает целенаправленную работу компетентного учителя по созданию благоприятных условий для развития личности обучающегося в цифровой образовательной среде, так как очевидна необходимость формирования умений ориентироваться в потоке цифровой информации, работать с ней и обрабатывать.

Для начала следует отметить, что использование цифровых технологий на уроке истории обусловлена законодательно, ФЗ «Об образовании РФ» содержит положения, которое предписывает организациям, осуществляющим образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формировать библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам, а также включает в понятие «средства обучения и воспитания» - компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы. Обращаясь к УМК по истории, видно, что в рабочих программах и поурочных рекомендациях предусматривается использование электронных ресурсов, например, в содержательно-операционном модуле урока по теме «Повседневная и духовная жизнь» предполагается задание: «Используя знания из других предметов, информацию сети Интернет, расскажите о достижениях современной российской науки» [2, с. 226-228], в рабочих тетрадях и в разделе заданий из учебника по истории напрямую указывается использование Интернета, например, «С помощью фактов (используйте Интернет) докажите, что изменение внешнеполитической стратегии способствовало росту авторитета России в мире» [1, с. 96], и в конце учебника истории обязательно прилагается список интернет-ресурсов [1, с. 157-158].

Таким образом, подошли к выводу, что сегодня преподавание истории в школе не может осуществляться без электронных (цифровых) технологий. Возникает следующая проблема, какие дает возможности такая модель обучения и воспитания, и какие негативные последствия может она носить.

Для педагога открываются гораздо большие методических возможностей для организации урока истории, а целесообразность и качество применения зависит от уровня компетентности. Следует разделить электронные ресурсы при изучении истории на два типа: методические и исторические.

Методические ресурсы дают возможность использовать различные средства: тестирование, опрос, закрепление и прочее на любой стадии урока в игровой форме позволят платформы: Learning apps, Class Tools, Online Test Pad, Wizer me, kahoot.com, ресурсы Google); использование виртуальных досок (<https://www.twiddla.com/>, <https://ru.padlet.com>, <https://quizizz.com>, <https://get.plickers.com>); визуализация данных, информации, процессов и т.д. (скрайбинг, сторителлинг, QR-коды, инфографика) - (<https://www.mindomo.com/ru>, <https://wordart.com>, <http://qrcoder.ru>, <https://www.powtoon.com/>) и другие.

Исторические интернет-ресурсы подразумевают работу непосредственно с историческими сайтами, перечень которых расположен в конце учебника по истории [1, с. 157-158], либо, например, тематические сайты: «Древние карты России» (<http://old-map.narod.ru>); сайты, посвященные биографиям (<http://history-doc.ru/category/biografiya/>) и хронологии (<http://chronologia.org/>); у учителя есть возможность организовать виртуальную экскурсию, например, в Исторический музей экспозиция «Музей Отечественной войны 1812 г.» (http://vm1.culture.ru/muzey_otechestvennoy_voyny_1812/virtual_tour/) и многие другие ресурсы.

В статье А.А. Строкова осуществлен анализ процесса цифровизации современного образования, из неё можно выделить следующие риски цифровизации: дегуманизация образовательных, а далее и всех иных социальных отношений, возможное углубление

кризиса интеллектуальной культуры людей, их способности к творчеству, рост прагматизма и индивидуализма на основе ценностей личного комфорта и эгоистичного потребления [4].

В сети-Интернет размещено помимо полезной и необходимой информации много ложной информации, которая может нанести вред психике обучающегося и формирования в нем неправильного мировоззрения и отношения к изучению истории. Поэтому, как уже сказано выше, цифровизация воспитания обучающегося полностью зависит от компетенции учителя, именно от него зависит, какую информацию, в каких дозах и из каких источников учащиеся будут получать и работать с ней. В обязанность учителя истории входит научить обучающихся работать в сети – Интернет, уметь фильтровать информацию и использовать её, а для этого педагог должен сам владеть этими качествами.

Таким образом, цифровизация воспитания при изучении истории играет огромную роль, так как она в силу современного состояния просто необходима, и здесь на первый план выходит роль педагога, который на уроке истории должен создать условия для обучающихся посредством применения определенного электронного ресурса, который в свою очередь имеет дополнительные преимущества и возможные риски. Поэтому организация образовательного пространства с использованием сети-Интернет на уроке истории должна осуществляться размеренно с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Литература

1. История России. 10 класс. уч. для общеобр. орг-ций. В 3 ч. Ч. 3 / М.М. Горинов и др.; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2016. – 160 с.
2. История России. Поурочные рекомендации. 10 кл.: пос. для уч. общеобразовательных. организаций / Т.П. Андреевская. – М.: Просвещение, 2015. – 240 с.
3. Парпура, Т.С. Особенности воспитательной работы в условиях цифровизации образования / Т.С. Парпура // Прогнозирование профессионального будущего молодежи в условиях цифровой экономики: Мат. Всерос. науч.-практ. конф., Первоуральск, 12 марта 2020 года / Под ред. Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой. – Первоуральск: РГППУ, 2020. – С. 122-125.
4. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // А.А. Строков // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 09.04.2021).

В.В. Соловцова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат искусствовед, доцент Н.В. Виницкая
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Огромной проблемой в настоящее время является падение уровня духовно-нравственного воспитания молодежи. Поэтому значительная часть внимания преподавателей школ направлена на проведение этой работы.

Мы отлично понимаем, что начало духовного-нравственного воспитания, его основа должны формироваться в тот момент, когда закладывается личность ребенка – т.е. в период дошкольного и начального школьного обучения.

Именно поэтому тема настоящего исследования имеет очень высокую актуальность. Работая над духовно-нравственным воспитанием школьников, мы формируем наше будущее. Молодежь, которая является основой развития государства. И если в этой молодежи не будет духовно-нравственного начала – развитие страны пойдет совсем по другому пути.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в условиях внедрения

федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО) является одним из ключевых факторов модернизации всей системы общего образования страны. Воспитание нравственности и духовности во все времена являлось одной из основных педагогических проблем, занимающей умы великих педагогов, писателей, государственных деятелей, таких как Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Я.А. Каменский, В.А. Сухомлинский и др.

Духовно-нравственное воспитание школьников проводится по разным направлениям [4]:

- 1) приобщение детей к традиционным российским ценностям;
- 2) раскрытие духовной одаренности ребенка и его личностных качеств;
- 3) формирование гражданского самосознания, любви к родине и своему народу;
- 4) знакомство с православной культурой;
- 5) формирование одухотворенного пространства, в котором живет ребенок [1].

В период обучения в начальной школе происходит развитие и формирование индивидуально-психологических и социально-нравственных качеств ребенка. В этот период семья удовлетворяет коммуникативные и эмоциональные потребности ребенка. Задачей школы же становится формирование и развитие социально-познавательных интересов.

Во время внеурочной работы создаются условия, в которых проходит неформальное общение между школьниками. Именно во время внеурочной работы проводится основная воспитательная и социально-педагогическая деятельность.

В настоящее время стандартами предусмотрено ведение внеурочной работы по направлениям:

- 1) спортивно-оздоровительное;
- 2) общекультурное;
- 3) духовно-нравственное;
- 4) социальное;
- 5) общеинтеллектуальное.

Организация духовно-нравственной работы осуществляется с использованием словесных, наглядных и практических методов.

Для этого можно использовать игровую, познавательную деятельность, проводить мероприятия, предполагающие проблемно-ценностное общение, организовывать досугово-развлекательные мероприятия, способствовать развитию художественного и социального творчества, привлекать ребенка к трудовой и спортивно-оздоровительной деятельности, организовывать туристско-краеведческую деятельность [2].

В период начального школьного обучения важно дать детям представление о нравственных ценностях, закрепить их в сознании детей.

Например, возможно проведение цикла лекций, каждая из которых раскроет основные понятия нравственности, даст представление о правилах хорошего тона, о важности творить добро.

Грамотно и интересно построенные занятия дадут детям возможность и способность осознать свои нравственные ценности, понять, в каких именно направлениях необходимо проводить работу и улучшать свое понимание ценностного пласта. Отметим, что ребенок в силу своего возраста не способен проводить эту работу самостоятельно. Ему необходима помощь преподавателей.

Работа преподавателя в этом плане должна строиться по следующим принципам [3]:

- 1) работу по нравственному воспитанию школьников нужно проводить постоянно, а не время от времени;
- 2) большое внимание необходимо уделять формированию нравственных понятий и воспитанию убеждений;
- 3) необходимо учитывать особенности учащихся, связанные с их возрастом;
- 4) духовно-нравственное воспитание школьников нужно строить и с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- 5) необходимо понимать, что знания о нравственных нормах лежат в основе построения

нравственного поведения. Однако одних лишь только знаний недостаточно, необходимо развивать и мотивацию нравственного поведения;

6) духовно-нравственное воспитание должно обеспечивать не только формулирование морального сознания и нравственных чувств, но и стимулировать их развитие через реализацию той деятельности, которая позволит им проявиться.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание школьников – это вклад в наше будущее, в наш народ и государство. Именно поэтому данному вопросу уделяется первоочередное внимание как в государственных программах, так и в работе преподавателей.

Литература

1. Болдырев, Н.И. Нравственное воспитание школьников. Вопросы теории. / Н.И. Болдырев – Москва: Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2019. – 223 с.
3. Джишкарини, Т.Д. Духовно-нравственное воспитание в современной школе: учебно-методическое пособие для студентов направления подготовки Педагогическое образование / Т.Д. Джишкарини. – Шуя: Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2016. – 151 с.
4. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование. Под. ред. Горского В.А. – М.: «Просвещение», 2016. – 250 с.

В.Ю. Смирнова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов;
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНИКА ПРАВА И МЕТОДЫ РАБОТЫ С НИМИ: АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Основным источником знаний для школьника является текстовый источник, самым главным из которых является школьный учебник. Учебник по праву – это учебное издание, содержащее систематическое изложение учебно-правовой дисциплины, соответствующее учебной программе и официально утвержденное в качестве данного вида издания [1].

Школьный учебник предназначен для того, чтобы в соответствии с возрастом учащихся и уровнем их подготовленности раскрыть основы правовой дисциплины. Он выполняет следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную. Таким образом, учебник должен учить ученика учиться, а из этого следует то, что по форме изложения он должен быть краток, лаконичен, содержать в себе необходимый материал высокой степени обобщения и вместе с тем быть конкретным, содержать в себе необходимый и достаточный объем фактического материала. Систематическое изложение учебного материала в учебнике должно осуществляться в единстве с методами познания и отличаться популярностью, увлекательностью, проблемностью [3].

Структура учебника включает в себя текст и внетекстовые вспомогательные компоненты. Текст составляет основную часть содержания учебника права. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); иллюстративный материал; аппарат ориентировки, включающий предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели [4].

Наличие у каждого ученика учебника на уроках права позволяет организовать как фронтальную так и индивидуальную самостоятельную работу. Учебник можно использовать

на всех этапах урока: при подготовке к уроку, при опросе (сформулировать вопросы к отвечающему, используя текст учебника; найти вывод, подводящий итог опроса), при изучении нового материала (подтвердить вывод учителя; найти определение, понятия; раскрыть смысл понятия; найти главные мысли пункта или параграфа; составить тезисы, записать выводы записать необходимый материал; подготовить ответы на вопросы, поставленные учителем перед классом), при закреплении материала (обсудить итоги работы с учебником; оформить выводы в виде плана, таблицы, кластера и т.д.) [2].

Эксперимент проводился среди учащихся МБОУ «Гимназия №11» г. Бийска в 11 А классе. Сроки проведения исследования: 16.09.2020 – 09.11.2020 г. Целью педагогического эксперимента являлось практически апробировать применение различных структурных компонентов учебников права на уроках в 11 А классе. Эксперимент проводился в несколько этапов.

На констатирующем этапе эксперимента, когда, согласно рабочей программе, продолжалось изучение раздела «Гражданское право» и начиналось изучение нового раздела «Семейное право», учащимся была предложена работа с основной частью параграфа. Данный этап концентрировал внимание учащихся на сборе информации, ее обработке и корректировке. Следует заметить, что данный вид работы для учащихся не был новым, поэтому учащиеся были мало заинтересованы на уроках, практически не проявляли активность, не были инициативны в ответах на поставленные учителем вопросы, что следовало ликвидировать активизацией познавательной и творческой деятельности посредством применения разнообразных форм работы с учебным материалом.

Формирующий этап эксперимента, происходил на последующих уроках. Предварительно были составлены развернутые планы-конспекты уроков открытия нового знания по таким темам, как: «Общая собственность и порядок защиты права собственности», «Наследственное право» и др.

Третий этап – интеллектуальный. Целью урока было создать условия для формирования у учащихся четкого представления о понятии общей собственности и защите права собственности. Урок состоял из семи этапов: организационный момент, актуализация знаний учащихся, мотивация деятельности на уроке, изучение нового материала, закрепление нового материала, рефлексия, подведение итогов урока, домашнее задание. Сначала учащиеся при помощи наводящих вопросов сами пришли к теме урока, после чего поставили перед собой цель, задачи, проговаривали, что им хотелось бы узнать на данных уроках. Т. к. это был урок-открытие новых знаний, основным этапом был этап изучения нового материала. На этапе изучения нового материала были использованы частично-поисковый и наглядные методы. Обучающиеся работали в парах с рабочими листами, использовали материал учебника для поиска новых знаний и выполнения заданий в раздаточном материале, в процессе обсуждения материала слушали других и воспринимали информацию. В процессе освоения нового материала учащиеся работали с основным содержанием параграфа, схемами, таблицами, проблемными вопросами, а также выдержками из нормативно-правовых актов, содержащихся в учебнике. Работа с различными структурными компонентами учебника позволила организовать работу над вопросами различного уровня познавательной самостоятельности, что способствовало включению в работу всех учащихся. Из присутствовавших на уроке все учащиеся качественно подошли к выполнению заданий, что говорит о мотивации учащихся к проявлению интеллектуально-творческих способностей. Показатели урока также были высоки, так как оценок за урок было получено – 25, из них три «3», девять «4» и тринадцать «5». Формы обучения: фронтальная, работа в группах, работа в парах, индивидуальная.

Четвертый этап – оценочный; подведение итогов урока. Подведение итогов подтвердило, что все ребята достигли своей поставленной цели, и показало тот интеллектуальный, коммуникативный и творческий результат, который достиг каждый учащийся в процессе своей активной деятельности на уроке. Здесь же следует выделить главное затруднение

большинства учащихся – неумение корректно выстраивать речь без опоры на конспект, однако, в целом, урок прошел успешно, минусов при проведении урока выявлено не было.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для усвоения содержания учебно-правовой дисциплины и увеличения познавательной активности целесообразно использовать как разнообразные методы и приемы работы с учебником на уроке, так и организовывать работу с различными структурными компонентами учебника, что помогает структурировать знания на качественно новом уровне, выстраивать логические цепочки, работать с текстовым материалом, преобразуя его, формируя тем самым универсальные учебные действия.

Литература

1. Зуев, Д.Д. Школьный учебник. / Д.Д. Зуев. – М., 1976. – 240 с.
2. Калущая, Е. Право: проблемы и перспективы преподавания в современной школе / Е. Калущая // История – 2009 – №10 (873). – URL: - https://his.1sept.ru/view_article.php?ID=200901006 (дата обращения: 14.03.2021).
3. Кацва, Л.А. Преподавание права в современной российской средней школе: проблемы и перспективы / Л.А. Кацва // Вопросы образования. – 2005. – №2. – С. 148-163.
4. Колягин, Ю.М. Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра / Ю.М. Колягин / Образование. – 2006. – №3 (38). – С. 2-8.
5. Кропанева, Е. М. Теория и методика обучения праву / Е.М. Кропанева; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2010. – 167 с.

Ю.В. Сокурова,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Необходимость формирования правовой культуры школьников приобретает сегодня особую актуальность, в связи с тем, что помимо непрерывного процесса изменения социальной среды, происходит повышение требований к научно-техническому прогрессу. Создание правового государства, укрепление демократических основ общества немыслимо без развития правосознания, формирования правовой культуры молодежи [1].

Правовые знания и умения, направленные на формирование правовой культуры учащихся в будущем существенно помогут сформировать у них правовые установки и ценностно-правовые ориентации, что в итоге определит их поведение как в общественной, так и в государственной жизни. Наибольшая значимость формирования правовой культуры подростков особенно велика на данный момент, когда в современном мире происходит преобразование различных правовых институтов, принимается большое количество законов и между правомерным и неправомерным поведением стираются границы. Именно в рамках школьной программы следует уделить особое внимание процессу изучения действующего законодательства.

Под правовой культурой учащихся понимается совокупность правовых знаний, умений, нравственно-правовых ценностных ориентаций личности, реализуемых в жизнедеятельности человека, исполнение требований права и социально-активная позиция личности в правоохранительной деятельности [2].

Особую актуальность правовое воспитание учащихся приобретает в период их обучения в основной школе, так как период юности характеризуется активным формированием личности. В данный возрастной период подростки ищут социальные роли для подражания, образцы, которые помогли бы ему проводить свою линию поведения [4, с. 121-122].

Поэтому, воспитать у учащихся основы правовой культуры важно именно в подростковый период. Наиболее эффективными средствами воспитания являются школьные предметы, которые обладают исчерпывающим материалом о правовых процессах. Возможность широкого правового воспитания учащихся предусматривает ФГОС ООО. Так, согласно данному документу, личностные результаты, должны отражать:

1.готовность к выполнению обязанностей гражданина, уважение прав, свобод и законных интересов других людей;

2.неприятие любых искаженных форм идеологии – экстремизма, национализма, дискриминации по расовым, национальным, религиозным признакам;

3.способность воспринимать и давать характеристику отдельным наиболее важным общественно-политическим событиям, происходящим в стране и мире;

4.неприятие любых нарушений социальных (в том числе моральных и правовых) норм [3].

Учебная дисциплина - «обществознание» именно тот предмет, который обладает возможностью для формирования правовой культуры.

Так, ФГОС предусматривает следующую систему знаний и умений в рамках воспитания правосознания, которая должна быть усвоена учащимися:

1.освоения системы знаний о социальных свойствах человека, особенностях его взаимодействия с другими людьми; о характерных чертах и признаках основных сфер жизни общества; о содержании и значении социальных норм, регулирующих общественные отношения;

2.сформированность умения приводить примеры (в том числе моделировать ситуации) социальных объектов, явлений, процессов определенного типа, их структурных элементов и проявлений основных функций; разного типа социальных отношений; ситуаций, регулируемых различными видами социальных норм; деятельности людей в разных сферах;

3.приобретение опыта использования полученных знаний в практической (включая проектную) деятельности, а также в повседневной жизни для реализации и защиты прав человека и гражданина, осознанного выполнения гражданских обязанностей;

4.сформированность умения оценивать поведение людей с точки зрения моральных, правовых и иных видов социальных норм, экономической рациональности; осознание неприемлемости антиобщественного поведения [3].

Как видно из выше приведенных требований предмет «обществознание» обладает спецификой, которая, безусловно, дает ряд преимуществ при формировании правовой культуры учащихся.

Важность данного предмета заключается также в широком наборе методов, которые наиболее эффективны при формировании правовой культуры. Среди них особо стоит выделить интерактивные методы обучения, которые позволяют обеспечить достаточно длительное привлечение школьников в активную познавательную деятельность, осуществить постоянное взаимодействие учителя и учащегося с помощью прямых и обратных связей. Так, к интерактивным методам относятся: семинар - дискуссия, «мозговой штурм», игровые методы и т.д. [5, с.44].

Эффективным методом правового воспитания является также игра, представляющая собой вид деятельности, направленной на усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. Игра позволяет возбудить интерес к изучаемому предмету, осуществить диагностику определенных компетенций учащихся. Также данный метод способствует развитию коммуникативных и творческих способностей учащихся. В тоже время, важно помнить, что игра требует предварительной подготовки, включая определение целей и задач, определение содержания и т.д., а также активного контроля со стороны учителя на стадии ее непосредственного проведения [4, с.58]. Основная задача педагога заинтересовать учащихся для их активного включения в игру и сделать серьезную и напряженную работу интересной и запоминающейся.

Применение приведенных выше методов позволит педагогу сформировать у учащихся систему правовых знаний и умений.

Таким образом, можно сделать вывод, что учебная дисциплина «обществознание» обладает большим потенциалом в формировании правовой культуры учащихся и в формировании у них активного правосознания.

Литература

1. Калущкая, Е.К. Формирование правовой культуры учащихся при изучении истории отечества и обществознания / Е.К. Калущкая. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-kultury-uchaschihsya-pri-izuchenii-istorii-otechestva-i-obschestvoznaniya-11-klass/viewer> (дата обращения: 13.04.2021).
2. Кибизова, Е.К. Проблема формирования правовой культуры молодежи в России / Е.К. Кибизова. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-pravovoy-kultury-molodezhi-v-rossii/viewer> - (дата обращения: 13.04.2021).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 N 19644) – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ - (дата последнего обращения 17.04.2021).
4. Разбегаева, Л.П. Правовое образование в контексте новых образовательных стандартов / Л.П. Разбегаева, А.В. Хорошенкова // Вестник Волгоградской академии МВД России. – 2014. – № 4(31). – С. 137-141.
5. Лозин, Д.И. Роль социогуманитарных предметов в формировании правовой культуры школьников / Д.И. Лозин, А.В. Хорошенкова // Modern Science. – 2019. – № 11-1. – С. 84-89.

А.В. Суртаев,

магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

Социально радикальные трансформации, захватившие все сферы общественной жизни, происходят во всем мире. Подразделяясь на полиэтнические, религиозные, социокультурные и не только взгляды современного человека. В этих процессах принимают непосредственное участие и поколение молодежи, от взглядов которого во многом складывается миропонимание, социальная позиция в России, и определение значительной проблемы современного социума, как формирование гражданского общества. Для нашего общества данная проблема приобретает особую пикантность.

В основе школьной обществоведческой подготовки лежат знания из области философии, социологии, политологии, экономики, права, социальной психологии. И вот именно этой изначальной междисциплинарностью определяется уникальность и одновременно сложность школьного курса. Школьный курс обществознания направлен не только на то, чтобы дать научную подготовку, понятийную базу, первичную ориентацию во всех этих науках чтобы профессионально сориентировать молодого человека. Именно в данной дисциплине очень важна его мировоззренческая направленность. А если говорить в терминах нынешней образовательной системы, то очень важен вклад обществознания в формирование метапредметных и личностных компетенций. По мнению авторитетных педагогов (Р.Г. Гурова, Т.Г. Калачева, С.И. Сергейчика, З.К. Селиванова) современное подрастающее поколение проходит свое становление в очень сложных условиях ломки многих старых ценностей и формирования, новых общественных отношений [1, с. 20].

Исходя из этого для элективного курса «Обществознания», опираясь на его специфику, раскрываются безграничные возможности деятельности в существующей системе образования. Проблемный характер, требование критичности, логичности, последовательности, и чувственно-эмоциональных, творческих способностей сознания, создает элективный курс незаменимым орудием для выработки у подрастающего поколения навыков креативного, дивергентного мышления, орудием формирования мировоззренческих позиций.

Целью элективного курса «Обществознания» является - помочь соотнести, сформировать разносторонние мировоззренческие позиции общественного сознания и ценностных ориентиров. В достижение поставленных целей формирования мировоззренческих позиций обучающихся старших классов на элективных курсах происходит в среде специально организованной педагогической деятельности: структурирование учителем целей и задач мировоззренческого развития личности в процессе организации учебной и внеурочной трудовой деятельности по «Обществознанию»; в содержимом педагогического материала обществознания, дополнительных включений мировоззренческого разностороннего материала; внедрения в образовательный процесс прогрессивных педагогических технологий (рефлексивно-критической, коммуникативной и социально-ориентированной), в основе которых лежит система разнообразных форм и активных методов обучения, направленных на формирование мировоззренческих позиций учащихся, в процессе изучения «Обществознания».

На формирование мировоззренческих позиций старшеклассников в системе школьного образования оказывают влияние следующие факторы: мировоззренческие ориентированные учебная и внеучебная деятельность, заинтересованность личности в осмыслении мировоззренческих проблем, активность и самостоятельность личности в жизненном самоопределении.

Для достижения поставленных задач формирования убеждения, позиций старшеклассников необходима постановка и структура целей и задач мировоззренческого развития личности в процессе организации учебной внеклассной работы по «Обществознанию». Включение дополнительного развивающего материала в содержание обществознания. Применение в организационном процессе учебной и внеклассной работы по обществознанию мировоззренческих развивающих технологий и материалов, основу, которых составляет система активных методов обучения (беседа мировоззренческой направленности, дискуссия, дебаты, рефлексия, социальное проектирование, ситуативно-ролевая игра, моделирование и анализ жизненной ситуации и др.). В основе этапа педагогического эксперимента была апробирована эффективность использования в учебно-воспитательном процессе развивающих технологий (рефлексивно-критической, коммуникативной и социально-ориентированной) по формированию мировоззренческих позиций старшеклассников при изучении «Обществознания». В ходе эксперимента наблюдалась позитивная динамика роста формирования основных компонентов в структуре позиции относительно большинства учащихся. Таким образом, освоение обучающимися глубокомысленный минимальный стандарт по учебному предмету обществознание, в совершенстве должно подобающе содействовать личностному развитию учащихся, становлению у них мировоззренческих позиций, базированном на многогранном миропонимании, духовно-нравственных ценностях.

Литература

1. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

А.И. Татаренко,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Исследовательский подход в обучении не является новым педагогическим явлением. Первоначальные идеи, схожие с исследовательским подходом, можно обнаружить в дидактических идеях Я.А. Каменского, Дж. Локка, М.В. Ломоносова, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, и других выдающихся ученых. Началом зарождения исследовательского подхода в России следует считать вторую половину XVIII века. Но для его активного внедрения в педагогику потребовалось более 100 лет.

На современном этапе исследовательский подход имеет большое значение в рамках изучения гуманитарных дисциплин. Подтверждение этому можно найти в работах таких авторов как: Б.В. Всесвятский, Г.А. Трошева, И.В. Зверева, А.Н. Бекетов, В.Ф. Зуева, М.Ф. Шкляра и других [1].

Теперь, когда нами рассмотрена историография проблемы, следует определить, что понимается под исследовательским подходом? Исследовательский подход в обучении – это комплекс методов научного познания, средство формирования у учащихся научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности [1].

Целесообразность его применения на уроках обществознания состоит в необходимости развития у учащихся умений и навыков научного поиска, и формирования творческих способностей [2, с.16].

Так же, самостоятельное исследование может помочь учащимся ставить и выделять проблему, определять цели и задачи исследования, производить выработку гипотезы. Кроме того, достоинством данного метода является выработка собственных подходов к решению проблемы, что в конечном итоге развивает умение анализировать и обобщать полученные данные [1].

При исследовательском подходе в обучении учебный процесс осуществляется на основе самостоятельного поиска учащимися новых знаний – в сети интернет, дополнительной литературе и др. На уроках обществознания, данный подход поможет учащимся решить целый ряд задач: разобраться в причинно-следственных связях событий, проследить их развитие, рассмотреть разные точки зрения участников и разные оценки их деятельности и т.п. [3, с. 5].

Для апробации вышеприведенных тезисов был проведён урок с использованием исследовательского подхода. Базой для проведения урока послужила Нижнетагдинская СОШ. Урок проходил в 11 классе, в ходе изучения темы «Семейные правоотношения».

В качестве одного из элементов исследовательского подхода был применён проблемный метод. Перед учащимися был поставлен проблемный вопрос: «Может ли существовать семья без брака?». Основной целью урока было развитие умения работать с источниками права; воспитывать ответственность по отношению к семейным обязанностям. создание условий для осознания ценности семьи, воспитания ответственности по отношению к семейным обязанностям. Задачей: формирование базовых знаний в области семейных правоотношений.

В рамках урока были рассмотрены вопросы, касающиеся семейного права. Используя материалы семейного и гражданского кодекса, школьниками были выявлены порядок и условия заключения и расторжения брака, правовое регулирование отношений супругов. Также были изучены права и обязанности родителей и детей, основные вопросы воспитания детей. Исследовательский подход выразился в самостоятельном поиске ребятами ответов на поставленные вопросы. Обращение к правовым источникам и извлечение из них нужной информации, также показатель использования данного метода.

В ходе урока был сделан вывод о том, что семья не может существовать без брака так как, именно в ходе законной регистрации брака у супругов возникают юридические права и обязанности. Так же учащиеся выявили отличия между браком и сожительством.

Можно сказать, что использование исследовательского подхода может быть полезно при изучении курса обществознания, так как помогает учащимся развить навыки самостоятельного поиска и анализа информации. Особенно полезен данный подход при анализе источников. Результатом обучения при данном подходе является успешное усвоение изучаемого материала, развитие устной и письменной речи, умение работать с источниками информации. Обучающиеся участвуют в обсуждении проблемы, отстаивают свои суждения и выводы, что в итоге приводит к успешному коммуникативному процессу, повышению качества знаний.

Литература

1. Исследовательский подход в образовании: от теории к практике: Научно-методический сборник в двух томах – Т. 2: Практика и методы организации. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь». – 2009. – 165 с.
2. Самсонова, Е.В. Применение исследовательского подхода к обучению как неотъемлемое условие формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов / Е.В. Самсонова. // Молодой ученый. – 2013. – № 4 (51). – С. 15-19.
3. Блохин, В.В. Исследовательская деятельность учащихся: от проблемного обучения к исследовательской работе / В.В. Блохин // Преподавание истории в школе. – №3. – 2017. – С. 3-7.

С.Н. Третьяков,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОЧНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Обращение к нормативной литературе показало, что одним из требований к подготовке выпускников является умение работать с неадаптированными к обучению источниками социальной информации [1]. Преподавание обществознания должно опираться на всю совокупность ресурсов внешней среды [2]. В связи с этим, учителям обществознания рекомендуется, работать с различными педагогически неадаптированными источниками социальной информации включая СМИ [3]. Важность таких умений состоит в том, чтобы: пресечь манипуляции и дезинформацию мощного потока информации; принимать решения в рамках правового поля; продолжить обучение на следующем уровне [6].

Необходимость использования газет и журналов как источников социальной информации возникла ввиду отсутствия в учебниках актуальных сведений [7]. Важнейшей компетентностью человека в XXI в., является умение работать с большими массивами информации. Работа с источниками является одной из опор современной методики преподавания, неадаптированные фрагменты которых включены в методические пособия для учащихся. Документ фиксирует социальную реальность, выполняя информационную и коммуникативную функции. Источник дополняет текст учебника, восполняет недостающие звенья, углубляя и расширяя основной материал [8].

Привлечение документов в изучении курса обществознания, позволяет реализовать следующие педагогические возможности: 1) Обеспечить знакомство учащихся с источниками общественных наук; 2) Конкретизировать изучаемое содержание, сделать выводы более убедительными; 3) Проиллюстрировать жизненную ситуацию на

злободневные темы; 4) Реализовать национальный и региональный компоненты в обучении; 5) Осуществить применение индивидуального подхода и уровневой дифференциации [6].

Документы, используемые в обществоведческом курсе, бывают нескольких видов, каждый из них играет особую роль. Каждый предполагает выполнение заданий особого, присущего им, характера. Нами дана следующая классификация:

1) Научные и научно-популярные тексты – развивают интерес к научному познанию, отражают сложность научных проблем. Задания для этих документов направлены на выявление научных выводов и их аргументации, методов научного познания, определение доказательной базы научных знаний;

2) Философские тексты – способствуют выработке основ мировоззрения, собственного отношения к миру, ориентируют на выбор нравственных ценностей. К ним применимы задания на понимание специфики языка текста, осознание мировоззренческой проблемы, заключённой в тексте, раскрытие миропонимания философа;

3) Нормативные документы – способствуют развитию политико-правового мышления. Документы требуют выполнения заданий на понимание языка текста документа, используемых специальных терминов, выявление социальной значимости и применение юридической нормы по отношению к ситуации, нахождение соответствующих примеров в реальной деятельности человека;

4) Публицистические/информационные материалы – рассматривают актуальные, злободневные темы и формируют умение самостоятельно разбираться в полученной информации, оценивать и интерпретировать факты. Задания, должны быть направлены на выявление позиции публициста, оценочных суждений и их аргументации. Здесь возможно осуществить сопоставление авторской позиции и позиции ученика по общественной проблеме. Задания должны быть направлены на формирование личностного отношения к проблеме, заявленной в тексте [6, с.5].

Помимо указанных, существуют универсальные задания, применяемые к любым документам или к большинству из них. Определение главной идеи документа, извлечение знаний из текста документа или нескольких документов, составление запроса на получение дополнительной информации по проблеме, сопоставление содержания документа с текстом учебника. Сравнение нескольких документов по одной проблеме для выявления различных подходов, взглядов, оценок. Формулирование итоговых выводов [5].

Использование документов позволяет достичь более глубокого понимания теоретического материала и осознанных знаний об обществе, ввиду изучения жизненных ситуаций, социальных ролей и проблем действительности. Источник это катализатор, активизирующий аналитическую мысль по оценке социальных процессов [4].

Публикации могут дать материал для проведения дискуссии, в которой ученики должны будут определить точку зрения автора. При работе с материалами СМИ формируется собственное информационное поле [10]. Систематическая работа с документами позволяет расширить и углубить знания школьников, усилить доказательную сторону ответа ученика с опорой на документ, обеспечить глубокое осмысление и усвоение изучаемых фактов. Развивает умения делать выводы на основе документа, аргументировать, анализировать и обобщать факты. Целенаправленное использование публикаций помогает становлению творческой деятельности школьников, активизирует формирование гражданских качеств личности [5].

Документы для работы с учащимися необходимо отбирать из числа источников соответственно изучаемой науке (социология, политика, право и проч.) и следует помнить, что они разные по жанру. То есть, законы надо принимать «на веру», а при анализе документа, в котором присутствует «личностный» компонент, допустим интервью, следует учитывать возможное сознательное искажение информации или некие недоговорённости. Так же необходимо придерживаться принципа системности – содержание документов должно быть объединено целями и задачами курса и включено в систему знаний учебника. Отбор документов должен быть ориентирован на основные понятия и ведущие идеи урока,

темы, ярко их иллюстрировать с учётом принципов развивающего обучения, научности и доступности [5, с. 7].

Работу с материалом следует предварять вводным комментарием на предмет связи с темой урока. Необходимо указать, на какие вопросы будут получены ответы при изучении текста, с обязательной последующей рефлексией, так как понимание текста основывается на извлечении информации, и её интерпретации. В качестве вариантов можно проанализировать заголовки, подзаголовки, ключевые понятия, факты, идею статьи или написать ответ автору. При работе с несколькими источниками основу работы составляет сравнительный анализ точек зрения, выявление отличия позиций авторов и аргументации их точек зрения [7].

Задания, требующие объективного суждения о процессах или явлениях, должны быть основаны на фактах и выполняются по следующему алгоритму: определить мнение автора по проблеме; осуществить поиск и анализ информации по теме; раскрыть на примерах теоретические положения или понятия; перечислить признаки какого-либо явления; привести примеры деятельности субъектов, действий, ситуаций, явлений [9].

Таким образом, проанализировав нормативную и педагогическую литературу можно сделать вывод, что важнейшей компетенцией современного человека является умение ориентироваться в крупных массивах информации. Систематическое использование источников социальной информации в курсе обществознания позволяет расширить кругозор, достичь более глубокого понимания теоретического материала, ярче проиллюстрировать жизненные ситуации, реализовать региональный компонент и уровневую дифференциацию. Документы необходимо различать по видам, у каждого из которых своя особая роль и свой характер заданий. Отбор источников следует проводить соответственно изучаемой науке, ориентируясь на цели и задачи урока. Работа с документами реализуется, на уроках через систему заданий различных видов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования – URL – <http://base.garant.ru> (дата обращения 26. 12. 2020).
2. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы – URL – <http://docs.edu.gov.ru/document/...> (дата обращения: 15.03.2021).
3. Методические рекомендации по внедрению концепции по «Обществознанию» – URL – http://togirru.ru/assets/files/2019/sgd/met_rek_... (дата обращения: 15.03.2021).
4. Абрамова, М.Н. Формирование метапредметных умений при работе с источниками на уроках обществознания / М.Н. Абрамова // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы – Барнаул.: АГПУ 2019. – С. 12-15.
5. Басик, Н.Ю. Работа с документами как условие повышения эффективности изучения курса обществознания: / Н.Ю. Басик; автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: 2000. – 32 с.
6. Боголюбов, Л.Н. Общая методика преподавания обществознания в школе / Л.Ф. Иванова, А.Ю. Лазебникова; под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.: Дрофа. 2008. - С. 330.
7. Исакова, Л.В. Организация работы с материалами периодической печати на уроках гуманитарного цикла / Л.В. Исакова // Молодой учёный. – 2014. – № 21. – С. 176-178.
8. Коваль, Т.В. Работа с источниками социальной информации: формирование метапредметного умения в школьном курсе обществознания / Т.В. Коваль. – URL: http://media.miu.by/files/store/items/iot...iot...2015_2.pdf (дата обращения: 20.02.2021).
9. Крючкова, Е.А. Приёмы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) / Е.А. Крючкова – URL: <http://cyberleninka.ru/Gpнти>...-s-tekstami-v-sotsialno...> (дата обращения: 27.02.2021).
10. Никитина, А.Г. Организация работы с материалами периодической печати на уроках обществознания / А.Г. Никитина // Инновации и традиции педагогической науки–2018: Сб. мат-лов XVIII Междунар. научно-практической конференции. – Киров, 2018. – С. 178-181.

А.И. Федюкова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИЁМЫ И МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Проблема развития познавательной деятельности является ключевой в современной педагогической науке. Актуальность активизации познавательной деятельности на уроках истории заключается в необходимости проявления многообразных мыслительных и сознательных действий, ориентированных на получение эффективного результата обучения. Это становится возможным исключительно при высокой степени сформированности познавательной деятельности у школьников. Вследствие этого центральным направлением педагогической работы становится использование методов активизации познавательной деятельности [2].

Познавательная деятельность представляет собой целостный процесс, который находится в отношении взаимосвязи со структурой процесса обучения и общей структурой деятельности. Как ведущая форма познания познавательная деятельность осуществляет единение чувственного восприятия, чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности обучающихся. В познавательной деятельности учеников происходит реализация знаний о предмете познания: его сущности, целях, задачах, методах, приёмах и способах организации. Успешность познавательной деятельности обеспечивается личностными особенностями и соответствующими навыками учеников [2].

Существует многочисленное количество разнообразных приёмов и методов активизации познавательной деятельности школьников на уроках истории. Каждый из методов нацелен на развитие мыслительной деятельности у обучающихся, совершенствование памяти и внимания, повышение заинтересованности к занятию и т.д. В процессе применения такого рода приемов активизации познавательной деятельности на уроках истории обучающиеся наиболее эффективно усваивают исторические факты, учебные материалы и необходимые знания [5].

В данной статье рассмотрим педагогический эксперимент по конкретной исторической теме, целью которого являлось практически апробировать средства игры на уроках истории, тем самым активизируя познавательную деятельность школьников. Эксперимент проводился в несколько этапов, всего приняли участие 25 учащихся: из них - мальчиков – 10, девочек – 15. Возрастной состав – 17 лет.

На этапе педагогического наблюдения было выявлено, что игровые технологии используются крайне редко. В основном использовались объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы работы (рассказ, объяснение, лекция, беседа, работа с учебником). Также было выявлено, что большинство учеников не проявляли инициативы во время уроков, из 25 человек активно работали с учителями человек 5, остальные были мало заинтересованы. Можно сделать вывод о пассивности учащихся, которую следует исправить активизацией познавательной деятельности средствами игры.

Формирующий вводный этап происходил уже непосредственно на уроке истории. На этапе актуализации знаний учащиеся вспомнили материал прошлого урока и с помощью учителя сами сформулировали вопросы, на которые предстояло ответить в ходе урока. Цель урока представляла собой моделирование заседания Государственной Думы, чтобы сформировать у учащихся представления о политической жизни в Российской империи после принятия Манифеста 17 октября 1905 г. Задачи урока: 1) выявить особенности российской многопартийности начала XX века; охарактеризовать основные положения программы и тактику партий; 2) развивать навыки публичного аргументированного выступления, способствовать развитию навыков ролевой игры; 3) создать условия для

осознания роли истории в развитии человечества, понимания чувств, мыслей и переживаний людей того времени.

Прежде чем приступить к этапу игры, учитель объясняет всему классу задачи игры, роль отдельных участников и дает общее направление игре, формулируя познавательные задания на весь урок. Учащиеся вспомнили что такое политическая партия, а затем разделились на пять групп, каждая из которых должна будет охарактеризовать определенную партию и представить её программу согласно плану, выступить на заседании. С помощью жребия каждая группа получила партию, которую будет представлять: партии социалистической ориентации (РСДРП, Партия социалистов-революционеров), либеральные партии (Конституционно-демократическая партия, Союз 17 октября), консервативные партии. Учитель объявляет ученикам по какому плану следует характеризовать партию, что должно быть представлено в программе. В соответствии с целями занятия отбирался наглядный материал – презентация, которая наглядно показывала на какие вопросы следует обратить внимание. Также на этом этапе учащиеся выбирают председателя своей партии. Учащиеся настраиваются на игру, приступают к работе.

Третий этап представлял собой непосредственное применение ролевой игры, характеризовался эмоциональным вовлечением класса в игровое действие. Учитель координировал процесс игры, осуществлял опосредованное руководство действиями участников, то есть регулировал ход занятия. При необходимости разъяснял непонятные моменты, отвечал на вопросы, вовлекал всех участников групп в работу, корректировал выступления учащихся, кратко резюмировал по ходу их деятельность.

Активность учащихся на уроке высокая: вся группа выходила к доске со своим выступлением, председатель озвучивал программу, использовали дополнительные материалы при ответе (рисовали программу партии на листах), учащиеся были увлечены участием в заседании. Ученики достаточно хорошо справились с подобной деятельностью, прослеживалось коммуникативное взаимодействие участников заседания друг с другом.

На последнем этапе урока – рефлексии, был подведен итог занятия, учащиеся пришли к поставленной цели урока, анализировали свою деятельность, осуществляли самоконтроль и взаимоконтроль. Каждому учащемуся было предложено поделиться своими впечатлениями и эмоциями, и также ответить на вопрос: «Понравился ли тебе урок-заседание?». Почти все назвали урок интересным и необычным, отметили, что урок им понравился и нужно чаще проводить подобные уроки. Подведение итогов показало тот интеллектуальный, коммуникативный и творческий результат, который достиг каждый учащийся в процессе своей активной деятельности на уроке.

Анализ эксперимента показал, что с помощью игры учащиеся активно погружались в познавательную деятельность, выполняли интеллектуально-творческие задания, основывались на исторических источниках. Они продемонстрировали умение сотрудничать в процессе совместной деятельности, учитывали позиции друг друга. Игровая технология способствовала активизации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, для увеличения познавательного интереса и активности нужно систематически и целесообразно внедрять приемы и методы активизации познавательной деятельности или их элементы на уроках истории.

Литература

1. Аксенова, И.В. Методические рекомендации по активизации познавательной деятельности обучающихся / И.В. Аксенова, У.Ю. Бурцева, О.В. Гоголашвили, Н.М. Кузнецова, О.В. Сазонтова, Т.В. Стрельникова, Н.В. Углова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. – 169 с.
2. Баракатова, Д.А. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках. / Д.А. Баркатова. – Иваново: Проблемы педагогики, 2018. – 276 с.
3. Борзова, Л.П. Дидактические игры как одна из форм организации познавательной деятельности учащихся при изучении нового материала на уроках истории: На материале

истории России XIX века: / Л.П. Борзова; автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ин-т общ. сред. образования М-ва образования РФ. – Москва, 2000. – 17 с.

4. Буряк, В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности: дайджест/ В.К. Буряк // Психология обучения. – 2008. – № 3. – С. 118-119.

5. Головина, Н.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках истории в свете реализации ФГОС / Н.А. Головина. – Новосибирск: Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2014. – 256 с.

А.А. Шадрин,
магистрант института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ.

Один из критериев эффективности педагогического процесса — это формирование устойчивого познавательного интереса у школьников, что является одной из центральных проблем современной школы. Значимость проблемы формирования познавательного интереса повышает введение новых федеральных образовательных стандартов в школьном образовании.

Актуальность этой проблемы определяется обновлением содержания обучения и учебной деятельности, а также необходимостью формирования у школьников навыков самостоятельного приобретения знаний. Большой вклад в изучение проблемы познавательной активности внесли такие исследователи как Г.И. Щукина, Л.И. Божович, Н.Г. Морозова и др. При этом, вследствие того, что познавательная активность имеет различную природу формирования, возникает проблема качественного и количественного измерения данного компонента.

Для начала следует объяснить, что такое познавательная активность. Исследователь Г.И. Щукина предлагает следующее определение: «избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [1]. Для измерения познавательной активности необходимо иметь четкую систему методов. Так, Е.В. Ненахова предлагает использовать для её определения методы наблюдения и беседы [2]. В ходе наблюдения необходимо уделять внимание таким аспектам деятельности как самостоятельность выполнения заданий, настроение обучающегося во время урока, качество и завершенность выполнения заданий, а так же концентрация внимания ученика. При всех достоинствах данной системы критериев, она имеет один существенный недостаток — зависимость результатов от наблюдателя и как следствие трудность точного определения познавательной активности.

Другой метод был предложен в исследовании Г.И. Щукиной [1]. Автор предлагает использовать метод анкетирования. При использовании данного метода необходимо уделять внимание таким аспектам деятельности как сосредоточенность, активность и эмоциональное состояние ученика на уроке.

При этом нужно понимать, что для формирования и активизации познавательной активности существенное значение имеют личные качества учителя. Для изучения данного вопроса нами был проведен опрос среди учеников старших классов Луговской СОШ Зонального района Алтайского края. Так же были использованы результаты схожих опросов, проведенных О.В. Власовой в СОШ № 4 г. Вологда в 2016 г. Для выявления практических методик развития познавательной активности были использованы материалы уроков, проведенных Е.В. Лучниковой в МАОУ гимназия № 5 г. Перми.

В ходе изучения материалов опроса О.В. Власовой выяснилось, что учащиеся находятся на разных уровнях интереса и эмоционального отношения к обучению. По шкале

«познавательный интерес» 53% учащихся проявили высокий уровень, то есть они стремились познать суть изучаемых явлений, проявляли инициативу и самостоятельность в решении задач; 40% учеников продемонстрировали средний уровень познавательной активности и 7% – низкий уровень [4].

Целью опроса учеников Луговской СОШ было выявление качеств учителя, которые способствуют активизации познавательной активности ученика. Опрос проводился посредством онлайн-анкетирования. Выяснилось, что для того, чтобы способствовать познавательной активности учеников учитель должен обладать следующими качествами: быть наставником для своих учеников, но при этом соблюдать субординацию. Вторым по значимости фактором был личный интерес учителя к собственному предмету, и как следствие, зеркальный интерес учеников. Так, несколько учеников отметили, что при отсутствии интереса к своему предмету учитель проводит урок формально и ученики не проявляют интереса к обучению.

При анализе конкретных уроков, направленных на формирование познавательного интереса выяснилось, что большое значение имеет разделение материала по степени сложности. В этом отношении показательны материалы экспериментальных уроков, проведенных в гимназии №5 и СОШ №47 г. Перми. Суть эксперимента заключалась в постепенном повышении сложности материала. Итогом уроков стало повышение уровня познавательной активности. Так, ученики со средним уровнем перешли на высокий уровень познавательной активности. Уменьшилось количество учащихся с низким уровнем познавательной активности. Таким образом, в школе №5 были получены следующие данные: средний уровень продемонстрировали 46 человек (53,48 %), низкий уровень 15 учащихся (17,45 %).

В средней общеобразовательной школе № 47 также наблюдались изменения среди учащихся. Школьников с низким уровнем познавательной активности стало меньше – 24 (19,67 %), у пятерых учащихся увеличился уровень со среднего до высокого, их стало 34 (27,87 %), учащихся со средним уровнем стало 64 (52,46 %). При этом в ходе проверочных работ выяснилось, что более высокие баллы получили ученики с высокой познавательной активностью [5].

В заключении, можно сделать вывод, что для определения познавательной активности существует множество критериев. Их можно классифицировать по нескольким признакам: самостоятельность ученика, использование знаний во внеучебной деятельности, психологический настрой ученика на уроке.

Для формирования познавательной активности важны, прежде всего, личные качества учителя и его заинтересованность предметом. Так же, в ходе анализа экспериментальных уроков, был выявлен тот факт, что постепенное усложнение материала способствует как росту познавательной активности, так и успеваемости в целом.

Литература

1. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1991. – 205 с.
2. Ненахова, Е.В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы / Е.В. Ненахова // Наука и школа. – 2014. – №2. – С. 207-211.
3. Баранова, Э.А. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников / Э.А. Баранова // Вестник Мининского университета. – №3(7). – 2014 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-poznavatel'nogo-interesa-v-strukture-obshchey-sposobnosti-u-doshkolnikov-i-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 30.03.2021).
4. Власова, О.В. Психолого-педагогические технологии развития познавательной активности подростков. / О.В. Власова. – URL: op_2016_04.pdf (rsvpu.ru) (дата обращения: 03.04.2021).

5. Лучникова, Е.В. Формирование познавательной активности учащихся на современном уроке / Е.В. Лучникова // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2018. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-poznavatelnoy-aktivnosti-uchaschihsya-na-sovremennom-uroke> (дата обращения: 30.04.2021).

И.А. Швецова,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ)

Данная работа посвящена исследованию возможностей воспитания патриотизма у старших школьников на уроках истории.

Сегодня мы можем говорить о том, что одной из ключевых задач современной государственной политики Российской Федерации является воспитание разносторонней личности и достойного гражданина нашей страны. В этом нашей стране содействует школа, беря на себя ответственность за обеспечение духовно-нравственного развития ребенка.

Действующий президент России – В.В. Путин отмечал, что патриотизм – это исконная ценность нашего народа, а история является прямым ее доказательством [3]. В целом, вопросам формирования нравственного патриотизма было посвящено много исследований. Так подробно проблему методов и форм проведения уроков истории, служащих данной цели, рассматривали такие отечественные педагоги, как: М.А. Григорьева [4], М.Г. Домбровская [5], Г.Н. Крайнов [9] и другие.

В свою очередь отдельное внимание к себе всегда привлекала история Великой Отечественной войны, благодаря которой школьники могут лично убедиться, что же такое патриотизм. Данной темой также были заинтересованы многие исследователи, были выпущены монографии и различные статьи, в том числе и работы И.И. Брыксина [2], А.И. Тетуева [12], И.А. Эмирханова [13] т.д.

Несмотря на то, что работа над патриотическим воспитанием школьников проводится постоянно, в современном обществе часто возникают проблемы, связанные со следующими причинами: возрастает уровень информированности подрастающего поколения, а процессы демократизации и многопартийности стали создавать определенные трудности в понимании сущности патриотизма.

Именно поэтому стала возникать необходимость осуществления патриотического воспитания подрастающего поколения на качественно новом уровне, что способствовало бы выработке у них правильного понимания патриотизма информированию собственной позиции по данному вопросу.

Отметим, что вопрос методов патриотического воспитания на уроках истории активно обсуждается и исследуется в педагогической теории и практике. Многие педагоги и методисты считают, что для того, чтобы повысить патриотическую направленность урока истории, нужно действовать в трех направлениях: через педагога, через историю и через форму подачи материала. При этом только использование всех направлений в совокупности даст максимальную эффективность в реализации нравственно-воспитательных целей урока [9, с. 52].

Наиболее перспективной и эффективной для патриотического воспитания старших школьников, по мнению многих исследователей, является тема Великой Отечественной войны. Так Ю.В. Исаева выделяет три уровня прохождения данной темы для того, чтобы у школьников как можно реальнее был представлен образ настоящего патриота [6].

1 уровень – формирование исторической памяти;

2 уровень – формирование образа желаемого будущего (образы памяти и мотивы, переработанные воображением, становятся целями и планами будущих действий);

3 уровень – образ настоящего (готовность психики активно включаться в актуально значимое действие).

Мы провели анализ наиболее популярных ресурсов с поурочными разработками для того, чтобы понять, как данная тема используется в работе другими методистами и учителями.

На электронном ресурсе nsportal представлено большое количество планов уроков. Так И.В. Ольшанских [10] предлагает на уроке, посвященном началу войны, показывать на контрасте насколько важны были патриотизм, героизм и мужество советских солдат при неподготовленности страны к наступлению немцев, а учитель истории О.В. Александрова на портале gosuchemnik предлагает детям окунуться в патриотическое движение во время ВОВ путем обращения к художественной литературе [1].

На том же ресурсе в качестве варианта завершения изучения темы Великой Отечественной войны предложена разработка Т. В. Пальцевой, в которой автор предлагает учащимся провести самостоятельную проектную деятельность по выявлению вклада населенного пункта и родственников детей в Великую Победу [11].

Для того, чтобы рассмотреть практическую реализацию возможностей патриотического воспитания на уроках истории России (на примере Великой Отечественной войны) всецело, нами был также проведен анализ УМК – учебно-методического комплекса по истории России.

Для анализа нами были выбраны два учебника по истории России для 10 классов: УМК под редакцией А.В. Торкунова [7] и под редакцией В.А. Никонова, С.В. Девятова [8]. В качестве критерия оценки мы использовали следующие пункты: наличие в составе УМК визуальных источников (карт военных событий, фотографий, иллюстраций), наличие исторических документов (приказов, назначений, писем с фронта), присутствие материалов и заданий, предполагающих «вживание в образ», наличие открытых вопросов, дающих возможность для размышления, обсуждения, дискуссии и наличие заданий и тем, возможно в качестве дополнительных, для практических и полевых работ учащихся.

Наше исследование показало, что в целом, оба УМК могут быть использованы для формирования патриотизма в урочной и внеурочной деятельности, однако учебно-методический комплекс под редакцией В.А. Никонова и С.В. Девятова больше подходит для сильных классов [8], а УМК под редакцией А.В. Торкунова – можно использовать обучения детей любого уровня подготовки [7].

При этом мы можем отметить, что современный методический аппарат предполагает различные эффективные варианты включения темы патриотического движения во время ВОВ в учебный план. Особенно ценным, на наш взгляд, является совмещение поисково-исследовательской работы учащихся с включением эмоциональной сферы – воспитание чувства гордости за свою страну и свой народ.

Для того, чтобы нам практически применить изученные методы патриотического воспитания на уроках истории, нами были разработаны и проведены 8 уроков по Истории России в 10 классе Быстроистокской общеобразовательной средней (полной) школы.

Мы использовали следующие приемы и методы. Для начала, на занятиях, посвященных началу войны, нами была создана галерея с изображениями еще мирного неба, фотографиями лиц девушек и юношей, которые только узнали о нападении Германии на Советский союз. В частности, нами была использована картина «Даже не снилось. 22 июня 1941» и фотография молодежи.

Далее, мы использовали газетные вырезки с новостными колонками, а в начале урока дети рассаживались по местам под аудиозапись с сообщением от Советского информбюро о нападении Германии, прочтенного Юрием Левитаном. На последнем уроке кабинет украшали карты села, сочинения учащихся, советская символика.

Одно из занятий мы посвятили экскурсии по с. Быстрый Исток. Вместе с детьми мы прошли по улицам села, многие из которых носят названия в память о Великой

Отечественной Войне (например, улица Победы), прочли имена на Памятнике воинам, погибшим в годы Великой Отечественной Войны, посетили Музей.

На каждом уроке мы отводили время для решения познавательных, логических заданий. Например, на уроке, посвященном 1942 году, мы предлагали детям самостоятельно составить таблицу по знаковым событиям этого времени – победам и поражениям Советской Армии.

Также в качестве дидактических игр мы использовали кроссворд, составленный из терминов и фамилий политических деятелей и участников военных действий, которых мы обсуждали в ходе уроков. Применяли такой прием, как блиц-опрос: детям нужно было разбиться на две команды и быстро задавать друг другу вопросы и отвечать на них.

В тоже время мы активно включали в уроки работу с историческими документами. Так, например, при изучении блокады Ленинграда мы знакомились с дневниковыми записями и письмами, а один из уроков мы посвятили просмотру отрывков исторического фильма «Война за память» Андрея Кондрашова, после чего обсудили ряд вопросов.

После проведенных нами уроков мы заметили, что дети стали более чуткими, в их рассуждениях о войне можно было увидеть гордость за свой народ и осознанность. Многие ребята продемонстрировали глубокие знания об описываемых событиях, поэтому мы можем сделать вывод об эффективности выбранных нами методов.

В целом, мы можем прийти к выводу о том, что педагогам необходимо как можно чаще повышать свою собственную историческую грамотность и профессионализм. При работе с патриотическим воспитанием можно активно реализовывать самые разнообразные формы внеурочной и урочной деятельности – экскурсии, посещения музеев, библиотек и архивов. Создавать на уроках и факультативах образовательную среду – использовать фотографии, репродукции, аудио- и видеозаписи для погружения в атмосферу эпохи. Работать с историческими документами, художественными произведениями, организовывать дискуссии и обсуждения, предлагать детям логические задания, дидактические, развивающие игры.

Также можно организовывать с детьми поисковые и полевые работы, мотивировать их на проведение собственных исследований, давать творческие задания – написание эссе, сочинений, организация театральных представлений, которые позволят детям эмоционально включиться в описываемые события.

Литература

1. Александрова, Е.В. Урок на тему «СССР на завершающем этапе Великой Отечественной войны». 10 класс / Е.В. Александрова. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/urok-na-temu-sssr-na-zavershayushchem-etape-velikoy-otechestvennoy-voy/> (дата обращения 21.03.2021).

2. Брыксин, И.И. Добровольческое движение в годы Великой Отечественной войны (по материалам Ярославской области) / И.И. Брыксин // Научный диалог. – 2015. – № 12. – С. 241-249.

3. Горяшко, С. Владимир Путин призвал воспитывать молодежь еще патриотичнее и продолжать борьбу с фальсификациями истории. / С. Горяшко // Коммерсантъ. – 05.04.2016. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2956353> (дата обращения: 21.02.2021).

4. Григорьева, М.А. Патриотическое воспитание детей и молодежи / М.А. Григорьева // Выступления участников Всероссийской педагогической 65 конференции «Патриотическое воспитание детей и молодежи». – 2012. – № 2. – С. 43-45.

5. Домбровская, М.Г. Модель педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков / М.Г. Домбровская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 18-24.

6. Исаева, Ю.В. Историческая память о Великой Отечественной войне как духовно-нравственная основа патриотического воспитания молодёжи / Ю.В. Исаева // Вестник государственного и муниципального управления. – 2014. – № 4. – С. 15-19.

7. История России. 10 класс. Учебник для общеобразоват. организаций. В 3-х частях. Ч. 2. / М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков под ред. А.В. Торкунова. – М: Просвещение, 2016. – 160 с.
8. История России. 1914 - нач. XXI века: Учебник для 10 класса общеобразоват. организаций. Базовый и углубленный уровень: в 2-х частях. Ч. 1. 1914-1945 / В.А. Никонов, С.В. Девятков под науч. ред. С.П. Карпова. – М: ООО «Русское слово – учебник», 2019. – 189 с.
9. Крайнов, Г.Н. Формы и методы патриотического воспитания студентов на занятиях истории / Г.Н. Крайнов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 47-56.
10. Ольшанских, И.В. Конспект урока «Начало Великой Отечественной Войны» (10 класс) / И.В. Ольшанских. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2014/12/02/konspekt-uroka-nachalo-velikoy-otechestvennoy-voyny-10-klass> (дата обращения: 22.03.2021).
11. Пальцева, С.В. Великая Отечественная война. 9-11 классы. Разработка урока / С.В. Пальцева. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/velikaya-otechestvennaya-voyna-9-11-klassy-razrabotka-uroka/> (дата обращения: 22.03.2021).
12. Тетуев, А.И. Патриотическое воспитание учащихся на материалах истории Великой отечественной войны / А.И. Тетуев. – URL: http://imk.shpl.ru/moodle/file.php/4/patriot/tetuev_patriatich_vospitanie.pdf (дата обращения: 21.02.2021).
13. Эмирханов, И.А. Становление системы военно-патриотического воспитания молодежи в начальный период Великой Отечественной войны (на материалах Дагестана) / И.А. Эмирханов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 4. – С. 17-24.

А.М. Юрченко,
студентка института гуманитарного образования;
научный руководитель: доктор ист. наук, доцент Д.С. Орлов
АГППУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРАВУ: АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Понятие «нестандартный урок» можно определить как вызывающие интерес приемы и методы, направленные на активизацию интереса и познавательной деятельности учащихся. Поэтому, роль нетрадиционного обучения в образовании велика, т.к. применение таких форм обучения позволяет значительно расширить поле деятельности учителя, отойти от строгих рамок урока, значительно разнообразить учебную деятельность, способствовать повышению интеллектуальной активности учащихся и эффективности урока [2].

Выбор конкретных педагогических технологий обуславливается целевой ориентацией, содержанием, индивидуализацией обучения, технической оснащенностью образовательного учреждения и т.д. [3].

Использование нестандартных форм уроков права необходимо для объяснения учащимся правовой информации, содержащей сложные для их восприятия конструкции и формулы закона, которые невозможно заменять общими рассуждениями и приблизительными трактовками [1].

Базой исследования являлась МБОУ «Гимназия № 11» в г. Бийске. Целью педагогического эксперимента являлось практически апробировать применение нестандартных технологий на уроках права в 10 «А» классе, и выявить, позволяет ли инновационный метод обучения овладеть более высоким уровнем личной социальной активности.

Продуктивность обеспечения эксперимента необходимой информацией об изучаемом процессе была в основном решена за счет применения апробированных в педагогике и психологии методик диагностики: косвенного и прямого наблюдения, бесед, опроса.

Эксперимент проводился в несколько этапов. Во время психолого-педагогической диагностики были выявлены индивидуальные особенности классного коллектива для управления учебно-воспитательным процессом. Индивидуальные возможности были обусловлены разноуровневой переключаемостью и устойчивостью продолжительности сосредоточенности психических процессов на одном объекте. Также мною был выявлен разный уровень функционирования таких познавательных процессов как: память, воображение и мышление у учащихся 10 А класса.

Педагогическое наблюдение показало, что в 10 А классе, 5 «сильных», 15 «средних» и 6 «слабых» учеников.

На констатирующем этапе эксперимента, когда в Рабочей программе по плану только начинались темы по главе «Право и государство», учащимся 10 «А» класса был предложен вариант проведения заключительного урока в форме игры - крокодил. Так как учащиеся были мало заинтересованы на уроках, практически не проявляли активность, не были инициативны в ответах на поставленные учителем вопросы, то и данный вид проведения урока повторения и обобщения, не вызвал у учащихся доверия.

Формирующий этап – вводный, происходил уже на самом уроке. Учитель еще раз объясняет уже всему классу задачи и возможности игры, дает общее направление игре, формулируя познавательные задания на весь урок.

Третий этап – игровой, представлял собой непосредственное применение указанной технологии, характеризовался эмоциональным вовлечением всех участников класса в игровое действие, учащимся были предложены карточки с терминами по пройденным темам, по которым им необходимо было показать, нарисовать, или объяснить попавшийся им термин. Данный урок вызвал у учащихся неподдельный интерес, даже у тех кто ранее не отличался активностью на уроке, они с удовольствием участвовали в данной игре, что доказывает, что инновационные уроки с применением разных форм проведения, в данном случае- это игровая форма, вызывают интерес и практически полную включенность классного коллектива, в отличие от традиционных форм проведения уроков повторения и обобщения пройденного материала.

На данном уроке только 3 из 26 учащихся ни как не участвовали в образовательном процессе, так же были 5 человек которые стремились наиболее часто участвовать в игре, в отличии от своих одноклассников.

Далее нам необходимо было выяснить, как влияют инновационные технологии на усвоение учащимися нового материала. Поэтому учителем был проведен урок-исследование по теме «Нормы права», учителем была поставлена проблема исследования с помощью римского юридического изречения, далее учителем выдвигается гипотеза исследования, которую учащиеся должны были либо доказать, либо опровергнуть.

Учитель создает ситуацию, побуждающую школьников к самостоятельным решениям и действиям: к поиску разных путей решения заданий. Происходит включение учеников в продуктивную самостоятельную деятельность. Формируются такие качества самостоятельной деятельности как ответственность и дисциплинированность. Для этого учащиеся изучают материал учебника в группах, готовятся к ответу. По истечении данного учителем времени, тезисно озвучивают итоги исследования, активно участвуют в дискуссии. На рефлексии школьники рассказали, что данная форма работы была учащимся интересна и в такой форме уроки у них проводятся довольно редко, так же как и на других формах проведения уроков были ученики, которые не стремились участвовать в изучении нового материала, а так же в дальнейшей дискуссии, это было связано, по моему мнению, прежде всего с тем, что некоторые ученики привыкли к тому, что учитель дает готовые знания и ученикам, не нужно прикладывать ни каких усилий.

Таким образом, на основе опытно-экспериментального исследования можно сделать вывод, что соблюдение условий оказывает влияние на формирование активной жизненной позиции школьника при обучении праву, так же способствует повышению уровня самостоятельности учащихся, повышает уровень самооценки школьника, которые проявляются в различных жизненных ситуациях.

Анализ эксперимента показал, что с помощью нестандартных технологий старшеклассники активно погружались в познавательную деятельность, выполняли интеллектуально-творческие задания.

Это значит, что для увеличения как познавательного интереса и активности, так и для раскрытия творческого потенциала нужно систематически, но целесообразно внедрять нестандартные технологии или хотя бы их элементы на уроках права в старших классах.

Так же стоит отметить, что инновационный метод обучения даёт возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности, стимулировать творческие способности, помогает приблизить учёбу к практике повседневной жизни, формирует не только знания, умения и навыки по предмету.

Литература

1. Герлингер, Е.В. Особенности проведения нестандартных уроков / Е.В. Герлингер // Молодой ученый. – 2016. – №28. – URL: <https://moluch.ru/archive/132/37053/> (дата обращения: 08.01.2021).
2. Каримулаева, Э.М.. Роль и место инновационных педагогических технологий в правовом образовании / Э.М. Каримулаева, Д.М. Джамалутдинов // МНКО. – 2017. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-innovatsionnyh-pedagogicheskikh-tehnologiy-v-pravovom-obrazovanii> (дата обращения: 10.04.2021).
3. Прашкович, Н. Г. Конструирование нетрадиционных уроков в общеобразовательной школе: специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н.Г. Прашкович; Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2005. – 146 с.

Я.В. Яновская,
магистрантка института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описываются актуальные проблемы организации дистанционного обучения в сельской школе Доволенского района Новосибирской области. Кратко описаны методы, приемы и ресурсы дистанционного обучения в период пандемии 2020-2021 учебного года. Выделены проблемы дистанционного обучения.

Для общеобразовательных организаций России 2020-2021 учебный год выдался не простым – пандемия внесла свои коррективы в образовательный процесс. Школы были вынуждены перейти на дистанционное обучение. До наступления пандемии возможность реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в сельской школе практически не использовалась.

В соответствии со ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. № 273-ФЗ: «Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1].

Целью данной статьи является выявление проблем в работе сельской школы при реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Рассмотрим некоторые проблемы, с которыми столкнулась школа в период пандемии и вынужденного перехода на дистанционное обучение.

В ситуации, когда возникла острая необходимость в короткое время полностью перестроиться на работу в новом формате, учителя испытали стресс и чувство неуверенности. Быстрее сориентировались молодые педагоги, которые пришли на помощь старшим коллегам в освоении новых цифровых возможностей. Ученики также помогали учителям адаптироваться в новых условиях. Подспорьем стали мессенджер WhatsApp, социальная сеть «ВКонтакте», которые для некоторых учеников и родителей были единственными каналами связи. Через них рассылались задания, проверялись домашние работы, давались комментарии. Проблемой было и остается отсутствие в семьях компьютеров, веб-камер, наушников. В семьях, где несколько школьников, трудной задачей стало обеспечение персональными рабочими местами каждого ребенка. Не многие из родителей могли позволить себе приобрести дополнительные компьютеры.

Для перехода на дистанционное обучение школе потребовалась примерно неделя учебного времени. За это время на официальном сайте школы был создан раздел «Дистанционное обучение», в котором были размещены нормативно-правовые локальные акты об организации дистанционного обучения, перечень цифровых образовательных платформ и электронных ресурсов, режим и расписание занятий, контакты всех учителей и файлообменник для обратной связи [3].

Учителя работали над совершенствованием навыков владения ИКТ, изучали возможности применения электронных сервисов и образовательных платформ.

В школьной практике успешно были использованы электронные сервисы: Zoom, Skype, электронные платформы: «Учи.ру», «Google Класс», «Российская электронная школа», «Дневник.ру», «ЯКласс», «Яндекс.Учебник» и многие другие [2]. Переход на дистанционное обучение выявил ряд проблем с работой образовательных платформ. Однако некоторые из них не содержали материалов по отдельным предметам. Можно сделать вывод, что современные интернет-ресурсы предлагают множество средств для дистанционного обучения. Учитель и школа в целом, могут выбрать более подходящую и удобную для себя и своих обучающихся электронную платформу.

Особенно хорошо зарекомендовала себя образовательная платформа «Учи.ру» – это комплексное решение по организации дистанционного обучения учащихся 1-11 классов, включающее в себя следующие сервисы: виртуальный класс, задание из карточек, онлайн-уроки с учителями, интерактивные игры, курсы по основным школьным предметам, самостоятельные проверочные работы. У школьников и учителей данная платформа вызвала большой интерес, и после отмены дистанционного обучения многие дети продолжают заниматься с помощью всероссийской образовательной платформы «Учи.ру».

Многие учителя успешно проводили уроки на платформе Zoom: учитель уведомлял учеников о времени проведения встречи, затем проводился прямой эфир, во время которого он объяснял тему урока и отвечал на вопросы учеников. При таком варианте работы возникли следующие проблемы: не у всех дома оказалось достаточной скоростью интернета, трансляция зависала или не «грузилась» вовсе. Ученики отвлекались и теряли смысл урока. Из-за технических сложностей многие учителя были вынуждены осуществлять рассылку и проверку домашних работ через файлообменник на сайте общеобразовательной организации. В данном случае учителям не хватало живого контакта с учеником. По мнению учителей, качество образования ухудшилось, в том числе из-за отсутствия полноценного контроля. С введением дистанционного обучения у учителей увеличились затраты времени на подготовку и проведение учебных занятий.

Качество дистанционного обучения зависит от мотивации, организованности и дисциплинированности обучающегося, без которых оно крайне затруднительно. При дистанционном обучении огромную роль играли родители учеников. Важно было организовать связь с ними.

При личной беседе со школьниками и родителями некоторые признались, что иногда задания выполняли родители вместо учеников. Ребятам не хватало времени для выполнения заданий из-за их возросшего объема, по сравнению с обучением в классе. Из чего можно сделать вывод, что дистанционное обучение проблематично как для детей, так и для их родителей.

Перед системой образования стоит задача решения проблем дистанционного обучения для дальнейшего его развития.

Одним из безусловных плюсов дистанционного обучения стало усиление безопасности всех участников образовательных отношений, шанс заразиться короновирусной инфекцией снизился. Можно выделить и другие положительные моменты дистанционного обучения: у детей развиваются такие качества, как самодисциплина, ответственность, приобретается навык организации своего времени, появляется возможность работать в комфортной обстановке, возможность выполнять задания в удобное время. Для учителей появилось больше возможностей работать с учениками индивидуально. Родители стали больше уделять времени своим детям, начали больше ценить труд учителей.

В настоящее время в условиях сельской школы о полноценном образовании без посещения учебного заведения пока речи идти не может. Дистанционное обучение не может заменить традиционное, оно не в силах создать учебную атмосферу и заменить живое общение с педагогом, но оно возможно на непродолжительное время, как «аварийный выход» в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации.

Литература

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной думой 29 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] – Москва. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 02.03.2021).
2. Министерство образования Новосибирской области: официальный сайт. – Новосибирск. – URL: <https://shtab.edu54.ru/distant/#platf> (дата обращения: 18.03.2021).
3. МКОУ Доволенская СОШ № 2 им. С.И. Лазарева: официальный сайт. – Довольное. – URL: http://s_2.dov.edu54.ru/mmagic.html?page=/shedule/distance_education.html (дата обращения: 19.03.2021).

**ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Часть 1

Материалы 23-й
Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 22 апреля 2021 г.)

Ответственный редактор: И.П. Исаева
Технический редактор: Л.А. Явнова

Формат 60х90/8.
Усл.печ.л 20,8.