
**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**

*Материалы 24-й Международной
научно-практической конференции*

(Бийск, 22 апреля 2022 г.)

Бийск
АГГПУ имени В. М. Шукшина
2022

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

ББК 81+83

Я 41

*Издается 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 филологических наук, доцент *Ю.Г. Бабичева*;

кандидат филологических наук, доцент *Т.В. Жукова*;

кандидат исторических наук, доцент *Е.В. Почеревин*;

кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Швеи*;

Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

[Электронный ресурс]: Материалы 24-й Международной научно-практической конференции (г. Бийск, 22 апреля 2022 г.) / отв. ред. И.П. Исаева; – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2022. – 271с. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-85127-971-3.

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной лингвистики, литературоведения, истории, культурологии, методики преподавания иностранных языков, литературы и социально-гуманитарных дисциплин. Статьи представлены на русском, английском и китайском языках.

Для обучающихся и преподавателей образовательных учреждений разного уровня, научных работников, а также всех лиц, заинтересованных в изучении рассматриваемых проблем и вопросов.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-85127-971-3

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2022

© Авторы, 2022

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Васильева Е.К.</i>	
«ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ» И.А. ГОНЧАРОВА КАК «РОМАН ВОСПИТАНИЯ».....	10
<i>Зырянова Е.А.</i>	
СВОЕОБРАЗИЕ ЭКСПОЗИЦИИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА	12
<i>Залогина О.С.</i>	
ОБРАЗ КАВКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	15
<i>Коростелева С.В.</i>	
ЧЕЛОВЕК И ПРАВДА В ПЬЕСЕ М. ГОРЬКОГО «НА ДНЕ».....	17
<i>Лавриненко А.Д.</i>	
ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА	20
<i>Латыпова А.И.</i>	
СИМВОЛИКА НАЗВАНИЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»	24
<i>Мамбетназарова Р.К.</i>	
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА ПУТЕШЕСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПУТЕВЫХ ЗАМЕТОК ЗУБАЙДЫ ИШМАНОВОЙ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ЕВРОПЕ»)	26
<i>Павловская А.С.</i>	
СИМВОЛИЗМ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XIX ВЕКА	29
<i>Федорова В.Г.</i>	
ЛИТЕРАТУРНАЯ ПОЛЕМИКА А.П. ЧЕХОВА С Л.Н. ТОЛСТЫМ ПО ВОПРОСАМ ЛЮБВИ И БРАКА.....	30
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ	
<i>Казанцева Е.Г.</i>	
ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН-РЕСУРСА «ИНТЕРНЕТ-УРОК»	35
<i>Райнгард А.А.</i>	
ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	37
<i>Сальникова И.Н.</i>	
РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ СИМВОЛИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Л.М. ЛЕОНОВА «EVGENIA IVANOVNA»)	39
<i>Старостина Ю.Е.</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛАССИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «НЕСКОЛЬКО ДНЕЙ ИЗ ЖИЗНИ ОБЛОМОВА»)	42
<i>Ташлиева М.</i>	
ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.....	45
<i>Фролякина Т.Н.</i>	
МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	47

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Артеменко М.В.

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ СРАВНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ЕДИНИЦ ПРЕДЛОЖНОГО ТИПА.....51

Ачильдиева Н.В.

ПАДЕНИЕ РЕДУЦИРОВАННЫХ ГЛАСНЫХ И ОТРАЖЕНИЕ ЭТОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ52

Власова А.Г.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛАВЯНИЗМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ55

Зырянова Е.А.

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ57

Колосова М.А.

СЕМАНТИКА СЛОВА *ПРЕЛЕСТЬ* И ПРОИЗВОДНЫХ ОТ НЕГО СЛОВ В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....60

Куцак А.А.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ.....63

Латыпова А.И.

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРА СЕЛА СМОЛЕНСКОГО66

Латыпова А.И.

МНОГОЗНАЧНОЕ СЛОВО В СИСТЕМЕ И СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА.....68

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бендер Ю.Д.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К *ONLINE* ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА *СКЛАТ*71

Жукова Т.В.

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ВУЗЕ73

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

Виноградова Н.Г.

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТА НА СЕМАНТИКУ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ДЕЙКТИЧЕСКИХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ78

Липустина О.М.

ИРОНИЯ КАК ОТОБРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА80

Повитухина А.В.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА.....85

Ступкина М.В., Кубарич А.М, Яковлева Е.С., Ющенко О.Б.

元王朝奠定中国历史疆域.....88

Швец М.А., Моргун А.Е.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ИНОСТРАННЫЙ.....91

Щелок Т.И.

НЕКОТОРЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА).....94

Шубин Т.М.

ИДИОМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ96

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Асан кызы Айгерим

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА98

Антимонова А.А.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ100

Алмазов А.

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Антонова А.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА105

Ахмедов Д.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....108

Бейшемби кызы Айзат

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА109

Бердиев О.

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....111

Болотбек кызы Алмаш

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ КИТАЙСКИХ СКАЗОК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ113

Вепаев К.Г.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ВИД КОНТРОЛЯ ПРИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ115

Воропаева Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ118

Джумаев К.А.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДКАСТИНГА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ120

Жданова А.А.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ121

Жигалова Е.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ125

Зырянова И.П., Нетреба Е.П.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ128

Зырянова И.П., Нетреба Е.П.

USE OF PROJECT METHOD AS A MEANS OF REALIZATION OF REGIONAL COMPONENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES130

Кубарич А.М., Ступкина М.В., Ющенко О.Б., Яковлева Е.С.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ132

Кубарич А.М., Ступкина М.В., Ющенко О.Б., Яковлева Е.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА УРОКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА135

Кубарич А.М., Ступкина М.В., Ющенко О.Б., Яковлева Е.С.

DIFFICULTIES OF LEARNING HIEROGLYPHICS, FUNDAMENTALS OF GAME METHODS IN TEACHING WRITING138

Малюкина О.Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ140

Мединова Н.Ш.

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ143

Остроухова Е.Ю.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА145

Оюн С.В.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ147

Петренко Н.Н.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ150

Реджепов Т.К.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ153

Самдан Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА-КОНТЕНТА TED-TALKS154

Санчай М.Н.

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ156

Сержанова А.А.

АУДИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ159

Тверезенко Д.Ф.

ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА162

Тынайбек кызы Керез

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ165

Черданцева Е.Ф.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ПАССИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ.....167

Чернова И.А.

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ169

Ягшыева А.Ю.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ПРИМЕРЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ171

КУЛЬТУРНОЕ, СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА

Бондаренко Е.А.

ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ В ШВЕЦИИ В 1200-1339 гг.....173

Гордеев А.Г.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА АНТИБОЛЬШЕВИСТСКИХ ПРАВИТЕЛЬСТВ СИБИРИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛТАЙСКОГО ЗЕМСТВА176

Дюбенков Д.А.

О ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕКАБРИСТОВ В СИБИРИ179

Орлов Д.С., Метельников И.О.

ЭВОЛЮЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1986-1989 ГГ.184

Исаева А.В., Пономарёв К.Р.

ИСТОРИЯ КУНСТКАМЕРЫ186

Писарев А.А.

ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ДУХОВНЫХ КОНСИСТОРИЙ В ОБЛАСТИ СУДОПРОИЗВОДСТВА .188

Третьяков С.Н.

ПОЛИТИКА США В ОТНОШЕНИИ АФГАНИСТАНА В СОВЕТСКИХ ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ ПЕРИОДА 1980 – 1984 ГГ.190

Черемисин Д.А.

ПОДВИГ БИЙЧАН В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 Г.Г. НА ПРИМЕРЕ БОЕВОГО ПУТИ 73-Й ОТДЕЛЬНОЙ АЛТАЙСКОЙ КАВАЛЕРИЙСКОЙ ДИВИЗИИ.....194

Чирков А.А.

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗЕМЕЛЬНЫХ КОМИТЕТОВ НА АЛТАЕ В 1917 Г.197

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Бесагина С.Е.

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС 3-ГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ199

Брыкова Н.Ю.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....202

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Виницкая Н.В., Доценко Т.Э.

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН203**

Виницкая Н.В., Чусова Н.Н., Шаповалов М.С.

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ГУМАНИТАРИСТИКИ206**

Виницкая Н.В., Метель Е.В., Чирков А.А.

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ208

Докучаева Д.Д.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКЕ210

Жданова О.Ю.

**ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА
УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ213**

Карташова Ю.С.

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В
СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ215**

Козлов И.С.

**ИЗУЧЕНИЕ КУРСА ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ217**

Кондратов А.К.

**ИГРА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ220**

Копылова А.М.

**ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВА
НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ222**

Корначенко К.О.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА224

Леонтьева Ю.О.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ226

Манжина Е.В.

УЧЕБНАЯ ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ229

Маркова Д.Д.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ231

Монгуш А.Р.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У
ОБУЧАЮЩИХСЯ В 7 КЛАССЕ233**

Мумыга Я.В.

**ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ
ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ235**

Норина Е.Э.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНИК ПИСЬМА В ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ237

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Первухина О.Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ XX ВЕКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ.....241

Ромащенко А.С.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕРВИСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УУД У ШКОЛЬНИКОВ243

Скленин Д.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ245

Сокурова Ю.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....248

Соловцова В.В.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ251

Суровенков И.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ254

Татаренко А.И.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....256

Флейшман Д.П.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА258

Шадрин А.А.

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ261

Шевлякова И.А.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ263

Явнова Л.А.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....265

Яхнов А.Е.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ267

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Васильева Е.К.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);

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

«ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ» И.А. ГОНЧАРОВА КАК «РОМАН ВОСПИТАНИЯ»

Аннотация. Исследование посвящено анализу компонентов романа воспитания в «Обыкновенной истории» И. А. Гончарова и выявлению в ней элементов жанра романа воспитания. Цель данной работы заключается в анализе обыкновенной истории в аспекте жанра романа воспитания, который представляет собой тип романа, характеризующийся необычным построением сюжета, влияющего на изменения личности главного героя.

Ключевые слова: И.А. Гончаров, роман воспитания, герой-романтик.

Исследование посвящено анализу компонентов романа воспитания в «Обыкновенной истории» И. А. Гончарова и выявлению в ней элементов жанра романа воспитания. Мы изучили жанровые признаки романа воспитания в работах М.М. Бахтина, Е.А. Краснощековой, Н.Т. Рымарь и опираемся преимущественно на концепцию этого жанра в трудах М.М. Бахтина и ее развитие Е.А. Краснощековой.

В работе Е.А. Краснощековой отмечается, что определение жанра «Обыкновенной истории» имеет принципиальное значение для понимания самого существа этого романа. Отечественные исследователи выделяли «Обыкновенную историю как социальный или социально-бытовой роман» [3].

Изучив классификации романов воспитания, мы можем выделить следующие черты, характерные для этого жанра: герой, проживающий процесс взросления, выражающийся в изменении взглядов на жизнь и отношение к другим людям; обучение, получение жизненного опыта героя; героя романа воспитания характеризует поиск любви; поиск смысла жизни главным героем.

Обратимся к жанровому анализу романа И.А. Гончарова. Центральный персонаж произведения – Александр Адуев, история его жизни прослеживается в романе. С первых строк нам описывается двадцатилетний юноша, отправляющийся в большой город, ему предстоит прощание с привычной деревенской жизнью. Рассматривая динамику изменения образа главного героя, важно отметить, что Александр в начале, середине и конце романа – это три абсолютно разных человека. Герой приезжает в Петербург наивным деревенским юношей, готовым всех принимать с распростертыми объятьями. Этому он ждет и от окружающих. Столкновение героя с другим укладом начинается с первой встречи Александра с Петром Ивановичем Адуевым – его дядей, проживающим успешную жизнь в Петербурге: «Только что Петр Иваныч расположился бриться, как явился Александр Федорыч. Он было бросился на шею к дяде, но тот, пожимая мощной рукой его нежную, юношескую руку, держал его в некотором отдалении от себя, как будто для того, чтобы наглядеться на него, а более, кажется, затем, чтобы остановить этот порыв и ограничиться пожатием» [2].

Итак, в «Обыкновенной истории» представлен путь нравственного взросления героя, что позволяет отнести этот роман воспитания к частично возрастному типу по классификации М.М. Бахтина [1]. В романе есть образ наставника – Петра Ивановича Адуева, этот факт также позволяет утверждать, что произведение относится к жанру романа воспитания.

Александр Адуев проходит долгий путь, прежде чем его настигает эмоциональная стабильность. Рассмотрим развитие образа героя через любовные линии. Еще в деревне у него была возлюбленная по имени Софья. Эта любовь близка к детской, наивной и, наверное, если бы Александр остался жить в деревне с Софьей, у них была бы хорошая семья. На этом этапе герой уверен, что никогда не забудет свою любовь, но дядя убеждает его в обратном. Но через некоторое время он начинает мечтать о страстной любви, насыщенной пылкими чувствами.

После Софьи Александр встречает Наденьку. Она совершенно другая, обаятельная, живая, ведет светский образ жизни. Александр сразу влюбляется и готов жениться на ней, и снова уверен, что Наденька – любовь всей его жизни. В этих отношениях герой теряет голову от любви. Разрыв с Наденькой повлек за собой разочарование в дружбе и любви.

Спустя некоторое время в жизни героя появляется молодая вдова Юлия Тафаева, которую первым разлюбил сам Адуев. Ему уже были не нужны любовные порывы, которые наполняли раньше его душу.

Еще одной девушкой, которая встретила на пути Александра, была Лиза. Отношениям не суждено было развиваться, потому что от увлечения Александром Лизу оградила ее отец. На этом этапе у героя все еще нет стабильного психологического равновесия. При этом он охладевает, становится равнодушным. И в самом деле, разочарование слишком рано его настигло.

В письмах дяде Александр оценивает себя трезво, обстоятельно, он отрицает все те роли, которые были ему присущи на пути к становлению: «...к вам придет не сумасброд, не мечтатель, не разочарованный, не провинциал, а просто человек, каких в Петербурге много и каким бы давно мне пора быть» [2]. Это высказывание возбуждает обращение к историческому развитию «обыкновенной истории», которая представляется теперь нам, как трудное проживание героем самого драматического этапа жизни – юности.

На представленном этапе герой рассуждает мудро, с высоты опыта он понимает, как необходимо оценивать свои прежние мечты и ошибки – это не только неизбежно и вечно, но и нормально: «Не есть ли это общий закон природы, что молодость должна быть тревожна, кипуча, иногда сумасбродна, глупа и что у всякого мечты со временем улягутся, как улеглись у меня?» [2]. Александр оценивает свою молодость именно такой, какой она должна была быть, эти воспоминания совершенно не вызывают в нем чувства стыда. Его взгляд на жизнь стал четче, он снял наконец-таки розовые очки юношества.

В эпилоге Александр Адуев представляется двойником своего дяди, который характеризуется, как рассудительный, насмешливый «практический человек», верным его учеником в мирских делах.

В конечном итоге, после недолгой жизни в деревне, размышлений о наставлениях дяди и возвращения в Петербург, Адуев женится по расчету. Он не так понял наставления дяди о том, как нужно относиться к женитьбе и стал более черствым и расчетливым человеком, чем был в начале романа.

Эпилог романа соотносится с финалами романов воспитания. Как отмечает М.М. Бахтин, «процесс становления героя приводит в результате не к обогащению, а к некоторому обеднению мира и человека». Герой «становится трезвее, суше и беднее» [4]. Это высказывание подходит и к образу главного героя «Обыкновенной истории». Его взгляд на жизнь стал четче, он снял наконец-таки розовые очки юношества.

Итак, после долгих этапов развития, эволюции взглядов и установок, пройдя все естественные «обыкновенные» этапы, взросление Александра совершилось. Время амбиций и противоречий остались позади, герой пережил период бесчисленных разочарований.

Таким образом, перед нами действительно роман воспитания, так как в романе главный герой проходит через этапы становления. Мировоззрение, отношение к людям, любви, дружбе, предназначению человека меняются у героя с течением романа. Автор умело

выстраивает ситуации, при которых изначально представленный нам герой-романтик сталкивается с реальным миром.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Гончаров, И. А. Обыкновенная история / И. А. Гончаров. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 259 с.
3. Краснощекова Е. А. Роман воспитания – Bildungsroman – на русской почве: Карамзин. Пушкин. Гончаров. Толстой. Достоевский / Е. А. Краснощекова. – Санкт-Петербург: Пушкинский фонд, 2008. – 408 с.
4. Рымарь, Н. Т. Введение в теорию романа / Н. Т. Рымарь. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 268 с.

Зырянова Е.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: старший преподаватель Е.В. Мартемьянова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

СВОЕОБРАЗИЕ ЭКСПОЗИЦИИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Аннотация. В статье рассматривается своеобразие экспозиции в рассказах В.М. Шукшина. Исследование показало, что данный компонент художественного произведения классифицируется, т.е. литературоведы выделяют прямую экспозицию, запаздывающую и обратную. К тому же экспозиция выполняет ряд важных функций: знакомит читателя с поэтическим миром произведения, помогает ориентироваться во времени и пространстве, представляет действующие лица, изображает ситуации до конфликта.

Ключевые слова: композиция, экспозиция, прямая экспозиция, запаздывающая экспозиция, обратная экспозиция.

Данная статья посвящена изучению своеобразия экспозиции в рассказах В.М. Шукшина.

В школьные годы каждый человек на уроках литературы производил анализ произведения, и каждый из нас знаком с таким критерием анализа художественного текста, как членение текста на части, или выделение композиции.

По мнению Я. Зунделовича, композиция – это «... совокупность приемов, использованных автором для «устроения» своего произведения, приемов, создающих общий рисунок этого последнего, распорядок отдельных его частей, переходов между ними и т. п.» [4]. В свою очередь, В.В. Виноградов писал, что «вопрос о деталях» (частях) композиции – один из острых вопросов современной поэтики литературного творчества.

Согласно теории, композиция любого произведения состоит из 6 основных частей: экспозиции или пролога, завязки, развития действия, кульминации, развязки и эпилога. Исследовательская работа акцентирована на изучение первой части композиции – экспозиции.

Термин имеет несколько трактовок. **Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т. Ф. Ефремова** выдвигает такое лексическое значение термину: *экспозиция* – часть литературного произведения, в которой характеризуется обстановка, излагаются обстоятельства, предшествующие началу действия [2].

Существует и такая трактовка термина: *экспозиция* – это описательная преамбула, обрисовывающая общий контур художественного мира. Она сообщает, где, с кем, в какое время происходит действие [3].

В своих научных трудах И.О. Федотов предполагал, что экспозиция выполняет ряд следующих функций: знакомит читателя с поэтическим миром произведения, ориентирует его во времени и пространстве, представляет читателю действующих лиц, и изображает ситуации до конфликта [5].

При написании данной части композиции автор того или иного произведения может прибегнуть к разным способам ее изложения. Так писатель может оформить описательную преамбулу в форме повествования или диалога, существует интересный вариант изложения – описание эмоций и мыслей персонажей, а также описание окружающей действительности.

В литературоведении принято выделять 3 вида описательной преамбулы: прямую, запаздывающую и обратную [3].

Прямая экспозиция является классическим вариантом, потому что она располагается в самом начале произведения. Именно она выступает в роли пролога. Благодаря этому виду экспозиции сохраняется хронологическая последовательность происходящего.

Запаздывающая экспозиция. Порой автор не сразу стремится делиться подробностями с читателем. Следует помнить, что данный вид описательной преамбулы будет уместен лишь тогда, когда вам хочется сохранить интригу или же сведений так много, что выдавать их нужно порционно.

Обратная экспозиция раскрывает глаза читателю на происходящее лишь в конце повествования. Такой вид экспозиции является излюбленным приемом в творчестве многих авторов детективов.

Проанализировав 20 рассказов из сборника «Точка Зрения» В.М. Шукшина, было выяснено, что особенностью этого писателя стало активное употребление краткой экспозиции в произведениях. Исследование материалов привело к выводу о том, что во всех рассказах автор использует прямую экспозицию, не нарушающую хронологическую последовательность всего произведения, и имеющую повествовательную и диалогическую форму.

Так, руководствуясь методом абстрагирования и классификации и методом сплошной выборки в рассказе «Классный водитель», открывающий сборник Шукшина, была найдена такая экспозиция: *«Весной, в начале сева, в Быстрянке появился новый парень — шофер Пашка Холманский. Сухой, жилистый, легкий на ногу. С круглыми изжелта-серыми смелыми глазами, с прямым тонким носом, рябоватый, с крутой ломаной бровью, не то очень злой, не то красивый. Смахивал на какую-то птицу. Пашка был родом из кержаков, откуда-то с верхних сел по Катуню, но решительно ничего не усвоил из старомодного неповоротливого кержацкого уклада»* [6].

Этот текстовый фрагмент приведен в самом начале рассказа, из-за чего сохранена его хронологическая последовательность. Автор дает необходимые сведения о герое и продолжает строить сюжет произведения. Следовательно, данная экспозиция является прямой. Способом изложения автор выбирает прием повествования с элементами описания. Экспозиция выполняет следующие функции: ориентирует читателя во времени и пространстве и представляет действующее лицо.

«Вянет пропадает» единственное произведение в сборнике В.М. Шукшина, которое имеет экспозицию в форме диалога и таким образом открывает сюжет рассказа (прямая экспозиция, изображающая ситуации до конфликта):

– Идет! – крикнул Славка.

– Чего орешь-то? – сердито сказала мать. – Не можешь никак потише-то?

Отойди оттудова, не торчи.

Славка отошел от окна.

– Играть, что ли? – спросил он,

– *Играй. Какую-нибудь... поновой ... [6].*

Экспозиция рассказа «Миль пардон, мадам!»: *«Когда городские приезжают в эти края поохотиться и спрашивают в деревне, кто бы мог походить с ними, показать места, им говорят: – А вот Бронька Пупков... он у нас мастак по этим делам. С ним не соскучитесь. – И как-то странно улыбаются»* – прямая, открывает произведение и изображается в виде повествования, включающее в себя оценку (т.е. эмоции и мысли персонажей) второстепенных героев произведения. Функционал вступительной части – знакомство читателя с поэтическим миром произведения [6].

Рассказ «Гринька Малюгин» имеет следующую экспозицию: *«Гринька, по общему мнению, односельчан, был человек недоразвитый, придурковатый. Был он здоровенный парень с длинными руками, горбоносый, с вытянутым, как у лошади, лицом. Ходил, раскачиваясь взад-вперед, медленно поглядывал вокруг бездумно и ласково. Девки любили его. Это было непонятно. Чья-то умная голова додумалась: жалеют. Гриньке это очень понравилось» [6].* Повествование с элементом описания героя приведено в начале произведения, следовательно хронология не нарушена, поэтому элемент композиции будет иметь прямой вид. Функция данной экспозиции: представление действующих лиц.

Таким образом, экспозиция в рассказах В.М. Шукшина уникальна и неповторима. Необыкновенность данной части сюжета заключается в талантливом предоставлении Шукшиным ее читателю. Несмотря на лаконичность, экспозиция несет в себя огромный информационный пласт, при этом краткий текст не заставляет читателя скучать на описании героя, а наоборот, чарует его с первых строк и заставляет прибегнуть к критическому мышлению.

Литература

1. Виноградов, В. В. Композиция словесного произведения и ее различные аспекты. Композиция как «система динамического развертывания словесных рядов» / В.В. Виноградов. – URL: <https://studfile.net/preview/2458465/page:10/> (дата обращения 14.04.22). – Текст: электронный.
2. Ефремов, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремов – М.: Русский язык, 2000. – URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения 14.04.22).- Текст: электронный.
3. Музалев, А. Экспозиция в литературе / А. Музалев. – URL: <http://liter-rm.ru/ekspoziciya-v-literature.html> (дата обращения 14.04.22). - Текст: электронный.
4. Тамарченко, Н. Д. Теоретическая поэтика: понятия и определения. Хрестоматия для студентов филологических факультетов / Н.Д. Тамарченко – М.: РГГУ, 1999. – 286 с – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Tamar/ (дата обращения 14.04.22). - Текст: электронный.
5. Федотов, О. И. Основы теории литературы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.И. Федотов – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003 – Ч. 1: Литературное творчество и литературное произведение. – 272 с. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/1230119867/> (дата обращения 14.04.22). – Текст: электронный.
6. Шукшин, В. М. Точка зрения. Переиздание. Рассказы, повести. / В.М. Шукшин – Барнаул, Алт. кн. изд-во, 1979. – 544 с.

Залогина О.С.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабицева

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБРАЗ КАВКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию образа Кавказа в творчестве М.Ю. Лермонтова. Важную роль занимает описание национального колорита поэм Лермонтова, посвященных Кавказу. Раскрывается идейно-художественная нагрузка природных образов Кавказа, их романтический ореол и тесная их связь с жизнью человека.

Ключевые слова: образы природы, Кавказ, М.Ю. Лермонтов, романтизм.

Кавказский край занимал исключительное место не только в жизни, но и в творчестве М.Ю. Лермонтова. Всю жизнь с восторгом и упоением он щедро дарил «синим горам Кавказа» свой необыкновенный талант [3, с. 270]. По мнению Х.Ш. Яндарбиева, «между художественным произведением и местом, вдохновившим писателя на ее создание, существует тонкая и сложная взаимосвязь» [7, с. 38]. В.Г. Белинский, называя Лермонтова «новым могучим дарованием Руси, писал, что «Кавказ взял достойную дань с музы Лермонтова» [2].

Для Лермонтова Кавказ – это своеобразная «личная» тема. Лермонтов очень любил и хорошо понимал Кавказ. Ему он посвятил стихотворения «Прощание», «Сон», поэму «Хаджи-Абрек». В поэме «Измаил-Бей» поэт дал обобщенный образ былой жизни кавказского народа, да и сама поэма была написана под впечатлением рассказов, которые слышал десятилетний мальчик на Кавказе [6, с.48]:

Там поразить врага – не преступленье.

Верна там дружба, но вернее мщенье;

Там за добро – добро и кровь – за кровь.

И ненависть безмерна, как любовь» Неудивительно, что именно Кавказ своей экзотической и броской природой породил самые яркие детские впечатления поэта. Таинственный край, «где люди вольны, как орлы», всегда манил Лермонтова. «Синие горы Кавказа... вы взлелеяли детство мое, вы к небу меня приучили, и с той поры мечтаю об вас, да о небе...» [5]. В его памяти запечатлелись действенные пейзажи, дружеские встречи и, конечно, рассказы об удали кавказских джигитов. И вскоре все это проявилось в твореньях поэта:

Приветствую тебя, Кавказ седой!

Твоим горам я путник не чужой.

Они меня в младенчестве носили.

И к небесам пустыни приучили... [5]

Тема Кавказа в творчестве Лермонтова имеет романтический ореол. В 1830 году был написан «Кавказ» – стихотворение, которое несло в себе сильную любовь к этому краю.

Я счастлив был с вами, ущелия гор,

Пять лет пронеслось: все тоскою по вас.

Там видел я пару божественных глаз;

И сердце лепечет, вспомя тот взор:

Люблю я Кавказ!.. [5].

Спустя семь лет Лермонтов был сослан на Кавказ в качестве наказания за стихотворение «Смерть поэта», посвященное Александру Пушкину. А через несколько лет Лермонтов погибает на Кавказе. Именно поэтому в основе творчества Лермонтова

лежит романтический образ этого топоса. Поэт как бы играет с обликами Кавказа, представляя в своих произведениях этот дикий край в разных образах [4, с.78].

Например, стихотворение «Дары Терека» он показывает, что Каспий и Терек – это сказочные существа; Терек приносит дары Каспию за то, чтобы тот пустил его в море. Можно провести аллегорию с другими сказками, где богатые купцы приносят подарки царю. Здесь образ Кавказа сказочный, завораживающий.

Другим Кавказ можно увидеть в произведении «Валерик». Исчезают романтические нотки, тональность душевной гармонии, которую можно обрести в горах Кавказа сменяется на жестокую действительность – вечное противостояние русской армии и горцев-абреков. Но Лермонтов в каждом своём произведении встаёт на защиту горцев. Складывается ощущение, что поэту самому не нравится война, что он был бы рад ее окончанию. Борьба народов Кавказа за свободу, их яркий быт и «дикая простота», их любовь к природе, и сама по себе природа Кавказа – все это влекло поэта и являлось необъятным источником вдохновения. В кавказских произведениях Лермонтова нет места, где бы он умалял достоинство, мужество и отвагу народов Кавказа. В их образах поэт видел бесстрашных, непокорных борцов за справедливость и свободу. Поэт не упоминает о своем участии в битве, но с непревзойденной силой изображает безвестных героев-солдат:

Как месту этому названье?
Он отвечал мне: Валерик,
А перевесь на ваш язык,
Так будет речка смерти: верно,
Дано старинными людьми.
– А сколько их дралось примерно
Сегодня? – Тысяч до семи [5].

В стихотворении «Сон» прослеживаются пророческие строки собственной гибели поэта:

В полдневный жар в долине Дагестана
С свинцом в груди лежал недвижим я [5].

Кавказская тема отражена практически в каждом стихотворении Лермонтова. В пейзажах всегда возникают Казбек, Эльбрус, Терек, Каспийское море. Главные герои – грузинская царица Тамара, горцы, мусульмане. Предметы обихода горцев также используются в стихах: меч, папахи, черкеска и многое другое.

Изгнанный из рая дух в поэме «Демон», пролетая мимо Кавказских гор, видит Тамару, вспоминает свою райскую жизнь. В поэме обрисован не только радушный край, но и быт кавказского народа, их нрав [1, с. 412].

Национальный колорит Кавказа передаётся в описании дома князя Гудала. Выстроен на скалах, внизу течёт река. Танцы и пиршество в честь помолвки даёт полное описание того, как проходят праздники на Кавказе. Часовня, где жених Тамары не помолился, не попросил защиты от опасности, а потом и вовсе погиб от нападения, показывает непримиримое противостояние мусульман и христиан Кавказа.

Куда бы путник ни спешил,
Всегда усердную молитву
Он у часовни приносил;
И та молитва сберегала
От мусульманского кинжала.
Но презрел удалой жених
Обычай прадедов своих [5].

Горы Кавказа всегда спокойны, умиротворены, что создаёт ещё больший контраст между природой и диким народом. И дикий народ не только тот, который живет испокон веков на Кавказе, но и русская армия, которая никак не хочет понять, что кавказцы никогда не будут менять обычаи предков на новый уклад.

Кровная месть на Кавказе – обычное дело для того времени. И то, что непонятно сейчас, в тот период для горцев было вполне приемлемо. Это показывается в поэме «Беглец». Горцы ценят собственную свободу, месть за посягательство на жизнь и честь куда больше, чем саму жизнь. Главный герой Гарун трусливо сбежал с поля боя, где погибли его отец и братья. Его мать задаёт первый вопрос: «Ты отомстил?». Даже женщины пропитаны безмерным уважением к чести! Для горцев месть – священный долг. И мать, которая, казалось бы, любит своего дитя больше всего на свете, прогоняет прочь трусливого сына.

Таким образом, в заключении хочется сказать, что Кавказ для великого русского поэта – живое мудрое существо (воин, царь, страж), хранящее свои верования и обычаи, прекрасное, одетое в восточные одежды. И такой образ вызывает неизменное восхищение автора.

Литература

1. Анненский, И. Ф. Материалы и исследования / И.Ф. Анненский. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2009. – 672 с.
2. Белинский, В. Г. М.Ю. Лермонтов: Статьи и рецензии. / Ред., вступ. статья «Лермонтов в оценках Белинского» и примечания Н.И. Мордовченко. – Ленинград: Гослитиздат, 1940. – 266 с.
3. Козуева, Х. М., Ахмадова, Т. Х. Влияние Кавказа на творчество М.Ю. Лермонтова // Наука и молодежь. - Грозный: ЧГУ, 2016. – С. 267-271.
4. Козуева, Х. М., Яшадова, Х. Х., Ахмадова, Т. Х. Лермонтов М.Ю. – наследник русской поэзии А.С. Пушкина // Ежегодная межрегиональная студенческая научно-практическая конференция «Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания (8 апреля 2017). - Грозный: ЧГУ, 2017. – С. 78 – 81.
5. Лермонтов, М. Ю. Избранные сочинения / М.Ю. Лермонтов. – М.: Художественная литература, 1983.
6. Туганов, Р. У. Измаил-Бей. Исторический очерк о герое одноименной поэмы М. Ю. Лермонтова / Р.У. Туганов. - Нальчик, 1972. – 159 с.
7. Яндарбиев, Х. Ш. Методика изучения произведений крупных эпических жанров на уроках русской литературы в национальной школе / Х.Ш. Яндарбиев. - Грозный, 2011. – 196 с.

Коростелева С.В.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент В.Г. Фёдорова
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЧЕЛОВЕК И ПРАВДА В ПЬЕСЕ М. ГОРЬКОГО «НА ДНЕ»

Аннотация. В данной статье рассматривается категория правды на примере пьесы М. Горького «На дне». «У каждого своя правда», — утверждает древнее крылатое выражение. На примере трёх центральных персонажей — Бубнова, Сатина и Луки — выясняется, что такое правда и действительно ли она у каждого своя.

Ключевые слова: драматургия М. Горького, истина, категория правды, философские принципы М. Горького, персонажи-носители идеи.

Правда является важной социально-философской категорией в сознании человека, поскольку истина и ложь определяют взаимодействие отдельных личностей и целых общественных структур.

Ещё с древних времен существует крылатое выражение: «У каждого своя правда». В Библии оно трансформируется в несколько иную мысль: «Правд много, а Истина —

одна». Максим Горький же, согласно биографическим сведениям, был религиозным человеком. Именно тему правды он поднял и в одной из пьес — «На дне».

Данное исследование предпринимает попытку выяснить, как определяется категория правды в пьесе М. Горького «На дне» и коррелирует ли позиция персонажей с жизненной позицией самого писателя. Актуальность работы определяется вопросами: что же всё-таки есть правда? действительно ли у каждого своя правда? Для этого была выдвинута гипотеза, что у каждого ключевого персонажа-носителя правды своё понимание правды и способ её выражения, зависящие от жизненного опыта.

Пьеса «На дне» стала для М. Горького вторым драматургическим опытом. Ещё в 1901 году она задумывалась как один из элементов цикла драм о разных социальных типах современной писателю России [5].

Постановка «На дне» в 1902 году при участии В. Немировича-Данченко вызвало бурную и неоднозначную реакцию среди писателей и критиков. Так, Л.Н. Толстой отнёсся к ней скептически, усматривая в пьесе плоскость персонажей. Противоположную позицию высказывал поэт И. Анненский. В своей статье критик обращает внимание на специфику построения драматургии: *«Строго говоря, в драме Горького нет ни обычного начала, ни традиционной развязки. <...> Но вчитайтесь внимательно в начальную и последнюю сцену, и вы увидите, что «На дне» вовсе не какая-то серая полоса с блёстками, которую бог знает зачем выкроили из действительности и расцветили, а что это настоящее художественное произведение»* [1].

Построение драматургического действия пьесы необычно: оно строится на принципах «новой драмы» Г. Ибсена и включает множество интерпретаций — в зависимости от того, кого ставить в центре постановки. В нём нет главных и второстепенных персонажей. Одно

й из самых значимых проблем «На дне» является проблема правды, развивающая художественный конфликт. Этот социальный конфликт отражается в пьесе в двух планах: социальном расслоении обитателей ночлежки и внутреннем конфликте каждого из них [2].

Немаловажную роль в раскрытии социально-философского конфликта играет вставная песня, которую персонажи поют в начале второго акта и затем в самом конце пьесы. Символическое её значение в том, что всем этим людям не подняться со дна жизни — вне зависимости от того, какой верой и какой правдой они живут:

Солнце всходит и заходит,

А в тюрьме моей темно [4, I, IV].

Поднимая проблему правды в пьесе М. Горького «На дне», исследователи выделяют три ключевых образа: Бубнов, Лука, Сатин.

«На дне» — это прение о правде. Здесь все идут на штурм правды. Это слово чаще всего упоминается в пьесе — чаще даже, чем слово «человек». Это — притча о правде, её катехизис: пьеса строится как цепь вопросов и ответов», — пишет о пьесе исследователь Г. Гачев.

Постановка проблемы базируется на двух главных для М. Горького философских принципах. Первый: знать равно верить. Дела и мысли человека отражаются в его жизни. Второй: мерило правды — человек. Объективная истина должна опираться на что-то материальное, более глубокое, чем она сама. И это М. Горький находит в Человеке — *«лишь человек обладает реальным бытием»* [3].

В пьесе М. Горького «На дне» Бубнов представляет собой тип «правдоруба». Он достаточно циничен к жизни человека в целом. Жизнь ничего не стоит: *«Все так: родятся, проживут, умирают. И я помру..., и ты... чего жалеть?»* [4, II]. Он не привык врать людям и не видит в этом никакого смысла. Уже в начале пьесы он утверждает, что *«снаружи как себя ни раскрашивай, всё сотрется»* [4, I]. Это то состояние, когда ему нечем и незачем притворяться — у Бубнова нет ни стремлений, ни желаний, он смирился с дном, в котором он находится. Этот человек остро ощущает себя лишним в этом мире — как и другие обитатели ночлежки. Но он не боится говорить об этом открыто — «рубить

правду»: *«Ты везде лишняя... Да и все люди на земле — лишние»* [4, I]. Это лишь подтверждает ощущение ненужности, господствующее в ночлежке — все эти босяки действительно «лишние», оказавшиеся «за бортом» жизни.

Его правда заключается в том, что никто никому не нужен и стремиться в этой жизни не к чему. Но его правда — это правда публичная, известная всем, не лукавая.

Лука — новый обитатель ночлежки. Сам в себе он не несёт никакой правды, никаких убеждений, но с первого же своего появления он сочувствует всем другим сожителям. Лука становится катализатором действий пьесы. Именно он — двигатель конфликта, отражение спрятанных чувств и воли других. Это отмечает и Г. Гачев в работе «Что есть истина? Прение о правде и лжи в «На дне» Горького»: *«Следовательно, для той роли, которую осуществляет Лука, — зажигать собственную правду каждого человека, — как раз и нужно, чтобы он не нёс в себе никакой своей особенной правды (идеала), кроме этой способности быть эхом любой особенной правды»* [3].

Для Луки все люди равны — все одинаково и хороши, и плохи: *«Я и жуликов уважаю, по-моему, ни одна блоха не плоха: все — чёрненькие, все — прыгают»* [4, I]. Человеческое достоинство заложено в человеке с самого рождения, но нужно стремиться жить лучше: *«человеком родился, человеком и помрём»*, *«и хоть живут — всё хуже, а хотят — всё лучше»* [4, I]. Он оперирует чувствами, а не логикой, как это делают Бубнов и Сатин.

Лука появляется в ночлежке именно в тот момент, когда все человеческие ценности отрицаются, почти уничтожаются, а те, кто ещё обладает ими, становятся изгоями. Его «спасительная» ложь характеризуется в одной ёмкой фразе, повторяемой им неоднократно: *«Ты — надейся!»*, *«Ты — верь!»* [4, II].

Наибольшее воздействие Лука производит на Актёра. Отчаявшийся, но ещё не опустившийся Актёр сокрушается, что забыл даже свои любимые стихотворения. Лука рассказывает ему про места, где хорошо, но уточняет, что хорошо тому, кто сам себя уважает и ценит. Он рассказывает Актёру притчу про «праведную землю».

Тем, кто поверил в то, что для каждого найдётся своя «праведная земля», что можно выбраться со дна, стало легче — они обрели надежду, но ненадолго. Анна верует в это перед смертью — и умирает, веря, что попадёт в лучший мир. Актёр же стремится выбраться со дна, однако общество ночлежки губит его стремления, и он заканчивает жизнь самоубийством.

Философия Луки проста — он жалеет людей: *«жалеть людей надо!»*, *«вот ты говоришь — правда... <...> не всегда правдой душу вылечишь»* [4, III]. Правда Луки — это то, что хотел бы видеть человек, каким он хотел бы быть. Это то, что заставляет его двигаться дальше, быть лучше. В этом суть и «праведной земли». Это «спасительная ложь».

В то же время притча о «праведной земле» иллюстрирует нам то, что нет единой правды.

За уходом Луки следует окончательный распад ночлежников. Они не говорят о нём, не объединяются против него, не спорят с ним — и больше их ничто не объединяет. Они снова одиноки. Однако то, что успел посеять в их душах Лука, всё же оставляет след — в их общих разговорах: *«Настя. Хороший был старичок!.. А вы... не люди. вы — ржавчина!»* [4, IV].

Антиподом Луки в пьесе является Сатин. Первое, против чего выступает Сатин, — работа: *«Когда труд — удовольствие, жизнь — хороша! Когда труд — обязанность, жизнь — рабство!»* [4, I]. Сатин проповедует лёгкое, поверхностное отношение к жизни и абсолютную свободу.

Ключевые монологи Сатина появляются в пьесе уже после смерти Луки. И в этот момент данный персонаж становится противоречивым. Сатин, всю пьесу полемизируя с Лукой, вдруг соглашается с ним: он уважает старика и указывает на то, что *«ложь утешительная»* помогает, поддерживает тех, кто слаб духом, кто нуждается в этом. Высказывает Сатин и ту же идею о лучшей жизни: *«Всяк думает, что для себя*

проживает, он выходит, что для лучшего!», «может, он родился для счастья нам? Для большой пользы?» [4, IV]. В то же время Сатин делит людей на слабых и сильных духом. Удел сильных — это независимость и свобода.

Мерило всего для Сатина — Человек: «Человек — вот правда!» [4, IV]. В человеке сосредоточено всё, чем он живёт, все моральные ценности, все черты характера — и тем самым он свободен. Но за свою свободу он и расплачивается сам: «он за всё платит сам: за веру, за любовь, за ум — человек за всё платит сам, и потому он — свободен!» [4, IV].

Сатин гордится тем, что он человек и он — свободен. Свободного человека не нужно жалеть, по Сатину, поскольку это унижает его гордость, достоинство, поскольку всё, что происходит с ним, — это результат его же действий, и за это он расплачивается сам. Сатин и сам не любит жалости к себе, хотя и его судьба далеко не легка. «Это звучит... гордо! Че-ло-век! Надо уважать человека! Не жалеть... не унижать его жалостью... уважать надо!» [4, IV].

Финал пьесы М. Горького «На дне» представляется неоднозначным. Смерть Актёра преподносится исследователями как последний акт проявления воли индивидуальности. Актёр сам выбрал такой путь — и в этом он пошёл по правде Сатина, сделав выбор в пользу свободы, не выдержав крушения надежды.

Так что же есть правда? Для каждого ли она своя? М. Горький не даёт однозначных ответов на эти вопросы. Каждый из персонажей терпит жизненный крах, у каждой из трёх правд находятся слабые места. Каждый действительно верил в *свою правду* — и она ему помогала держаться, выживать на дне. Однако все эти правды соединяются в одном — в ведущей роли *Человека*. Таким образом, гипотеза исследования подтверждается: у каждого своя правда. Обнаруживаются параллели с Библией и личными воззрениями М. Горького: правд много, а истина одна, и эта истина — человек.

Литература

1. Анненский, И. Ф. Драма на дне. / И.Ф. Анненский. — URL: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/about/annenskij-na-dne.htm> (дата обращения: 20.12.2021). - Текст: электронный.
2. Банахевич, Е. А. Пьеса «На дне». // Сайт учителя русского языка и литературы Баханевич Елены Анатольевны. — URL: http://banakhevich.ucoz.ru/publ/literatura/m_gorkij/na_dne_teoriya/101-1-0-1174 (дата обращения: 24.12.2021). - Текст : электронный.
3. Гачев, Г. Что есть истина? Прение о правде и лжи в «На дне» М. Горького. / Г. Гачев. — URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200802410> (дата обращения: 20.12.2021). — Текст : электронный.
4. Горький, М. На дне. / М. Горький. — URL: <https://ilibrary.ru/text/505/index.html> (дата обращения: 12.04.2022). - Текст : электронный.
5. Чувиляев, И. Максим Горький «На дне» / И. Чувиляев. — Текст : электронный // Литературный журнал «Полка». — URL: <https://polka.academy/articles/615> (дата обращения: 20.12.2021).

Лавриненко А.Д.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г.Бийск)

ПРИРОДНЫЕ ОБРАЗЫ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Аннотация. Статья посвящена исследованию природных образов в рассказах В.М. Шукшина. Природа у В.М. Шукшина является не только фоном основного действия, она во многом отражает эмоционально-душевное состояние героя. В самом тексте она

повышает выразительность повествования и акцентирует внимание читателя на идейно-художественном своеобразии произведения.

Ключевые слова: пейзаж, В.М. Шукшин, рассказы, образы природы, природа.

В конце 20 века возникла визуальная система, сформированная тематическим рассмотрением языковых объектов литературного произведения. Произошло сочетание структурно-семантической парадигмы с новой, антропоцентрической [3]. По мнению Е. С. Кубряковой, антропоцентризм как исследовательский принцип заключается в том, что *«научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования»*. Он обнаруживается в том, что *точкой отсчета в анализе тех или иных явлений выступает человек, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели»* [2].

Антропоцентрическая парадигма как методологический принцип изучения художественного текста касается не только персонализированных образов – конкретных людей, героев рассказа – но и связанных с человеком неперсонализированных образов – природы и материального мира [4].

Цель нашей статьи – выявить особенности образов природы в рассказах В.М. Шукшина. Образ понимается как *«конкретная и в то же время обобщенная картина бытия, созданная при помощи вербальных средств и художественно композиционных приемов и имеющая эстетическое значение»* [2].

Теоретической основой анализа служит определение художественно-изобразительной сути картин природы в рассказах Шукшина как микроструктур в общей смысловой макроструктуре художественных текстов.

Характер рассказов Шукшина, на наш взгляд, глубоко антропоцентричен. Состояние природы является своеобразным маркером мыслей, представлений, чувств писателя и его героев. Чтобы проникнуть в замысел автора, читатель должен их расшифровать. Это осознание позволяет в известной степени понять личность писателя и особенности творческого освоения фрагментов реальной жизни.

Обычно природа и человек взаимосвязаны. Так, в повести «Солнце, старик и девушка» образ уходящего дня как бы подчеркивает естественность конца жизни старика. *«Только вечерами наступала прохлада. И тогда на берег стремительной реки Катунь выходил древний старик, садился всегда на одно место – у коряги – и смотрел на солнце»* [1].

Медленно, не торопясь надвигается сумрак, также постепенно уходят силы, годы, угасает человеческая жизнь. *«Солнце коснулось вершин Алтая, и стало медленно погружаться в далекий синий мир. И чем глубже оно уходило, тем отчетливее рисовались горы. <...> А в долине – между рекой и горами – тихо угасал красноватый сумрак. И надвигалась от гор задумчивая мягкая тень. Потом солнце совсем скрылось за острым хребтом Бурхана, и тотчас оттуда вылетел в зеленоватое небо стремительный веер ярко-рыжих лучей. Он держался недолго – тоже тихо угас»* [1]. Эта постепенность передана огромным количеством глаголов прошедшего времени (*старик выходил, садился, смотрел; солнце уходило, скрылось; горы рисовались; сумрак угасал; мягкая тень надвигалась* и пр.). Предикативы рисуют закат на берегах реки, где старик прожил свой век. Союзы, отдельно маркируя детали, одновременно соединяют их в целостный образ.

В рассказе «Земляки» главное лицо – обычный человек, способный воспринять и осознать красоту родных мест. Рано утром он идет на покос, и нет для него милей работы, чем косовица: *«...долину с трёх сторон обступали молчаливые горы. Вольный зелёный край. <...> Там бьют из земли, из ржавой, жирной, светлые, студёные ключи. И вкусна та вода! <...> Тут сам не поймёшь – зачем была дана эта непосильная красота? <...> Легко парила земля. Испарина не застилала свет, она как будто отнимала его от земли и тоже уносила вверх. Листья на берёзах в окошках пообсохли, но еще берегли молодую*

нежность – жарко блестели. Огромную тишину утра тонко просвистывали невидимые птицы» [1].

Это видение не только вымышленного действующего лица, но и самого автора. Слова небанальные, неизбитые, нетрадиционные. Чего стоит одно экспрессивное словосочетание «непосильная красота» – неожиданная, глубокая, прочувствованная метафора. Оригинальны и идущие от души эпитеты – «молчаливые горы», «вольный зелёный край», «молодая нежность», «огромная тишина». Все реалии как бы олицетворяются тем, кто их видит. Трудно не оценить и нетипичность глагола в детали общей картины «огромную тишину тонко просвистывали невидимые птицы».

Похожим по силе поэтической выразительности является описание Шукшиным реки Катунь: «Катунь в этом месте вырвалась на волю из каменных теснин Алтая, разбежалась на десятки проток, прыгает, мечется, ревет... Потом, ниже, она несколько успокаивается, круто заворачивает на запад и несётся дальше – через сорок километров она встретит свою величавую сестрицу Бию и умрёт, породив Обь» («Село родное») [1]. Любимая река воспринимается как живое существо, и так ее может почувствовать только человек с большим заботливым сердцем и творческой фантазией. К его берегам приплывают герои многих рассказов писателя.

Катунь воплощает в себе быстротечность жизни и является частью того места, где чувствуешь себя как дома. Учитывая автобиографический мотив: «Я вырос на ней [на реке. – авт.], привык слышать днем и ночью ее ровный, глуховатый, мощный шум... Теперь не сидеть мне на ее берегах с удочкой, не бывать на островах, где покойно и прохладно, где кусты ломаются от всякой ягоды...» («Из детских лет Ивана Попова») [1]. Некоторая гиперболизация образа оправдана отношением автора к месту, в котором прошли его детство и юность.

Природа в рассказах Шукшина может выступать молчаливым «свидетелем» человеческой жизни, перипетии которой разворачиваются на ее фоне. В рассказе «Нечаянный выстрел» речь идет о молодом сельском парне с «внимательными умными глазами». Случилось то, – напишет автор, – что случается со всеми: Колька полюбил. «А над деревней синим огнем горело июльское небо. В горячих струях воздуха мерещилась сказка и радость. В воду рек опрокидывались зори и тихо гасли. И тишина стояла ночами... И сладко и больно сжимала грудь эта тишина» [1].

Но был Колька с детства увечным, калекой на костылях, и понравившаяся ему девушка выбрала другого. Он «плакал, уткнувшись в подушку», а потом «снял со стенки ружье» ... Концовка не трагична. Колька поправился, смирился: «Через пару недель он уже сидел в кровати и ковырялся пинцетом в часах – сосед по палате попросил посмотреть. В окно палаты в упор било яркое солнце. Августовский полдень вызванивал за окнами светлую тихую музыку жизни» [1]. Жизнь продолжается, как бы утверждает природа за автора.

В развязке рассказа «Охота жить» противоположная ситуация. «Повалил вдруг снег большими густыми хлопьями <...> Тихо шуршал в воздухе сырой снег» [1]. Засыпал этот снег... мертвое тело старого егеря – хозяина таежных просторов, убитого подлым выстрелом в спину. Природа и тут «свидетель», но теперь совершенно другого события – преступления спасенного, поднявшего руку на своего спасителя. И еще раз природа под пером писателя обретает возможность «говорить». Никитич, спасая беглого зека, советовал ему идти по тайге так, чтобы солнышко светило слева. Но убийца пробирался по тайге, повернувшись к солнцу спиной. Подтекстный смысл достаточно ясен: он не дойдет, погибнет. По законам художественности, автор не может сказать напрямую, что судьба преступника накажет, это «договаривает» деталь пейзажа.

Природа родного края способна спасти человека от горя и тоски. Степан Воеводин (из рассказа «Степка») совершил неразумный в глазах односельчан поступок: сбежал из тюрьмы за три месяца до освобождения. Сбежал, чтобы увидеть родных людей и родное село хоть на денек. А там уже легче сидеть даже и увеличенный срок. «В такой-то задумчивый хороший вечер, минуя большак, пришел к родному селу <...> И стал

смотреть на деревню. <...> Долго сидел так, смотрел. Потом встал и пошел в деревню» [1].

Не раскрывая до конца смысла описания весеннего пейзажа (что он видел, зачем смотрел, о чем думал, на какие мысли наводили родные места?), В.М. Шукшин дает читателю возможность прочувствовать смысл образов родных мест, без которых невозможно ощутить свободу и счастье.

В рассказах «Из детских лет Ивана Попова» и «Далёкие зимние вечера» на первый план выходит историческая действительность. Природа описана таким образом, что становится ясной приметой времени действия, выполняя информационно-характерологическую функцию: *«В войну, с самого ее начала, больше всего стали терзать нас, ребяташек, две беды: голод и холод. Обе сразу наваливались, как подступала бесконечная наша сибирская зима со своими буранами и злыми морозами»* [1]. С помощью антропоморфных метафор время года персонифицируется и выступает в виде врага. Зима – серьезный, сильный противник («бесконечная»), совершающий наступательные действия («терзать»), которому сложно противостоять, ведь на его стороне сильные союзники (*холод, бураны, злые морозы*).

Герои рассказа «Далёкие зимние вечера» – мать с сынишкой – отправляются в лес. *«В лесу, зато тепло и тихо. <...> Стройные берёзки молча обступили пришельцев и ждут»* [1]. Суффикс-к-с уменьшительно-ласкательным значением и олицетворение берёзок («обступили и молча ждут») создают поэтический образ живого насторожившегося леса. И причина этой настороженности – военное время. Связь с человеком очевидна и тут. Женщина с детьми пытается выжить в лютые сибирские морозы. Ей приходится рубить на дрова любимую берёзку. Мать, *«скинув рукавицы, делает первый удар, второй, третий... Березка тихо вздрагивает и сыплет крохотными сверкающими блестками. Сталь топора хищно всплёскивает холодным огнём и раз за разом всё глубже вгрызается в белый упругий ствол. <...> Берёзка охнула и повалилась на бок»* [1].

В заключение отметим, что пейзажные включения в произведениях В.М. Шукшина очень разнообразны. Каждый из них является не просто образом, а воплощением дополнительных антропоцентрических смыслов. Спектр этих значений достаточно широк. Эскизы, как правило, несут идею, отражают особое видение жизни самого автора и помогают раскрыть образы героев, их психологию, жизненные установки и желания, эмоциональные реакции.

Литература

1. Шукшин, В. М. Собрание сочинений в 6-ти книгах. Книга первая. Охота жить. Рассказы / В. М. Шукшин. - М.: Изд-во «Надежда-1», 1998. – 512 с.
2. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука в конце XX века. - М.: ОГУ, 1995. – С. 144–238.
3. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта:Наука, 2009. – 416 с.
4. Маслова, В. А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

Латыпова А.И.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Н.А. Гузь

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

СИМВОЛИКА НАЗВАНИЯ РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»

Аннотация. В статье раскрывается художественная символика романа И.С. Тургенева «Дым». На материале анализа образов и ситуаций, в прямом или метафорическом смысле связанными с семантикой дыма, устанавливается символическая связь заглавия с проблемно-тематический комплексом и идейным содержанием произведения.

Ключевые слова: роман, символика, поэтика заглавия, И.С. Тургенев, дым, метафора, семантика.

Целью нашей статьи является анализ символики названия романа, то есть установление прямых или метафорических связей между заглавием, с одной стороны, и образами или ситуациями, с другой.

Название произведения многозначно. Это связано в целом со всем содержанием романа, а также с теми взглядами, которых придерживался писатель, а именно заглавие раскрывает мировосприятие и мироощущение Тургенева, «имеет интертекстуальные и автоинтертекстуальные связи» [2, с. 2].

Исследователи отмечали, что заглавие «Дыма» символично. А.Г. Цейтлин считает, что вводя аллегорическое заглавие, автор отвергает нигилистическое движение, а образ дыма – это символ призрачности революционных начинаний [5]. А.И. Батюто и А.Б. Муратов считают, что заглавие романа – это символ «газообразности», «непланетарности» состояния России, что вступила в полосу нового общественного и социально-экономического развития [1, с. 4]. О.Н. Осмоловский в своих работах даёт толкование образу дыма. Он не ставит вопрос о названии романа, а выявляет его символический подтекст в целом. Исследователь пишет, что: «тема дыма – хаотической, противоестественной жизни» — существует уже в заглавии романа и влияет на всё произведение: сюжет, структуру, действующих героев с их характеристиками – и создаёт «метафизический план художественного изображения – о «стихийности природы и неясности природы человеческих отношений, о трагической судьбе человека вообще»» [2, с. 1–2].

Заглавие романа «Дым» изначально указывает на некую ситуацию, что воссоздаётся в тексте произведения. Возвращающийся из Баден-Бадена в Россию Литвинов из окна поезда наблюдает за бесконечной вереницей то беловатых, то более тёмных, смешанных с другими клубов пара, за их однообразной, торопливой, скучной игрой. Данная сцена пронизана образом дыма, который имеет конкретное значение – это газообразный продукт, выделяющийся в воздух. Данный образ на страницах романа появляется не один раз, и даже ситуация, описанная выше, не является первой встречей читателя с ним. В своём материальном виде образ дыма возникает в романе и раньше, например, в сценах, где идёт повествование о различных «партиях», что существовали в русском обществе: пикник генералов, кружок Губарева и так далее. Но если задумываться о символическом начале образа, то на ум приходят значения, несущие в себе метафорические смыслы, например, дым как призрак, пелена, мираж и прочее.

С самых первых страниц романа появляется несколько образов дыма: сцены у «русского дерева», в кофейне Вебера, в игорном доме, собрания у Губарева. Чаще всего образ дыма возникает как некий дурман, сигаретный или табачный дым. Стоит отметить, что в последней сцене дым возникает не в своём конкретном облике, а в виде некой

модификации, появляется как чад, то есть удушающий едкий дым. В этом значении метафорически раскрывается «какое-то «одурманенное» сознание той части радикально настроенной русской эмиграции, которая почти вся состоит из «прекрасных людей», а «в результате ничего не выходит»» [2, с. 2]. Этот же беспорядок мыслей Литвинов наблюдает у аристократов на вечере у Ратмировых, которые находятся на заседании губаревского кружка. Автор считает, что защищаемые князем Коко суждения и взгляды генералов-реакционеров и славянофильские идеи по сути своей призрачны и химерны, как и идеи губаревцев. На самом деле Тургенев таким образом создал в произведении картину-символ, отражающую русскую жизнь в её «газообразной» форме со всеми точками зрения. Реалии русской жизни и русского человека сравниваются с дымом не только главным героем, но и самим Тургеневым. Нет абсолютно никаких сомнений, что заглавие произведения отображает тургеневский взгляд на изображённую им ситуацию, также его отрицательную позицию по отношению к изменениям, что происходят в обществе и вследствие чего дым предстаёт как метафорическое обозначение «слепого мрака заплесневевшей жизни», неустроенности, неясности развития политики России, идей и взглядов в отношении её.

Писатель использует символы в своем обычном качестве – они показывают, что образ выходит за свои собственные пределы и указывают на существование смысла, который неразрывно слит с образом, но не идентичен ему. Ученые утверждают, что в произведении автор больше всего использует символические средства при показе «сложной, запутанной и нечеткой» духовной жизни главных персонажей, а образ Ирины является наиболее символичным. Тема дыма явно присутствует в развитии сюжета главного героя: пелена дыма и любви накрывает всего Литвинова, который до встречи с Ириной, считал желанным и дорогим совсем другое. Заволакивает туманом все его прежние «предположения, планы, намерения», покрывает мраком всю его будущность. Однако Литвинов осознал важность обязательств, святость долга и отступает от морали, когда пытается изгнать образ Ирины из своей головы. Открытые его душе святыни – самоотверженность, благородство, великодушие невесты, собственное нравственное сознание – понимание ужаса и безобразия своего положения сначала как бы отуманивает эстетический восторг.

«В контексте истории любви героев заглавие «Дым» символизирует как стихийность, иррациональность, непостижимость природы человека, природы его взаимоотношений, так и неясность, непрочность, переменчивость овладевающей им любви-страсти» [2, с. 6]. А.А. Бельская считает, что красота и страсть предстают у Тургенева неразрывно связанными. Он показывает их непобедимую мощь, тем самым признавая, что те несут человеку «небывалые ощущения» – сильные, сладкие и одновременно недобрые». Красота и страсть приводят к тому, что Литвинов теряет не только свою духовную целостность, но и веру в то, что жизнь имеет смысл, и воспринимает её как дым. Тургенев сравнивает людскую жизнь с дымом. Он считает, что жизнь постоянно спешно меняется, она может быть однообразной и обреченной, ничего не стоит на месте и также быстро и бесследно исчезает. В произведении проявляется экзистенциальная символика образа дыма: дым предстаёт перед читателем, как своеобразная модель бытия людей с точки зрения самого Тургенева.

Название произведения «Дым» многопланово: связывает разные смыслы образа дыма. Характерные черты дыма – газообразность, призрачность, смутность – затрагивают абсолютно всё, что изображено в произведении: общественную, политическую жизнь России, эмоциональные и психологические взаимоотношения людей друг с другом, людское существование в полной мере, во всех аспектах жизни. Вместе с тем связь заглавия с текстом не статична: по ходу его развития эта точка зрения взаимодействует с другой – признанием, что любовь и «добрые дела не разлетятся дымом» [2, с. 9].

Литература

1. Батюто, А. И. Тургенев-романист / А. И. Батюто. – Л., 1972.
2. Бельская, А. А. Полифония заглавия романа И.С. Тургенева «Дым» // Спасский вестник. - 2005. - № 12.
3. Муратов, А. Б. О заглавии романа И.С.Тургенева «Дым» // Вестник Ленинградского гос. университета. - 1962. - № 2. - Серия истории, языка и литературы. - Вып. 1.
4. Осмоловский, О. Н. Принципы символаобразования в романе Тургенева «Дым» // Творчество И.С. Тургенева: Сб. науч. трудов. - Курск, 1984. - С. 133 – 134.
5. Цейтлин, А. Г. «Дым» // Творчество И.С. Тургенева. - М., 1959. – С. 400.

Мамбетназарова Р.К.,

докторант института гуманитарных наук
Каракалпакский научно-исследовательский институт гуманитарных наук Каракалпакского
отделения Академии наук Республики Узбекистан (г. Нукус);
научный руководитель: доктор филологических наук З.У. Бекбергенова
Каракалпакский научно-исследовательский институт гуманитарных наук Каракалпакского
отделения Академии наук Республики Узбекистан (г. Нукус)

**ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА ПУТЕШЕСТВИЯ (НА
ПРИМЕРЕ ПУТЕВЫХ ЗАМЕТОК ЗУБАЙДЫ ИШМАНОВОЙ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО
ЕВРОПЕ»)**

Аннотация. В статье анализируется определение жанра путешествия русскими исследователями и выявляются его специфические особенности. Отмечается поездка каракалпакской интеллигенции в различные страны мира в составе разных делегаций и их наблюдения по разным сферам жизни. Изучается поездка каракалпакской писательницы Зубайды Ишмановой в европейские страны и её описание исторических достопримечательностей и человеческих качеств жителей Италии, Франции и Испании.

Ключевые слова: путешествие, путевой очерк, эссе, заметки, дневники.

Путешествие – литературный жанр, в основе которого лежит описание странствий героя-путешественника. Это могут быть сведения об увиденных путешественником странах, народах в форме путевых дневников, заметок и очерков.

Определение жанра путешествия сформулировано и включено в «Литературный энциклопедический словарь» (1987) и «Литературную энциклопедию терминов и понятий» (2001). В словаре отмечено: литературное «путешествие» может принимать различные формы изложения: «заметок, записок, дневников (журналов), очерков, мемуаров», а также делается акцент на достоверность повествования [1, с.839].

В литературе путешествий центральной фигурой, мерой всех вещей является человек, он странствует, попадает в неведомые государства и местности, постигает их историю, географию и этнографию, общественное устройство и законы, видит изнутри чужие живые культуры, жизнь народа, изучает языки. Вместе с тем духовно развивается и обогащается, в то же время человек в пути постигает самого себя, лучше понимает свой характер, интересы, духовные корни и традиции, свою страну и свой народ, всё познает в сравнении. Понятна привлекательность этого жанра для писателей и его популярность среди читателей.

В основе жанра «путешествия» лежит описание перемещения в пространстве путешествующего героя, повествование о происшедших во время путешествия событиях, описание впечатлений путешественника, его размышлений вслед за виденным и широкий информационно-познавательный план. В литературных путешествиях, в отличие от

научных и иных видов, информационный материал освещается на основе художественной и идеологической концепции автора.

Описания странствий известны в мировой литературе с древности. Уже в античности существовало деление описания путешествий по морю и по суше. Однако в современном литературоведении до сих пор нет единого мнения относительно границ и признаков путешествия как литературного жанра. В 60-е годы этот вид текстов не определяется в советском литературоведении как жанр. «Краткий словарь литературоведческих терминов» М.П. Венгерова и Л.И. Тимофеева толкует путешествие как «произведение, в котором повествуется о бывшем в действительности или вымышленном путешествии в чужой, неизвестный или малознакомый край. В путешествии описываются наблюдения, впечатления путешественника, его открытия и приключения» [2, с.124].

Литературное путешествие в русской литературе возникает как жанр в 18 веке на основе эволюции «хожений» (хождений) в путевые записки, на дальнейшее развитие жанра влияют европейские образцы литературного путешествия. Впоследствии в 19 веке жанр продолжает развитие в форме дневниковых эпистолярных и мемуарных путевых записок художественного или художественно-публицистического характера. Следует отметить, попытки выявить жанровую сущность «путешествия» имеет свою историю. Такую попытку предпринимал Н.Г. Чернышевский, который определял путешествие как жанр, который, «соединяя в себе элементы истории, статистики, государственных наук, естествознания и приближаясь к так называемой легкой литературе своею формою, как рассказ о личных приключениях, чувствах и мыслях отдельного человека в столкновениях его с другими людьми, жизнь которых тем любопытнее для нас, что они живут в условиях иной обстановки, нежели публика, для которой предназначается книга, - путешествие совмещает в себе в самой легкой форме самое богатое и заманчивое содержание. Путешествие – это отчасти роман, отчасти сборник анекдотов, отчасти история, отчасти политика, отчасти естествознание. Каждому читателю даёт оно всё, что только хочет найти он» [3, с. 978].

Русские исследователи жанра путешествия – М. Щадрина, Н. Маслова, О. Скибина, В. Михайлов – в качестве наиболее полного и терминологически корректного называют определение В. Гуминского: «Путешествие – жанр, в основе которого лежит описание путешественником (очевидцем) достоверных сведений о каких-либо, в первую очередь, незнакомых читателю или малоизвестных странах, землях, народах в форме заметок, записок, дневников, журналов, очерков, мемуаров. Среди жанрообразующих аспектов формы и содержания путешествий В. Гуминский выделяет сложное взаимодействие документальных, художественных и фольклорных форм, объединенных образом путешествующего героя (рассказчика), противопоставление «своего» – «чужому», отмечает характерную ориентированность повествования на отношение к родине, которая выступает своеобразным центром произведения [4, с. 315].

Еще одной особенностью, присущей большинству текстов, написанных в жанре путешествия, являются однородные, повторяющиеся почти в каждом тексте мотивы, составляющие сюжет произведения. Эта повторяемость обусловлена сходством ситуаций, в которые обычно попадает человек во время поездки. Все эти ситуации подробно перечисляет и классифицирует в своем исследовании русский исследователь жанра путешествия М. Щадрина. Она рассматривает повторяемость мотивов и сюжетных ситуаций как атрибутивный признак текста, позволяющий отнести его к жанру путешествия. Это тем более важно, что подобных черт у данного «свободного» жанра не так уж много [5, с. 394].

В каракалпакской литературе появление этого жанра связано с поездками творческой интеллигенции и ученых в разные страны мира в составе различных делегаций, начиная с 70-х годов 20 века. Сначала они появляются в поэтической форме в местных журналах и газетах, а потом уже приобретают прозаическую форму.

Каракалпакский поэт Матен Сейтниязов побывал во многих частях мира – В Италии, Германии, Индии, Пакистане, в государствах Африки как Сьерра-Леоне и Сенегал и посвящает книгу «Путешествие за семеро стран». Ученый Тажен Изимбетов в 1978 году на теплоходе посещает ряд стран мира как Японию, Филиппины, Сингапур, Малайзию и Вьетнам и свои наблюдения написал в книге «Путешествие в пять стран по океану». А писатель Камал Мамбетов в 1988 году побывал в Индии и Шри-Ланке, а также на Кавказе и увиденное излагает в книге «Путешествие». В годы независимости в 1992 году каракалпакская писательница Гулайша Есемуратова посещает Соединенные Штаты Америки по приглашению и написала об этом дневник «Американские впечатления».

Каракалпакская писательница Зубайда Ишманова в 2016 году с туристической поездкой круизом на «Коста-Диадема» посещает ряд европейских стран – Италию, Францию, Испанию. Она увлекательно и интересно описывает свою поездку в книге «Путешествие по Европе». Она живо и интересно передает читателям исторические достопримечательности, быт и культуру этих стран. Её как представителя творческой интеллигенции интересуют воспитание и образование в этих странах. Во Франции она узнаёт, что учащимся запрещено пользоваться современными гаджетами и интернетом во время занятий, а чтение книг разрешается только посредством самой книги. Её удивило и то, что она не увидела ни одного бесцельно бродившего школьника, так как с детства детей учат экономить время и ценить труд [6].

Во Франции она осмотрела знаменитый Лувр, Эйфелеву башню и базилику Нотр-Дам Де-Ла Гард, в Италии – не менее знаменитый Колизей, фонтан Треви, Сикстинскую капеллу, дворец Монтечитарло, в Испании – церковь Святого Семейства, церковь Саграда Фамилия, стадионы «Камп-Нау» и «Олимпийский». З. Ишманова не только описывает красивые достопримечательности этих стран, но и излагает богатый исторический материал по каждому музею и или дворцу. Вместе с тем, она очень тепло и дружелюбно передает человеческие качества и гостеприимство жителей этих стран и приводит запоминающиеся события из поездки в своей книге.

В целом, читая произведения жанра путешествия, мы можем проследить, как ведёт себя герой в разных ситуациях на протяжении всего своего пути, можем увидеть изменения его характера, души. Путешествие воплощает идею духовного поиска, мотив странствия становится одним из способов раскрытия характера героя.

Таким образом, жанр путешествия является самостоятельным жанром художественной литературы с определенным кругом сущностных черт, основными из которых являются, принцип жанровой свободы, центральная роль автора-повествователя, субъективность авторского подхода к изображаемому событию, синтетичность жанра, присутствие в нем элементов других жанров художественной литературы и публицистики.

Литература

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: НПК «Интелвак», 2001. - С.839.
2. Тимофеев, Л., Венгеров, Н. Краткий словарь литературоведческих терминов. – М.: Учпедгиз, 1963. - С.124.
3. Чернышевский, Н.Г. ПСС. – М.: ГИХЛ, 1948. - Т4. - С.978.
4. Гуминский, В.М. Путешествие // Литературный энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 315.
5. Щадрин, М.Г. Эволюция языка «путешествий» // Дисс.д.ф.н. – М.:2003. - С. 394.
6. Ишманова, З. «Путешествие по Европе». - Нукус: «Каракалпакстан», 2019. - С.64.

Павловская А.С.,

АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск)

студентка института гуманитарного образования;

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабицева

АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск)

СИМВОЛИЗМ В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНЦА XIX ВЕКА

***Аннотация.** Данная статья посвящена одному из важнейших течений западноевропейской литературы – символизму. В статье дается краткий обзор истории зарождения символизма в зарубежной литературе, приводятся его основные черты. Рассмотрены произведения зарубежных писателей-символистов, сделан анализ художественных текстов.*

***Ключевые слова:** зарубежный символизм, черты символизма, писатели-символисты.*

Символизм – одно из крупнейших течений в искусстве, характеризующееся экспериментаторством, стремлением к новаторству, использованием символики, недосказанности, намеков, таинственных и загадочных образов [1].

Символизм поначалу заявил о себе локально – во французской поэзии 1860 – 1870-х годов. Однако уже к середине 1880-х годов новое течение проявилось в литературе других стран (Германии, Бельгии, Великобритании, России и др.), при этом получив широкое распространение и в иных видах искусства – в живописи, музыке, театре и т.д. [1].

Данное течение было тесно связано с идеалистической философией Платона, А. Шопенгауэра, Э. Гартмана, основу которой составляло представление о двух мирах – кажущемся мире повседневной реальности и трансцендентном мире истинных ценностей. В соответствии с этим символизм занимается поисками высшей реальности, находящейся за пределами чувственного восприятия [1].

Можно выделить основные черты символизма: идея о двоемирии; отражение действительности в образах-символах; особый взгляд на интуицию как посредника в постижении и изображении мира; эстетизм, индивидуализм, музыкальность; мистическое постижение мира; поэтику многоплановости содержания [1].

Перейдем к рассмотрению художественных произведений символистов, в частности, произведений П. Верлена и М. Метерлинка.

Поль Верлен – один из ярких представителей символизма во Франции. Поэзия Верлена пессимистична, пронизана мотивами печали, тоски, безысходности, смерти. Например, эти мотивы можно выделить в стихотворении «По тоске безмерной».

Снежная равнина – символ одиночества, душевной пустоты, где царят холод и тоска: «По тоске безмерной, / По равнине снежной» [2].

Месяц – символ света, счастья, которые недолговечны, мимолетны, изменчивы, подобно обманчивому мерцанию ночного светила, которое тут же бесследно исчезает во мраке жизни: «Месяц глянул где-то / И исчез бесследно» [2].

Вороны и волк символизируют смерть, мрак, обреченность, которые господствуют в мире, являются его властелинами: «Чу! кричат вороны! / Воет волк голодный» [2].

В Бельгии символизм нашел свое выражение в творчестве драматурга Мориса Метерлинка, в частности, в пьесе «Слепые». Пьеса наполнена символическими образами. Остров, на котором живут слепые – это и жизнь человека, и Земля во Вселенной: «Вы же знаете, что остров невелик: гул моря слышен, как только выйдешь за ограду приюта» [2]. Море, неотвратимость морского прилива – символ вечности и неизбежности смерти: «В лесу поднимается ветер. В то же мгновение явственно слышится рокот волн, разбивающихся о ближние скалы» [2]. Слепые – это само человечество, лишенное зрения, потерявшее проводника, не знающее куда брести. Символична и реплика старого слепого: «Мы уже много лет живем вместе и никогда не видели друг друга! Можно подумать, что

каждый из нас живет в одиночестве!.. Для того чтобы любить, нужно видеть» [2]. В мире господствует тотальное одиночество, человек не может понять другого человека, не знает того, что происходит в его душе.

В пьесе двенадцать слепых, по числу апостолов. Но все они утратили веру. Их слепота не только физическая, но и нравственная. Они не отличают света от тьмы, знания от невежества и почти не слышат друг друга. Ими движет страх и эгоистические потребности. Смерть священника, символизирующая смерть веры, не вызывает у них жалости. Слепых заботит только их личная участь.

Единственный зрячий в пьесе – это тринадцатый персонаж, новорожденный ребенок, но он не в состоянии рассказать о том, что видит. Когда в конце пьесы слышатся шаги, ребенок заливается плачем – еще одна символическая деталь, передающая ощущение неотвратимости приближающейся беды: «Самая старая слепая. Они уже здесь! Они среди нас!.. Молчание. Затем раздается отчаянный крик ребенка» [2].

Как видим, символисты поднимают в своих произведениях глубокие и важные проблемы, раскрывая их с помощью образов-символов, создающих ощущение таинственности, недосказанности, делающих акцент на чувствах, настроениях и переживаниях, интуитивном мировосприятии, заставляющих читателя размышлять над прочитанным, делая произведение одновременно глубоким, поэтичным и проникновенным.

Литература

1. Елизарова, М. Е. История зарубежной литературы конца 19 – начала 20 в. Курс лекций / Литература Западной Европы 20 века. – URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/elizarova-mihalskaya-izl/index.htm> (дата обращения: 04.05. 2021). – Текст : электронный.

2. Произведения П. Верлена, М. Метерлинка / LibreBook. – URL : [https:// librebook.me](https://librebook.me) (дата обращения: 08.05.2021). – Текст : электронный.

Федорова В.Г.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЛИТЕРАТУРНАЯ ПОЛЕМИКА А.П. ЧЕХОВА С Л.Н. ТОЛСТЫМ ПО ВОПРОСАМ ЛЮБВИ И БРАКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о литературной полемике А.П. Чехова с Л.Н. Толстым по проблемам семьи, любви и брака. Прослеживается влияние повести Л.Н. Толстого «Крейцерова соната» и романа «Анна Каренина» на ряд рассказов и повестей А.П. Чехова. Выявляется своеобразие нравственных позиций и художественных концепций писателей в свете заявленной темы.

Ключевые слова: проблемы семьи, брака и любви, литературная полемика А.П. Чехова с Л.Н. Толстым, плотская любовь, духовная любовь.

Вопрос о литературных связях, влиянии и полемике всегда будет значимым и актуальным в литературоведении. А проблема семьи, любви и брака, находясь в ряду «вечных» проблем литературы, в последнее время актуализируется в связи с усилением интереса исследователей к гендерным вопросам, таким как взаимоотношения полов, гендерные роли и стереотипы.

В ряде произведений А.П. Чехова можно увидеть полемику с Л.Н. Толстым по вопросам семьи, брака и любви. Этой проблеме было уделено достаточное внимание в чеховедении, в данной статье мы попытаемся лишь обобщить и дополнить высказанные исследователями суждения.

Исследователи отмечают, что наибольшее число откликов, скрытых и явных, в творчестве А.П. Чехова получила «Крейцерова соната» Л.Н. Толстого. Повести писателя, созданные в начале 90-х годов – «Жена», «Соседи», «Дуэль», «Три года», «Ариадна», «Дама с собачкой», – несут на себе печать спора с «Крейцеровой сонатой». На связь данных произведений с повестью Толстого указывали В.Б. Катаев, М.Л. Семанова, В.Я. Линков, П.Н. Долженков [1; 2; 3; 6].

«Та пучина заблуждения, в которой мы живем относительно женщин и отношений к ним», – вот о чем пишет Л.Н. Толстой в «Крейцеровой сонате». Заблуждения относительно любви и брака рассматриваются как всеобщие, что, по замечанию В.Б. Катаева [2], подчеркивается обобщенным обозначением объекта полемики: «мы», «в наше время», «у нас» или, иронически, «про эту любовь ихнюю и про то, что это такое». И выводы делаются категорично-общеобязательные: «У нас люди женятся, не видя в браке ничего, кроме сокоупления, и выходит или обман, или насилие <...> выходит тот страшный ад, от которого спиваются, стреляются, убивают и отравляют себя и друг друга» [7]. Супруги в его понимании – чужие и непонятные друг другу люди: «Влюбленность истошилась удовлетворением чувственности, и остались мы друг против друга в нашем действительном отношении друг к другу, то есть два совершенно чуждые друг другу эгоиста, желающие получить себе как можно больше удовольствия один через другого» [7]. Эта чуждость зачастую перерастает во вражду и даже ненависть: «А мы были два ненавидящих друг друга колодника, связанных одной цепью, отравляющие жизнь друг другу и старающиеся не видать этого. Я еще не знал тогда, что 0,99 супружеств живут в таком же аду, как и я жил, и что это не может быть иначе» [7].

В основе брака, по Л.Н. Толстому лежит не духовное чувство, а физическое влечение, которое умело разжигается женщинами с помощью прически, платья, нашлепок, открытых плечей: «Ведь мы, мужчины, только не знаем, и не знаем потому, что не хотим знать, женщины же знают очень хорошо, что самая возвышенная, поэтическая, как мы ее называем, любовь зависит не от нравственных достоинств, а от физической близости, и притом прически, цвета, покроя платья. <...> Кокетка знает это сознательно, но всякая невинная девушка знает это бессознательно, как знают это животные» [7]. Толстой показывает, что весь современный уклад жизни ориентирует девушку с самых молодых ее лет исключительно на замужество. Если раньше брак заключался через сватовство, то теперь, пишет Толстой, решили, что это унижительно для женщин, не понимая, что еще более унижительно то, что мужчины выбирают их, как на базаре.

Таким образом, в повести Л.Н. Толстого выражается сомнение «в существовании любви, кроме чувственной», говорится, что в основе любви лежит половое влечение, а поэтизация чувства лишь прикрывает физиологическую потребность, о браке сказано, что это «в наше время один обман», поскольку утрачено представление о нем как о таинстве, «которое обязывает перед богом».

А.П. Чехов согласен с Л.Н. Толстым в том, что не стоит воспитывать девушек, ориентирующихся только на замужество, и воспринимающих мужчин как кавалеров и женихов. Если Толстой считает, что изменить это может только перемена взгляда мужчин на женщин и женщин на самих себя, то, по мнению Чехова, нужна большая социализация женщин. «Нужно, чтобы девочки воспитывались и учились вместе с мальчиками, чтобы те и другие были всегда вместе. Надо воспитывать женщину так, чтобы она умела, подобно мужчине, сознавать свою неправоту, а то она, по ее мнению, всегда права. Внушайте девочке с пеленок, что мужчина, прежде всего, не кавалер и не жених, а ее ближний, равный ей во всем. Приучайте ее логически мыслить, обобщать и не уверяйте ее, что ее

мозг весит меньше мужского и что поэтому она может быть равнодушна к наукам, искусствам, вообще культурным задачам», – читаем в рассказе «Ариадна» [8, Т. 9].

В.Б. Катаев, обнаруживая связь повестей и рассказов А.П. Чехова «Дуэль», «Жена» и «Три года» с повестью Л.Н. Толстого, подчеркивает принципиально другой характер развязки в чеховских произведениях: непредсказуемый, но в то же время обыденный, нетипичный, а не обобщенно-безличный [2].

Чехов так же, как и Толстой, показывает ненормальность современной семейной жизни, в которой есть ссоры, чуждость друг другу, взаимные обвинения и борьба. Также для героев Чехова часто остается загадкой внутренний мир их избранниц. Например, Павел Андреевич Асорин, герой рассказа «Жена», считая свою жену единственным близким человеком, в то же время признается: «Жены своей я никогда не знал и потому никогда не знал, о чем и как с нею говорить. Наружность ее я знал хорошо и ценил по достоинству, но ее душевный, нравственный мир, ум, мирозерцание, частые перемены в настроении, ее ненавидящие глаза, высокомерие, начитанность, которую она иногда поражала меня, или, например, монашеское выражение, как вчера, – всё это было мне неизвестно и непонятно» [8, Т. 7]. Он, по крайней мере, старается ее понять, сблизиться с ней, но встречает с ее стороны лишь категорическое неприятие и неумолимость. В.Б. Катаев справедливо замечает сходство Асорина с толстовским героем Карениным, человеком, не вызывающим любви, но достойным сострадания.

Вообще Чехов часто показывает, что человек, по сути, одинок, что те, кто находятся рядом, не близки, а чужды, и что бывает очень трудно понять другого. В.Я. Линков отмечает, что «неблагополучие в семейной жизни в произведениях Чехова чаще всего выражается не в притеснениях, издевательствах или других подобных формах зла, которое могут принести люди своим близким, а в отчуждении, равнодушии и взаимном непонимании» [3, 87].

Редкость в его произведениях увидеть родных друг для друга людей, как, например, Гуров и Анна Сергеевна в рассказе «Дама с собачкой»: «Вошла и Анна Сергеевна. Она села в третьем ряду, и когда Гуров взглянул на нее, то сердце у него сжалось, и он понял ясно, что для него теперь на всем свете нет ближе, дороже и важнее человека; она, затерявшаяся в провинциальной толпе, эта маленькая женщина, ничем не замечательная, с вульгарною лорнеткой в руках, наполняла теперь всю его жизнь, была его горем, радостью, единственным счастьем, какого он теперь желал для себя...» [8, Т. 10].

В этом рассказе Чехов показывает, как любовь меняет людей, заставляет их не механически проживать свою жизнь. Если бы Гуров имел только физиологическое влечение к Анне Сергеевне, он бы впоследствии оставил ее, как и всех тех женщин, которых он называл «низшей расой». «Анна Сергеевна и он любили друг друга, как очень близкие, родные люди, как муж и жена, как нежные друзья; им казалось, что сама судьба предназначила их друг для друга, и было непонятно, для чего он женат, а она замужем; и точно это были две перелетные птицы, самец и самка, которых поймали и заставили жить в отдельных клетках. Они простили друг другу то, чего стыдились в своем прошлом, прощали все в настоящем и чувствовали, что эта их любовь изменила их обоих» [8, Т. 10]. Последняя фраза прямо отсылает к «Крейцеровой сонате», где иронически говорится про «эту ихнюю любовь», в основе которой лежит только плотское влечение. У Чехова герои, пережив пошлый курортный роман, испытав физическое влечение и близость, пришли к настоящему чувству, ощущению духовной близости. Хотя, как верно замечает П.Н. Долженков [1], А.П. Чехов берет наихудший вариант из тех, которые мог бы придумать его оппонент – герой рассказа Гуров блудник, у которого, говоря словами Л.Н. Толстого, «простого, ясного, чистого отношения к женщине, братского уже никогда не будет» [7]. И вот этот герой, которому уже под сорок, и женщина, которую Толстой посчитал бы «падшей», так как она изменила мужу, полюбили друг друга по-настоящему возвышенной, одухотворенной любовью, в которой нет идеализации предмета своей любви, но есть взаимопонимание и прощение.

А.П. Чехов не может, подобно Толстому, объяснять сильное влечение к женщине только животными инстинктами; имея богатую духовную организацию, человек способен иметь чистое сердечное отношение к женщине. Об этом говорит герой рассказа «Ариадна» Шамохин: «Конечно, женщина есть женщина и мужчина есть мужчина, но неужели все это так же просто в наше время, как было до потопа, и неужели я, культурный человек, одаренный сложной духовной организацией, должен объяснить свое сильное влечение к женщине только тем, что формы тела у нее иные, чем у меня? О, как бы это было ужасно!» [8, Т. 9].

Рассказ «Дама с собачкой» был написан в 1899 году, спустя десять лет после выхода «Крейцеровой сонаты». Исследователи говорят о биографической основе рассказа, считают, что причиной возвращения Чехова к повести Л.Н. Толстого послужила любовь писателя к Ольге Книппер и намерение жениться [1]. Писателя волновал вопрос, может ли человек в 39 лет, с его опытом отношений с женщинами, полюбить по-настоящему и быть счастливым в браке.

В рассказе «Дама с собачкой» исследователи усматривают также полемическую отсылку к роману Л.Н. Толстого «Анна Каренина». О соотношении «Дамы с собачкой» и романа Л. Толстого «Анна Каренина» писали Б.С. Мейлах и Н.И. Пруцков. Б.С. Мейлах увидел специфику конфликта чеховского рассказа в том, что тот «развернут в обстановке обыденной жизни», отчего «он в большей степени приобрел характер повседневного явления» [4, с. 487]. Н.И. Пруцков отметил, что рассказ Чехова не имеет ничего общего с толстовским пониманием любви как силы, разрушающей личность, напротив, любовь, поднимая героев «высоко над миром, подобным сумасшедшему дому, дает им нравственную силу поставить этот вопрос — вопрос об освобождении» [5, с. 189].

Добавим, что у Толстого разрушительно действует на личность и судьбы героев любовь-страсть, она эгоистична, требовательна, ревнива, мстительна. Чехов противопоставляет любви-страсти понимание любви как очищающей, преображающей и возвышающей человека силы, даже если эта любовь возникла из мимолетного романа.

Но Чехов несколько упрощает ситуацию супружеской измены: герои не любят и не уважают своих супругов, те не показаны людьми, достойными сочувствия, как, например, Алексей Александрович Каренин, а у Анны Сергеевны нет детей, которые бы затрудняли ее уход из семьи. В целом, жизнь героев представлена как «какая-то куца, бескрылая жизнь, какая-то чепуха, уйти и бежать нельзя, точно сидишь в сумасшедшем доме или в арестантских ротах!» Однако все эти обстоятельства не упрощают уход Гурова и Анны Сергеевны из семьи, Чехов оставляет открытый финал, подчеркивая сложность возникшего перед героями жизненного вопроса: «И казалось, что еще немного — и решение будет найдено, и тогда начнется новая, прекрасная жизнь; и обоим было ясно, что до конца еще далеко-далеко, и что самое сложное и трудное только еще начинается» [8, Т. 10].

Еще сложнее и неразрешимее ситуация, представленная в рассказе Чехова «О любви», входящем в «маленькую трилогию» писателя. В произведении рассказывается о взаимной, но скрываемой даже друг от друга любви помещика Алехина к жене товарища председателя окружного суда Лугановича, человека милого, доброго и простодушного. Имя героини — Анна, — как и в рассказе «Дама с собачкой» отсылает к роману Л.Н. Толстого.

«Перед нами в рассказе «О любви» очень хорошая семья, очень чистая любовь и очень большое несчастье» [5]. Герои чувствуют, что они духовно близкие люди, но они настолько порядочны, что не могут признаться друг другу в любви, поскольку боятся разрушить чужое счастье. «Мы боялись всего, что могло бы открыть нашу тайну нам же самим. Я любил нежно, глубоко, но я рассуждал, я спрашивал себя, к чему может повести наша любовь, если у нас не хватит сил бороться с нею; мне казалось невероятным, что эта моя тихая, грустная любовь вдруг грубо оборвет счастливое течение жизни ее мужа,

детей, всего этого дома, где меня так любили и где мне так верили. Честно ли это?» [8, Т. 10]. Эта невысказанная любовь делает самих героев несчастными, финал рассказа как будто говорит об ошибочности решения героев скрывать свою любовь. Алехин признается: «...со жгучей болью в сердце я понял, как ненужно, мелко и как обманчиво было всё то, что нам мешало любить. Я понял, что когда любишь, то в своих рассуждениях об этой любви нужно исходить от высшего, от более важного, чем счастье или несчастье, грех или добродетель в их ходячем смысле, или не нужно рассуждать вовсе» [8, Т. 10]. Но из чего же нужно исходить в данной ситуации, когда у героев нет даже оправдания, что муж плох или семейная жизнь тяготит, в рассказе нет ответа. Н.И. Пруцков пишет, что «речь идет о назревшей ломке сложившихся норм, общественных и нравственных» [5], но поможет ли их изменение найти ответ на вопрос, как духовно близким людям быть вместе, не разрушив жизни других, связанных с ними людей?

Чехов не дает готовых ответов, не оправдывает и не обвиняет своих героев, видимо, считая, что невозможно определенные решения проецировать на все человеческие ситуации. Авторефлексией звучат слова Алехина: «То объяснение, которое, казалось бы, годится для одного случая, уже не годится для десяти других, и самое лучшее, по-моему, – это объяснять каждый случай в отдельности, не пытаюсь обобщать. Надо, как говорят доктора, индивидуализировать каждый отдельный случай» [8, Т. 10].

Безусловно, на Чехова оказывают влияние вопросы, которые ставит Л.Н. Толстой, но его не всегда удовлетворяют его ответы. Антон Павлович открывает новые грани в похожих с Толстым сюжетах, заставляет задуматься и не решать сложные вопросы, исходя из какой-либо доктрины.

Литература

1. Долженков, П.Н. А.П. Чехов и позитивизм: монография / П.Н. Долженков. – М.: Издательство «Скорпион», 1995. – 218с.
2. Катаев, В.Б. Литературные связи Чехова / В.Б. Катаев. – М.: Издательство Московского университета, 1989. – 264с. – URL: <http://chegov-lit.ru/chegov/kritika/kataeva-literaturnye-svyazi-chehova/krejcerova-sonata-i-povesti.htm> (дата обращения: 05.04.2022) - Текст : электронный.
3. Линков, В.Я. Художественный мир прозы А.П. Чехова / В.Я. Линков. – М.: Издательство Московского университета, 1982. – 128 с.
4. Мейлах, Б.С. Вопросы литературы и эстетики / Б.С. Мейлах. – Л.: Советский писатель, 1958. – 531 с.
5. Пруцков, Н.И. Историко-сравнительный анализ произведений художественной литературы / Н.И. Пруцков. – Л.: Наука, 1974. – 203 с. – URL: <http://chegov-lit.ru/chegov/kritika/pruckov-1881-1917/chegov-3.htm> (дата обращения: 05.04.2022). - Текст : электронный.
6. Семанова, М.Л. «Крейцера соната» Л.Н. Толстого и «Ариадна» А.П. Чехова // Чехов и Лев Толстой / Акад. наук СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – М.: Наука, 1980. – 328 с. – С. 225-253.
7. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений в 20-ти томах, том 12. Повести и рассказы 1885-1902 гг. / Л.Н. Толстой. – М.: Художественная литература, 1964. – 512 с. – URL: <https://traumlibrary.ru/book/tolstoy-ln-ss22-12/tolstoy-ln-ss22-12.html#s007> (дата обращения: 03.04.2022) . – Текст : электронный.
8. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Письма: В 12 т. / А.П. Чехов; редкол.: Н. Ф. Бельчиков (гл. ред.) [и др.]; АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1974-1983.– URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/default.asp?feb/chekhov/texts/che-te02.html> (дата обращения: 03.04.2022). - Текст : электронный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Казанцева Е.Г.,

магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск);

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабичева
АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН-РЕСУРСА «ИНТЕРНЕТ-УРОК»

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме – возможности использования портала «Интернет-урок». В статье освещен полный анализ сайта «InternetUrok.ru». Автор акцентирует внимание на том, что данный онлайн-ресурс может быть использован учителем как во время уроков, так и во внеурочное время.

Ключевые слова: интернет-урок, видеоурок, онлайн-обучение.

Современное обучение немыслимо без применения возможностей сети Интернет. Сеть Интернет представляет собой масштабный ресурс, который универсален для использования как на уроке, так и во внеурочной деятельности. Одним из таких ресурсов является портал «Интернет-урок» (InternetUrok.ru).

Портал представляет собой сайт с видеоуроками по всем основным предметам за все классы средней школы. Видеоуроки сняты качественно, не хуже, чем популярные передачи на телевидении. Большинство интернет-уроков проходит в студии, активно используются, в зависимости от предмета, вспомогательный и дидактический материал: изображения, схемы, таблицы, съемки опытов крупным планом, карты.

В данной статье вашему вниманию предлагается рассмотреть обучающий потенциал онлайн-ресурса «Интернет-урок», работая с которым, например, в рамках внеурочной деятельности, ученик имеет возможность изучить более подробно материал урока по той или иной теме.

Основной контент сайта – видеозанятия. На портале имеется огромная база уроков для 1 – 11 классов по основным предметам: математика, алгебра, физика, химия, биология, обществознание, русский язык, английский язык, история и др. У сайта понятная структура и привлекательный дизайн. Очень просто сориентироваться в меню на главной странице: выбираете нужный предмет, класс и можно ознакомиться со списком доступных интернет-уроков. Материал составляется, проверяется и утверждается перед появлением на портале.

На сегодняшний день на сайте имеются тысячи уроков, кроме того, его наполнение постоянно продолжается. Некоторые предметы и классы представлены полно, а по некоторым предметам часть материалов еще находится в разработке.

Уроки предназначены для учеников (для расширения кругозора, на случай пропуска урока, для повторения, для обучения на дому), учителей (как для подготовки урока, так и для его реализации непосредственно в классе), родителей (которые желают помочь своим детям в рамках домашнего задания и самостоятельной работы). Кроме того, учителя и родители могут просмотреть специальные разделы с лекциями на тему детской психологии, здоровья ребенка, советами специалистов.

Другие рубрики также представлены на портале.

- *Текстовый урок* – под видео идет текстовый конспект урока. Это не запись урока слово в слово, а именно конспект: выбрано самое важное с таблицами, схемами, иллюстрациями.

- *Тренажеры* – несколько контрольных вопросов на понимание материала.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

• *Тесты* – отличия от «тренажеров» почти нет: это еще несколько контрольных вопросов к контенту тренажеров, преимущественно предназначенных для повторения материала.

• *Вопросы к уроку* – важный раздел для взаимодействия ученика и учителя. Здесь можно написать вопрос, отзыв, комментарий и узнать мнение педагога.

Авторы портала считают, что «Интернет-урок» является дополнением к школьной программе. Это открытый источник знаний, полезный в первую очередь тем, кто действительно в них нуждается, тянется к ним. Согласно отзывам, уроки помогают ученикам разобраться в сложном материале, повторить что-то или рассмотреть с другого ракурса уже известный вопрос.

Наибольшую ценность представляют качественные видеоуроки и возможность задать вопрос учителю. Отметим, что для некоторых предметов «тренажеры» и «тесты» вообще не особо актуальны. Например, в уроках о поэзии Н. Гумилева тоже есть тренажеры, но они там скорее для галочки. К некоторым урокам нет тестов и тренажеров, но можно задать вопрос в обсуждении любого урока.

В связи с тем, что Интернет стал одним из компонентов социокультурного пространства в наши дни, использование онлайн-обучения стало во многом влиять на современное образование. Поэтому в ближайшее время предстоит изменение не только форм и содержания школьного образования, но и его целей, смысла, перспектив развития.

Кроме того, существует масса причин, по которым человек не может обучаться в образовательных учреждениях. Это может быть и плохое состояние здоровья, и значительная удаленность от образовательных центров, занятость и т.д. Чтобы избежать негативного развития событий, не допустить появления «долгов» по учебе, отставания, многие родители и опекуны используют такой метод, как дистанционное обучение в школе. При этом посредством электронных дидактических ресурсов можно серьезно улучшить положение дел в учебе у ребенка, который регулярно ходит в школу, но не демонстрирует полноценную успеваемость.

Используя онлайн обучение в школе, можно добиться неплохих результатов. Одной из форм дистанционного обучения могут стать Интернет-уроки.

В рамках изучения литературы в школе нам представляется целесообразным применять возможности рассматриваемого ресурса в следующих направлениях работы:

1. Свободный поиск материала по заданной теме;
2. Изучение конкретного материала по методическим указаниям учителя;
3. Использование Интернет-ресурса в качестве вспомогательного дидактического средства на уроке.

Таким образом, можно сделать вывод, что творческий подход позволяет максимально эффективно использовать в своей работе богатый инструментарий, представляемый онлайн-ресурсом «Интернет-урок».

Литература

1. Байков, В. Д. Интернет: поиск информации, продвижение сайтов / В. Д. Байков. – СПб.: БХВ, 2016. – 288 с.
2. Домашняя школа «Интернет-Урок». Официальный сайт. URL: <https://home-school.interneturok.ru>, (дата обращения 20.08.2020).
3. Ермолаева, О. Ю. Электронные ресурсы в учебном процессе / О. Ю. Ермолаева. – М.: 2012. – 121–122 с.
4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Райнгард А.А.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук В.Г. Федорова

АГГПУ имени В. М. Шукшина (Бийск)

ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ РУССКОЙ КЛАССИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема современного прочтения классических произведений на уроках литературы. Уделяется внимание принципам и методам школьного изучения классических произведений в современной методике. Приводятся примеры некоторых типов и видов уроков литературы, направленных на улучшение качества освоения текстов классической литературы. Сделан вывод о том, что изучение текстов классической литературы на современном этапе образования требует внедрения актуальных методических разработок, отвечающим запросам современных школьников.

Ключевые слова: изучение русской классики, современные методические разработки, интерпретация, принцип «аппликации», принцип рефлексивности школьного анализа, принцип меры анализа.

Данная статья посвящена проблеме современного прочтения классических произведений на уроках литературы. Изучение русской классики в школе – это методическая задача, для решения которой нужно ответить на ряд важнейших вопросов: «В чем педагогический потенциал чтения классической литературы?», «Почему ученики не читают произведения русских классиков?», «Что нужно сделать для того, чтобы пробудить мотивацию школьников к чтению классической литературы?» и др.

Русская классика и сегодня оценивается большинством образованных людей как необходимый опыт общения с подлинным, истинным искусством, заставляющим сопереживать, чувствовать, задумываться над вечными темами и проблемами, изучать культуру прошлых поколений. Методист Л.А. Бессонова, говоря о важности изучения литературы, отмечает, что в литературе запечатлен «бесценный исторический опыт народа», что знакомство читателей с литературой классической не может пройти даром – это обогащение, возвышение человека, прививание эстетического вкуса, формирование чувства языка [1].

Принципам и методам школьного изучения классических произведений всегда уделялось большое внимание в отечественной методике преподавания литературы. Нельзя не отметить большой вклад в развитие данной темы авторов учебника «Методика преподавания литературы» (1999 г.) Богдановой О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Авторы выделяют несколько направлений в преподавании литературы в школе: этическое, идеологическое, эстетическое или этико-эстетическое. Главное внимание уделяется читательскому восприятию. Очень важно понимать, какие чувства и эмоции рождаются у читателя при знакомстве с тем или иным произведением русской классики, как оно влияет на формирование его личности, на его самоопределение. К сожалению, на современного школьника оказывают сильнейшее влияние факторы, приводящие к снижению уровня культуры, поэтому учителю необходимо помочь ученику преодолеть барьер отчуждения от системы нравственных и эстетических ценностей русской классической литературы.

Автор работы «Проблемы изучения классической литературы на современном этапе развития системы образования» Л.В. Зубова выделяет положительные стороны освоения текстов русской классической литературы: «Классическое произведение дает возможность учителю показать творческий процесс написания его талантливым автором, рассмотреть эпоху через авторскую позицию, творческую манеру писателя классика,

совершенствовать навыки анализа текста, вырабатывать у учеников стремление определять свою жизненную позицию» [3]. Она отмечает, что современное прочтение классического произведения возможно при трех условиях: 1) сформированность теоретического уровня понимания произведения как художественного целого; 2) продуманная преподавателем методика анализа конкретного произведения; 3) способ, с помощью которого активизируется познавательная деятельность учащихся. Она считает, что у современного учителя литературы есть огромная база методов и приемов, которой он должен пользоваться в полной мере. Это может быть и работа с историческими документами, и рассмотрение биографии автора, и обращение к воспоминаниям современников, и анализ критических статей. В таком случае простой урок может перерасти в урок-диалог или урок-диспут, но главное, чтобы ученик чувствовал себя комфортно, открыто высказывал свои мысли, не боясь осуждения.

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». Он заключается в том, что текст изучается и анализируется соразмерно: чтобы понять произведение, нужно культурно и эмоционально соответствовать ему, этот принцип рождает феномен «память культуры», направляя мышление школьника в нужное русло, помогая не забывать важные культурологические особенности прошлых эпох. Также разработан принцип рефлексивности школьного анализа – т.е. вследствие анализа происходит саморефлексия, текст учеником должен пониматься в соответствии с полным осознанием происходящего. Принцип меры анализа достаточно прост в своем отношении: учитель с помощью данного принципа рассчитывает, насколько глубоко и детально должен быть проработан анализ в средних и в старших классах. «Школьный анализ художественного произведения – довольно сложное искусство, требующее от учителя не только серьезной литературоведческой подготовки и эрудиции, но и знаний детской психологии и психологии юношеского возраста, меры соотношения литературоведческого и школьного опыта, что, собственно, и определяет специфическую природу школьного анализа» [4].

Уже с середины 70-х годов наблюдается падение интереса и мотивации школьников к прочтению русской классики, с течением времени эта проблема только усугубляется. Именно поэтому современная методика и практика выделяют несколько типов и множество видов уроков литературы. Появляются новые виды уроков, новые приемы преподавания, новое техническое оборудование, создаются онлайн-программы. Появляется большое количество разновидностей нетрадиционных уроков: урок-«погружение», урок-деловая игра, урок-пресс-конференция, урок-соревнование, театрализованный урок и т.д. Сегодня особое внимание уделяется эффективному использованию на уроках литературы ресурсов сети Интернет, есть много программ, платформ, способных разнообразить деятельность и учителя, и учеников. На уроках литературы учитель может знакомить учащихся с эпизодами из фильмов, снятых по известным произведениям русских классиков, показывать фрагменты спектаклей по пьесам - это расширит представление школьников о культуре эпохи, о которой говорится в произведении. Сейчас на уроках также активно используются лонгриды, подкасты, странички литературных героев в социальных сетях, виртуальные экскурсии – все это поможет максимально сблизить эпоху прошлого и современность.

Особенно сложно вызвать интерес к чтению русской классики у учащихся старших классов, ведь объем произведений увеличивается, тематика становится многогранной, язык произведений усложняется. Для того, чтобы избежать стереотипного восприятия произведения русской классики, необходимо включать в обсуждение на уроке разные его интерпретации в критике и исследовательской литературе. Например, при изучении в 9 классе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» учителю нужно сопоставить позиции В.Г. Белинского, Ф.М. Достоевского и современного пушкиниста В.С. Непомнящего. Можно

предложить творческие задания, с помощью которых ученики смогут связать воедино прошлую и современную эпохи. Например, попробовать изобразить современную переписку Онегина и Татьяны, опираясь на их письма друг другу в романе. Можно также обратиться к киноверсиям романа: советскому фильму-опере «Евгений Онегин» и британо-американскому фильму 1999 г. В 10 классе при изучении драмы А.Н. Островского «Гроза» учащимся будет интересно ознакомиться с нетрадиционной интерпретацией драмы, представленной в спектакле Генриетты Яновской в МТЮЗе, увидеть незамеченные ранее грани характеров героев, по-новому взглянуть на проблематику драмы. В 11 классе при изучении сборника рассказов И.А. Бунина «Темные аллеи» стоит обратить внимание учеников на спектакли, поставленных по мотивам рассказов писателя (спектакль Дмитрия Крымова), а также можно познакомить учеников с разными мнениями о данном сборнике, высказанными в ток-шоу «Игра в бисер» с ведущим Игорем Волгиным. Таким образом учащиеся смогут увидеть, что произведения классической литературы остаются актуальными, современными, в новом культурно-историческом контексте обогащаются новыми смыслами.

Можно сделать вывод о том, что литература занимает особое место в современной учебной программе, т.к. является одним из ведущих гуманитарных предметов, способствующим развитию разносторонней гармоничной личности. Изучение текстов классической литературы сможет привить ученикам чувство патриотизма, гуманности, сопереживания, приоткроет завесу новых смыслов, судеб, поможет приблизиться к культуре прошлого. Но при этом современное прочтение русской классики на уроках литературы требует внедрения современных методических разработок, ведь именно с их помощью можно построить познавательный и интересный урок литературы, отвечающий запросам современных школьников.

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.
3. Зубова Л.В. Проблемы изучения классической литературы на современном этапе развития системы образования. Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение» / Л.В. Зубова. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-izucheniya-klassicheskoy-literatury-na-sovremennom-etape-razvitiya-sistemy-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 14.12.21). - Текст : электронный.
4. Романичева, Е. С. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие / Е. С. Романичева, И. В. Сосновская. – Москва: Флинта, Наука, 2012.

Сальникова И.Н.,

учитель русского языка и литературы
МБОУ «Санниковская СОШ» (Первомайский район)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ СИМВОЛИЧЕСКУЮ СТРУКТУРУ ПРОИЗВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Л.М. ЛЕОНОВА «EVGENIA IVANOVNA»)

Аннотация. В работе рассматривается вопрос развития читательской грамотности учащихся как в урочной деятельности, так и внеурочной через анализ символических образов, позволяющих сформировать правильное образно-оценочное восприятие текста произведения. Прослеживаются композиционно основные символические образы рассматриваемого произведения, дается их осмысление.

Ключевые слова: читательская грамотность, компетенция, структура текста, символизация.

Обучение не ради повседневного процесса посещения стен школы становится для юного поколения социальной нормой. К выпускнику предъявляются гораздо более жизненно значимые требования, чем 10 – 20 лет назад. Компетенции ориентированы на работу с большим объемом информации. И центральное место в перечне ключевых компетенций занимает читательская.

Уметь читать в широком смысле этого слова – значит «... извлечь из мертвой буквы живой смысл», – говорил великий педагог К. Д. Ушинский. – Читать – это еще ничего не значит, что читать и как понимать прочитанное – вот в чем главное» [6].

Чтение – это процесс восприятия и смысловой переработки (понимания) письменной речи. Чтение – это и процесс коммуникации с помощью речи. Цель читателя – преобразование содержания прочитанного в смысл «для себя», то есть понимание текста.

Функциональное чтение не формируется на уроках литературы, так как этот предмет в большей степени относится к области искусства, эстетики, то есть связан с образами, средствами выразительности и эмоциональной сферой, а не работой с информацией [3].

Чтение художественных произведений как деятельность учащегося связано с анализом и интерпретацией. А художественные тексты воспринимаются в образно-оценочном восприятии. Символ как код, который помогает раскрыть произведение, осмыслить и оценить, даст возможность читателю повысить свою читательскую грамотность: умение работать со словом и внимательно следить за развитием авторской идеи; умение понимать подтекст, находить и осмысливать интертекст, читать произведение в контексте; критическое осмысление информации; повышение читательской культуры и культуры в целом.

И, на наш взгляд, одним из интереснейших текстов для работы над развитием читательской грамотности является повесть Л.М. Леонова «Evgenia Ivanovna».

В 2019 году был юбилей у Л.М. Леонова – 120 лет. Эта дата особо не отмечалась ни на страницах газет и журналов, ни по телевидению. Вместе с тем, в произведениях писателя жила вся Россия со своими героями, известными и безызвестными, находящимися в трудных жизненных ситуациях, которых несет река жизни по течению и против него. Это был писатель глубокой философской направленности, поэтому каждое из его произведений требует внимательного и глубокого прочтения.

Изучение творчества Л.М. Леонова практически отсутствует в школьной программе (лишь при обзоре первой половины 20 века). Но его произведения являются образцом русского слова, духовности. И обращаясь к текстам, получаешь огромное удовольствие от настоящей русской литературы, вчитываясь, понимая, осознавая.

Повесть «Evgenia Ivanovna» как раз и является тем произведением, которое интересно в этом аспекте, исследуя его, раскрываешь идейно-художественное содержание всего произведения, опираясь на наиболее значимую сторону творчества Л.М. Леонова – символику художественного образа.

Символические образы рассматривались в последовательности композиционного строения, что давало возможность идти вслед за автором.

Один из исследователей творчества писателя О. Михайлов очень точно определил особенность леоновского творческого метода: писатель работает сразу в трех измерениях (глубина, ширина, высота) [2, с.38].

Трудно не согласиться, ведь вся символическая структура и определяется этими понятиями. Образы – символы как бы концентрируются в произведении. И увидеть весь этот сложный процесс – одна из задач грамотного читателя.

Произведение начинается с эпизода встречи двух близких когда-то людей, но автор не знакомит сразу читателя с историческими судьбами этих людей. Их судьба похожа на

сотни судеб русских эмигрантов, оказавшихся в сложнейшей исторической ситуации революции.

Своеобразно сочетание имени и отчества героини – Евгения Ивановна. Имя «Евгения» в переводе с греческого «благородная». И действительно, на протяжении всей повести она оправдывает свое имя. Отчество Ивановна самое распространенное в России (Иван – «милость божья»). Обладать внутренним благородством и верить в бога – это поистине лучшие черты русского человека. Таких, как она, было тысячи «унесённых ветром» истории. Нет у героини и фамилии, что тоже подтверждает выше изложенное.

Евгения Иванова после встречи с англичанином Пикерингом, историком – археологом, посещением исторических мест Африки, Месопотамии, Египта, Сирии встречается со своим бывшим мужем Стратоновым на Кавказе. В самом начале повести мы не знаем, как встретились они, как повели себя при встрече.

Время как бы заново перекручивается назад. Прошлое предстаёт глазами Евгении Ивановны, оно вновь ею переживается, становится настоящим. Действительный ход событий «застывает». Со Стратоновым связано лучшее время её жизни – молодость в родном степном городке.

Эта лучшая пора жизни совпала со сложнейшей исторической ситуацией – революцией и гражданской войной. Всё, что осталось у неё от того «прекрасного сна» – кольцо, связывающее её со Стратоновым. Кольцо – традиционный символ безграничности (вечности), со средневековья оно стало обозначать брак. Если нет брака – нет кольца. И поэтому в конце повести знаменателен эпизод, когда героиня отдает Стратонову кольцо после его признания ей в любви. Она, как Татьяна Ларина, отдана другому.

В годы смуты герои покидают родной городок и оказываются в Константинополе. Стратонов исчезает, оставляя Евгению Ивановну одну, но она верит в преданность и возвращение горячо любимого человека.

Для Л. Леонова важно было дать героине какую-то опору, чтобы жить дальше. Кольцо постоянно было рядом с ней, а вместе с ним и Стратонов.

Оставшись одна, Евгения Иванова желает только одного – быть вместе с мужем. Её нечего было есть, жить дальше не имело смысла: она решает – «отдать своё тело Сене». Эти мысли приходят к ней в маленьком кафе. Однако перед уходом оттуда выпала последняя монетка за кофе. Она ищет её. Со стороны это кажется смешным. Сразу вспоминается русская игра «Орел-решка». Повезет – не повезет. Выход из ситуации находит англичанин, который становится невольным спасителем почти ни на что не надевавшейся русской женщины.

Пикеринг – историк. Ему легче понять Евгению Иванову. Для него революция – историческая неизбежность, разрушающая все на пути.

И путешествие в Месопотамию, Сирию, Египет, исторические места начала цивилизаций на Земле. стало символичным. Её судьба также связана с развитием цивилизации.

В душе героини борются память о Стратонове, любовь к нему и уважение к Пикерингу, человеку, спасшему её от падения. Эта борьба проверяется временем. Она становится миссис Пикеринг, но время не смогло унести из её души прошлое. И становится символом памяти ее сны: катафалк и розы на столе. Первое символизирует смерть и уход в другой мир (пусть даже реальный), розы – это любовь и радость, хотя одновременно в ряде традиций они стали цветами траура (героине казалось, что болезнь станет избавлением от этого чуждого ей мира, и она уйдет в другой загробный мир к Стратонову).

Символичен и цвет. Проснувшись, Евгения видит спальню в темно-красном цвете и зеленый сад. Красный цвет символизирует любовь, зеленый – надежду. Пикеринг дает ей надежду на будущее, Стратонов так и остался ее прошлым.

Знаменателен в этом отношении диалог Пикеринга с Евгенией Ивановной, где она сравнила себя с *листочком*, сорванным порывом ураганного ветра (невольно вспоминаются ностальгические строки поэта и певца А. Вертинского «Мы осенние листья, нас всех

бурей сорвало...»). Евгения Иванова не воспринимает чужеземное мышление, жить по законам которого она не может. Из этого решения и вытекает её последующая судьба: она умирает. Все попытки русского человека вывезти с собою в горсточке русский снег всегда кончались трагической неудачей. Ничто уже не сможет заменить ей эту землю. Настроение Евгении Ивановны сливается с психологизмом стихотворения М. Цветаевой «Тоска по родине». Одиночество – клочок старой газеты – память о родных местах – счастье.

Композиционное построение по кругу тоже символично. Жизнь – сплошной круг событий, замкнутость. Евгения Ивановна встречается со Стратоновым в молодости – расставание в Константинополе – встреча в России – расставание на Кавказе – смерть героини.

Одним из главных символов в повести является место действия – Кавказ. Встреча героев на Кавказе для автора была не случайна. Он сам много раз бывал там. Его поражала недостижимость, устремленность, вечность гор.

Почти всегда в романах и повестях писателя есть какая-то высшая точка, откуда герои смотрят на окружающее с высоты.

Камень в виде сердца становится заключительным эпизодом отношений героев. Все в прошлом. Нет надежды на будущее. И как подтверждение – смерть неродившегося ребенка героини.

Дело писателя – уложить события в объем зерна, чтобы брошенное однажды в живую человеческую душу, оно распустилось в прежнее, пленившее его однажды чудо! И этим чудом может стать читатель, который откроет для себя главное – литература не только отражает жизнь, но она еще и дает возможность осознать происходившее и происходящее вокруг, понять мир в себе и себя.

Литература

1. Леонов, Л. М. «Evgenia Ivanovna» / Л. М. Леонов. – М.: Советский писатель, 1983.
2. Михайлов, О. Мироздание по Леониду Леонову: Личность и творчество: Очерк / О. Михайлов. – М.: Сов. писатель, 1987.
3. Приемы формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы – URL: <https://nsportal.ru/shkola/> (дата обращения: 27.03.2022). – Текст : электронный.
4. Хрулев, В. И. Мысль и слово Леонида Леонова / В. И. Хрулев. – Уфа, 1989.
5. Цитаты Ушинского. О книгах и чтении – URL: [http:// burido.ru](http://burido.ru) (дата обращения: 05.04.2022). – Текст : электронный.
6. Чалмаев, В. «Гнездо наше - Родина...» Леонид Леонов // Русская литература XX в.: ч. 2. – М., 1991.

Старостина Ю.Е.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск);

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

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛАССИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА «НЕСКОЛЬКО ДНЕЙ ИЗ ЖИЗНИ ОБЛОМОВА»)

Аннотация. Статья посвящена эстетическому воспитанию на уроках литературы средствами кинематографической интерпретации классики. Произведён сравнительный анализ романа И. А. Гончарова «Обломов» и фильма «Несколько дней из жизни Обломова», выполнено сопоставление идей и образов оригинала и интерпретации.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, кинематографическая интерпретация, роман, урок литературы.

Эстетическое воспитание соединяет в себе интеллект и чувства человека. Оно позволяет сделать акцент на творческой деятельности обучающихся, развивает природные потенциалы личности и возможность увидеть прекрасное в окружающем мире. Гуманитарные дисциплины, среди которых мы выделим литературу, как раз помогают овладеть соответствующими умениями, знаниями, навыками.

Урок литературы – прекрасная возможность для работы со всеми видами искусства. Мы можем обращаться к музыке, театру, кино, живописи, тем самым оказывая большое влияние на эстетическую сторону воспитания обучающихся. В статье мы обратим внимание именно на кинематографические интерпретации классики. Отсюда следует актуальность выбранной темы.

Актуальность работы заключается в том, что в современном мире важно делать акценты на эстетической и нравственной сопричастности человека к миру, поэтому эстетическое воспитание играет главную роль в приучении обучающихся к красоте, доброте. Мы же обратимся к кинематографической интерпретации классики. Киноискусство оказывает большое влияние на подростков. Именно поэтому, в процессе формирования мировоззрения, им необходима определенная ориентация, которая должна решать две задачи: 1 – направлять на подлинные произведения киноискусства, 2 – уберечь от низких, безнравственных фильмов [3]. Поэтому, используя правильные фильмы на уроках можно не только воспитать положительные качества обучающихся, но и показать им подлинное искусство.

Основанием выбранной темы является то, что она малоизучена. Есть работы по эстетическому воспитанию – но без применения интерпретации классики в кинематографе. Есть рекомендации по использованию фрагментов экранизации – но вне контекста эстетического воспитания.

Цель статьи – сравнить идеи и образы кинематографической интерпретации «Несколько дней из жизни И. И. Обломова» с литературным произведением И. А. Гончарова «Обломов».

Итак, сопоставляем фильм 1979 года «Несколько дней из жизни Обломова» с идеями и образами оригинала – романа Ивана Александровича Гончарова «Обломов».

Оценку роману дали Н. А. Добролюбов и А. В. Дружинин. Первым откликнулся Н. А. Добролюбов, он создал неологизм «обломовщина», который включает в себя рутину, лень, апатию и личностный застой. «Илья Ильич Обломов, герой романа, олицетворяет в себе ту умственную апатию, которой Гончаров придал имя обломовщины» [2, с. 99]. Н. А. Добролюбов, раскрывал понятие обломовщины, как продукт крепостнического строя, тем самым отмечая противостояние активному, деятельному, творческому отношению к жизни. Почти одновременно о романе «Обломов» написал А.В. Дружинин. В Обломове он увидел русский национальный характер, кротость, сердечность. Обломовщину же А.В. Дружинин понимал, как «точку, от которой русскому человеку рано или поздно придется начинать свое движение к обновлению, к реализации того ценного и хорошего, что было и есть в русском православном человеке, но стеснено и даже убито, как у Обломова, судорожной сутолокой тех процессов, которые именуются социальным прогрессом» [4, с. 185]. А.В. Дружинин концентрировал своё внимание на «поэтической стороне» природы Обломова. В главе «Сон Обломова» критик видит разъяснение, осветление образа главного героя, «Именно из детства вынес барин Обломов представления о высоком назначении человеческой жизни... он не приемлет наступления голого рационализма, пошлости, отсутствия любви и сострадания к человеку» [4, с. 183].

И.А. Гончаров в романе раскрывает такие темы, как смысл жизни, счастье, любовь.

В последующем критики принимали точку зрения Добролюбова или Дружинина.

На наш взгляд, внешность героев в фильме Н.С. Михалкова и А.А. Адабашьяна «Несколько дней из жизни Обломова» выдержана в соответствии с романом. Олег Табаков не только внешне схож с Обломовым, но ему удалось блестяще выразить психологическую характеристику портрета героя: «среднего роста, приятной наружности, с темно-серыми глазами, но с отсутствием всякой определенной идеи, всякой сосредоточенности в чертах лица» [1, ч.1, 1].

Также внешне соответствует на экране и Штольц своему портрету в романе: «Он весь составлен из костей, мускулов и нервов, как кровная английская лошадь» [1, ч. 2, 46]. Внешность Ольги в романе не отписывается, но в ее поведении в фильме видим реализацию романной характеристики: «естественность и присутствие сознания – вот что отличает Ольгу от обыкновенных женщин» [2, с.105]. В судьбе Обломова в книге огромную роль играет Агафья Пшеницына, а в фильме ее попросту нет. Почему? Потому что экранизирована только часть сюжета. Дело в том, что Н.С. Михалков и А.А. Адабашьян к названию «Несколько дней из жизни И. И. Обломова» сделали подзаголовок: По мотивам романа И.А. Гончарова «Обломов». Но отличается фильм от текста не только утратами. В нем появляются эпизоды, которых нет у И.А. Гончарова: например, сцена в бане, где Обломов раскрывает душу Штольцу, и каждый выражает свою философию жизни, как бы выплёскивая своё видение мира друг на друга. В фильм добавлены: сцена с обломовским пирогом при отъезде Штольца за границу; сцена с велосипедом, привезенным Штольцем как образ западного технического прогресса, которому причастен Штольц. Ольга осваивает велосипед, а Обломов бежит следом, пытаясь догнать – это глубоко символическая сцена.

Также в кинематографической интерпретации отсутствует ряд второстепенных персонажей. Всё это сделано для того, чтобы сосредоточить внимание на главных героях. В экранном образе Штольца наблюдается не только его рационализм, трудолюбие, но и, в отличие от книги, эмоциональность. В отличие от романа, в фильме он с насмешкой относится к чувствам Обломова. В фильме нарушена композиция романа. Отличается и концовка. В фильме – кольцевая композиция. Начинается он с изображения маленького Обломова, который радуется и кричит те же слова, что и его сын в конце. Книга же заканчивается тем, что объединяет всех чувством любви к Обломову. Также стоит отметить, что в фильме лейтмотивом звучит ария «Нормы», тогда как в романе упоминается дважды.

Исходя из всего сказанного выше, можно сделать вывод, что роман и кинематографическая интерпретация схожи в трактовке главных героев. Хотя И.А. Гончаров соглашался и с А.В. Дружининым, и с Н.А. Добролюбовым, текст романа говорит, что ему был близок Обломов. В фильме детально показано то, что отписал Гончаров. Мы видим, как персонажи «оживают» и приобретают новые качества. В фильме Обломов эстетичен, идеален. Драматизм его судьбы, трагизм нереализации природных качеств объясняется его воспитанием. Образ Ольги практически совпадает с художественным рисунком романа. Штольц в фильме более эмоционален. Стоит отметить, что экранизация частично лишена моментов, характеризующих героев с разных сторон. Например, исключение второстепенных персонажей, которые дополняли образы героев, изменение некоторых сцен. В целом фильм передаёт гончаровскую концепцию образов и идейно-эстетическое богатство романа.

Литература

1. Гончаров, И. А. *Собрание сочинений в восьми томах. Т. 4.* М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. / И. А. Гончаров. – URL: <https://ilibrary.ru/text/475/index.html> (дата обращения: 18.03.2022). - Текст : электронный.

2. Писарев, Д. И. *Обломов: Роман И. А. Гончарова // Гончаров И.А. в русской критике: Сборник статей / Вступ. ст. М.Я. Полякова; Примеч. С.А. Трубникова. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1958. – С. 94 – 137.*

3. Тимошенко, Л. О. Влияние современного кинематографа на нравственное воспитание подростков / Л. О. Тимошенко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 1.1 (135.1). – С. 106-108. – URL: <https://moluch.ru/archive/135/37742/> (дата обращения: 18.03.2022).

4. Щерблякина, Л.И. А.В. Дружинин о романе И. А. Гончарова «Обломов»: (Методологический аспект) // И. А. Гончаров: Материалы Международной конференции, посвященной 185-летию со дня рождения И. А. Гончарова / Сост. М. Б. Жданова и др. Ульяновск: ГУП «Обл. тип. "Печатный двор"», 1998. – С. 180 – 186.

Ташлиева М.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Н.А. Гузь
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы экологического воспитания на уроках литературы и делаются выводы о высоком потенциале предмета для формирования любви и бережного отношения учащихся к природе, приводятся методические рекомендации использования отдельных форм и приемов работы в этом направлении.

Ключевые слова: экология, воспитание, урок литературы, методические приемы, природа, нравственность.

Экологическое воспитание школьников является одной из первостепенных задач учебного процесса. Эта проблема в разных аспектах рассмотрена в работах Н.С. Дежниковой [1], И.Т. Суравегиной [2], И.Д. Зверева [3], С.А. Вересова [4] и ряда других исследователей. Литература как предмет обладает высоким потенциалом эстетического воспитания. Экологическое воспитание на уроках литературы – это составная часть нравственного воспитания. Духовная, эмоциональная неразвитость, наряду с экологической необразованностью, является одной из причин равнодушного и варварского отношения к природе.

Художественный мир произведения связан с тем, что вечно в нашем понимании жизни: с родной землей, человеком на ней, с родиной, природой, народом, духовной памятью – иными словами, с духовностью как способностью человека к осмыслению жизни во всех ее проявлениях, к самопознанию, без чего нет любовного, бережного отношения к природе. В художественных произведениях образ Родины непременно связан с образом родной земли. То, что мы порою принимаем за «чистую» лирику природы, пейзажные зарисовки, на поверку оказывается особым проявлением гражданственности, патриотизма, без которых невозможно бережное отношение к природе, активность человека в ее защите, сохранении и приумножении ее богатств. Именно поэтому на уроках литературы надо показать учащимся гражданский смысл поэтического чувства природы и на этой основе формировать их экологическое мировоззрение.

Русская литература представляет неисчерпаемый материал для этой благородной цели: только перечисление авторов, посвятивших свои произведения природе, имен предстанет длинным рядом имен писателей и поэтов. Как же использовать воздействие на учащихся художественного слова, чтобы воспитать бережное отношение к природе?

Прежде всего надо вызвать эмоциональную реакцию через воссоздание в воображении учащихся зрительных и слуховых образов природы, раскрывающих ее красоту, величие, ценность, влияние на внутренний мир человека. Решению этой задачи служит такой тип

вопросов и заданий, который позволяет испытать читателю «эффект присутствия»: Каким видим мы в произведении мир (природу, лес, землю, озеро и т.д.)? Вот мы вместе с писателем мысленно прошли по лесу к озеру (К. Паустовский «Мещерская сторона»). Что и благодаря чему мы видели и слышали? Перескажите описание природы в течение дня? Как меняется картина природы в течение дня? Как рождается утро? О чем свидетельствуют эти художественные пейзажи? Важны и задания, предлагающие передать свое восприятие природы (ее звуки, краски, движения) и вызванные художественными и реальными картинами природы, чувства (любовь, восхищение, радость, грусть, тревогу, боль);

Осознать влияние природы на внутренний мир человека помогут задания на осмысливание высказываний писателей или литературных героев о влиянии красоты природы на человека в форме эссе.

Произведения таких авторов, как Ч. Айтматов, В. Астафьев, В. Белов, Г. Троепольский, В. Распутин и многие другие позволяют обсудить с учащимися проблемы сохранения и утраты природных богатств. Для осмысления позиции писателей и своего отношения к ней важна постановка перед учащимися такого типа вопросов: Какими экологическими проблемами озабочен писатель? Что отстаивает? К чему непримирим? Какие убеждения писателя близки вам?

Продуктивным, как следует из опыта работы учителей, является прием «переноса на себя» ситуаций, описанных в произведениях, действий, поступков, мыслей, чувств героев, связанных с восприятием природы и отношением к ней. Это ведет к глубоко личностному переживанию и осмыслению прочитанного. Здесь уместны, например, задания такого типа: Писатель К. Паустовский назвал милые сердцу края обыкновенной землей. Согласны ли с этим? Наши места для постороннего взгляда тоже обыкновенные. А на самом деле? Любим ли мы свой край, в чем это проявляется? Какие поэтические образы родной земли, родной природы (Пушкин, Лермонтов) наиболее близки вам и почему?

Одним из поэтов, который в своем творчестве проявляет безмерную любовь к природе, является Сергей Есенин. В изображении природы он использует богатый опыт народной поэзии. Природа Есенина – это не застывший пейзажный фон: она живет, действует, страстно реагирует на судьбы людей, события истории. Он часто представляет ее как живое существо: черемуха «спит в белой накидке», плачут ивы, шепчутся тополя, «облако кружева в роще завязала», «девицы ели опечалились», «сосна обвязана белым платком».

Через все творчество поэта проходит образ русской березы.

Белая береза

Под моим окном

Принакрылась снегом,

Точно серебром.

В 10 классе тему «Человек и природа» можно рассмотреть при изучении романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Обращаясь к проблеме вечных человеческих ценностей в этом произведении, уместно поставить вопросы: «В чем прав и в чем не прав Базаров в своих высказываниях о природе?», «Как решается эта проблема в наши дни?» Учащиеся анализируют пейзажи, помогающие понять не только отношение Базарова к природе, но и отношение самого Тургенева к природе и к Базарову. В процессе анализа текста десятиклассники убеждаются, что утилитаристский взгляд Базарова на природу оказывается несостоятельным, и сам герой, полюбив Одинцову, начинает это понимать. Перед лицом вечной «равнодушной» природы, которую Базаров считал «не храмом», а «мастерской», представляются несущественными его убеждения.

Если в творчестве писателей XIX века мы видим ненарушаемую гармонию человека и природы, выступающих как единое целое, то уже в творчестве М. Пришвина появляются тревожные ноты, они усиливаются в произведениях Солоухина и звучат уже драматически в «Царь-рыбе» В. Астафьева, главная мысль которой в том, что гибель

природы из-за вмешательства человека ведет к гибели самого человека; человек, который губит природу, губит прежде всего себя.

Проблема «диалога» с природой постоянно рассматривалась русской литературой, но если в XIX веке она носила чаще философский характер, то в произведениях Л. Леонова, В. Распутина, Ч. Айтматова, Ф. Абрамова, Ю. Кима, Б. Астафьева, Б. Васильева и ряда других писателей она приобретает социально-гражданский характер. И пусть не все из вышеперечисленных произведений изучаются по школьной программе, учащиеся могут узнать о них из лекции учителя, которая может стать отправной точкой для беседы или дискуссии по экологической теме.

Таким образом, уроки литературы дают благодатный материал для экологического воспитания учащихся как по содержанию изучаемых произведений, так и по разнообразию форм и приемов работы с текстом для этой цели.

Литература

1. Дежникова, Н. С. Воспитание экологической культуры детей и подростков: Учебное пособие / Н.С. Дежникова, Ю. Иванова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 63 с.
2. Суравегина, И. Т. Методические аспекты экологизации школьного образования / И. Т. Суравегина // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов. Москва, 2003. С. 23–47.
3. Зверев, И. Д. Экология в школьном обучении / И. Д. Зверев. – М., Знание, 1980. – 90 с.
4. Вересов, Н. Н. Основы гуманитарного подхода к экологическому воспитанию старших дошкольников / Н. Н. Вересов // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 7. – С. 39 – 43.

Фролякина Т.Н.,

магистрант института гуманитарного образования

АГГПУ им. В. М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Ю.Г. Бабицева

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье приведен обзор мобильных приложений, которые могут быть использованы как современное средство обучения на уроках литературы в школе. Описаны возможности применения мобильных устройств и приложений на разных этапах урока, а также при организации различных видов учебной деятельности.

Ключевые слова: *мобильные устройства, мобильные приложения, уроки литературы, современное средство обучения, дистанционное домашнее задание.*

Мы живем в нестабильное, неопределенное время. Система образования претерпела за последние годы массу изменений, и, наверняка, её ждёт ещё не меньше трансформаций. Возникает закономерный вопрос: как сделать так, чтобы любые изменения действовали как можно мягче и не разрушали уже выстроенную педагогом систему работы? Ответ на этот вопрос, на наш взгляд, очень прост. Нужно использовать в своей работе те средства, которые позволяют оптимизировать работу педагога, которые всегда под рукой, доступ к которым есть у обучающихся.

Мобильные устройства уже довольно давно стали неотъемлемой частью нашей жизни, а тем более жизни школьников 21 века. Этот факт нельзя игнорировать, ведь возможности использования мобильных устройств в образовательных целях достаточно широки.

Современные смартфоны, даже низкого ценового сегмента, обладают невероятно объемным функционалом. Google Play или App Store ежедневно пополняются новыми приложениями. На сегодняшний день существует множество ресурсов и инструментов, которые педагог может использовать в своей работе. Именно о возможностях этих приложений и пойдет речь в этой статье.

Но прежде необходимо отметить, что использование мобильных приложений, на наш взгляд, наиболее целесообразно именно на уроках литературы, потому как новый нестандартный подход позволит активизировать познавательный интерес школьников, который так необходим в настоящее время при изучении данной дисциплины [2]. Литература – именно та предметная область, в которой наиболее эффективно можно реализовать потенциал мобильных приложений, благодаря колоссальному объему используемой информации, а также широкому спектру видов деятельности и форм работы на уроке.

Условно приложения, которые станут нашими помощниками в организации уроков литературы, можно разделить на несколько типов. Распределение приложений по группам будет зависеть от функций, которые эти приложения поддерживают. Например, текстовые редакторы, такие как Pages или Word позволяют копировать информацию из учебника или другого источника с дальнейшим видоизменением. Этот текст можно сокращать, дополнять, преобразовывать в задание и т.д. Такую работу дети могут выполнять в группе или индивидуально, причем неважно, в классе они находятся в этот момент или дома. Это, как мы полагаем, очень важное уточнение в связи с обстановкой, сложившейся с дистанционным обучением.

Многие привыкли использовать в качестве инструмента для создания информативных слайд-шоу и необычных презентаций общеизвестный Microsoft PowerPoint, но мало кому известно, что у данной программы есть также удобное мобильное приложение. Но это далеко не единственный сервис для создания учебных презентаций. PowerPoint имеет ряд достойных альтернатив, каковыми являются Keynote, Google презентации, Prezi, Haiku deck, Canva, Paste by Wetransfer. Каждое из этих приложений наделено рядом существенных достоинств, о которых стоит указать отдельно [1].

Приложение Keynote будет удобно как для педагогов, так и для учеников. В числе положительных качеств можно отметить, например, поддержку презентаций PowerPoint, привычный интерфейс и простой метод составления презентаций. Также в отличие от PowerPoint создать презентацию, продемонстрировать её, дополнить, изменить и отправить одноклассникам ученик сможет прямо на уроке, получив задание от учителя.

Пользователям, использующим в работе сервисы Google, будет полезно приложение Google-презентации. Это приложение, благодаря привычному и легкому в использовании интерфейсу, поддержке презентаций, созданных в PowerPoint и Keynote, позволит создавать, редактировать и демонстрировать любые презентации даже в ходе видеовстречи. Единственным недостатком является отсутствие возможности включения в презентацию видеоконтента.

Prezi обладает довольно нестандартным интерфейсом, но сервис позволяет создавать презентации с нелинейной структурой, работа над которыми непривычна, но интересна для учеников.

Haiku deck обладает большим количеством инструментов, удобным интерфейсом, а также большим выбором стоковых изображений, которые можно использовать в своей работе. Похожими характеристиками обладает приложение Canva, но помимо всего перечисленного, оно предлагает своим пользователям возможность создания логотипов. Такую интересную функцию ученики смогут использовать при выполнении творческого задания по литературе, что позволит повысить интерес и к изучению предмета.

Paste by Wetransfer также простое в использовании приложение, но важным отличием от остальных является возможность совместной работы над одним проектом. В приложении Paste by Wetransfer учитель сможет устанавливать задачи и делегировать их

своим ученикам. Таким образом, каждый ученик будет выполнять своё задание для осуществления общей идеи.

На разных этапах урока педагог может использовать Nearpod. Презентацию, созданную на любом носителе, можно поместить в приложение Nearpod и, отправив её детям на уроке, использовать в качестве интерактивной доски. Слайды презентации перелистываются учителем, ведь управление презентацией ведется именно с планшета учителя.

Приложениями Popplet lite, Inspiration предпочтительно пользоваться для обобщения и группировки материала, работа с которым ведется в ходе урока. Это сервисы для создания ментальных карт, имеющие в своем интерфейсе наборы маркеров для схем. Помимо текста в этих приложениях можно работать с иллюстрациями, видео- и аудиофрагментами, создавая на каждом уроке своеобразный творческий проект на любую литературную тему [5].

Значимым недостатком этих сервисов является ограниченное место для хранения. Но эта проблема с легкостью решается с помощью облачных сервисов, таких как Google диск, Яндекс диск, Облако mail.ru, Dropbox и другие.

Nearpod, Socrativ, Quizziz, CastleQuiz – это всё удобные приложения для контроля знаний. Учитель может создавать тесты для учеников самостоятельно, а может воспользоваться чужими разработками [4]. Стоит отдельно отметить приложение CastleQuiz [3]. Это викторина, которая позволяет закрепить полученные в ходе учебного процесса знания. Игра по выбранной теме представляет собой сражение со случайным соперником, победив которого, ученик захватывает земли противника.

В качестве одной из форм контроля на уроках литературы используются тестовые задания открытого типа, это задания свободного изложения и задания-дополнения. Для осуществления такой работы ученикам вовсе не обязательно выполнять задание на бумаге, ведь это можно сделать в веб-приложениях Survio и Testograf. Данные приложения адаптированы для мобильных устройств и позволяют создавать анкету или форму опроса [6]. Эти сервисы являются альтернативой веб-приложению Google Forms.

Виртуальную доску Padlet можно использовать для совместной работы с учениками. Ученикам предоставляется возможность выполнять проектные работы в группах и в дальнейшем обсудить какие-то вопросы непосредственно в приложении. Функционал приложения позволяет делиться постами, ссылками, фотографиями и видео, а также оставлять комментарии.

ShowBie и UPADLite удобные приложения для дистанционного домашнего задания. Среди основных функций приложения Showbie предоставление доступа ученикам к учебным материалам, подобранным учителем для выполнения заданий, возможность загрузки выполненного домашнего задания на сервер, где оно доступно учителю, возможность комментирования выполненного задания учителем.

UPADLite представляет собой уникальный способ конспектирования с помощью рукописного ввода. Превращает ваш iPad в многофункциональный блокнот для лекций.

В качестве достойной альтернативы приложению UPADLite, доступному только на устройствах Apple, можно предложить приложения PenReader или Google рукописный ввод, доступные на Android.

Сканер текста OCR распознает напечатанный текст и преобразует его для дальнейшего редактирования. Этот сканер работает даже с фотографиями из галереи, что позволяет существенно сократить время работы над текстом.

OCR почерк также отличное приложение, оно может распознавать рукописный текст из заметок, писем, классных досок, эссе, форм и любого другого шрифта. Это приложение позволит сделать работу более продуктивной, без необходимости расшифровки заметок.

Существует также ряд приложений с непосредственно литературным содержанием. В качестве примера можно привести приложение «Читай!», позволяющее попасть на страницу того или иного художественного произведения.

Приложение «Читатель» читает вслух загруженные в него книги и текстовые документы с помощью технологии синтеза русской речи. Оно позволяет озвучить в реальном времени любую книгу (.txt, .doc, .fb2).

Приложение «Краткие содержания» дает доступ к 30 произведениям литературы с 9 по 11 класс в сокращенном виде. Однако, безусловно, важно четко обозначить школьникам целесообразность использования таких ресурсов.

Один из грандиозных проектов – «Весь Толстой в один клик». Этот известнейший проект был посвящен оцифровке 90-томного собрания сочинений писателя.

Проект «Умная школа» предлагает анимированные лекции по школьной программе. Это что-то вроде мультиков и инфографики, объясняющих ключевые проблемы классических произведений. Уже созданы ролики, репрезентирующие галерею помещиков в «Мертвых душах» Н. Гоголя, «Повести о капитане Копейкине», композицию романа «Война и мир» Л. Толстого, образы Наполеона и Кутузова и т.д.

Таким образом, можно заключить, что мы живем в удивительное время, когда невероятный объем информации, набор универсальных инструментов для её получения хранится у каждого человека в кармане. Не воспользоваться такими возможностями – значит добровольно отказаться от знаний, которые в настоящий момент являются ключом к свободному выбору во всех сферах жизни. Образование – это не просто школа и учитель, а ещё то пространство, которое нас окружает. Мобильные приложения – одно из самых доступных, легких и универсальных инструментов для осуществления основных целей современного образования.

Литература

1. Гетманова, Д. 10 приложений для создания презентаций. Лучший софт для создания презентаций на смартфоне / Д. Гетманова. – Текст: электронный // Presium.pro: [сайт]. – 2022. – 10 апр. – URL: <https://presium.pro/blog/presentation-applications> (дата обращения 10.04.2022).

2. Шарова, Е.И. Использование мобильных приложений, обучающихся на уроках русского языка и литературы / Е.И. Шарова. – Текст: электронный // Nigniikp.adygnet.ru: [сайт]. – 2022. – 10 апр. – URL: <http://nigniikp.adygnet.ru/index.php/vypuski-2016/vypusk-2-8-2016-g/29-stati-v-vypusku-8/97-ispolzovanie-mobilnykh-prilozhenij-obuchayushchikhsya-na-urokakh-russkogo-yazyka-i-literatur> (дата обращения 10.04.2022).

3. Castle Quiz Work – геймификация корпоративного обучения и тестирования: Quizlab [сайт]. – 2022. – 10 апр. – URL: <https://quizlab.castlequiz.ru> (дата обращения 10.04.2022).

4. Kahoot, Socrative, Quizziz: Online Quiz Games to Spice Up Instruction. – Текст: электронный // Lindsayannlearning.com: [сайт]. – 2022. – 10 апр. – URL: <https://lindsayannlearning.com/classroom-technology-online-quizzes/> (дата обращения 10.04.2022).

5. Popplet - Educational App Review. – Текст: электронный // Learningworksforkids.com: [сайт]. – 2022. – 10 апр. – URL: <https://learningworksforkids.com/apps/popplet/> (дата обращения 10.04.2022).

6. Сравнение Survio и Testograf | Startpack. – Текст: электронный // Startpack.ru: [сайт]. – 2022. 10 апр. – URL: https://startpack.ru/compare/survio-survey/testograf_ (дата обращения 10.04.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ

Артеменко М.В.,

старший преподаватель
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИКЕ СРАВНЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ЕДИНИЦ ПРЕДЛОЖНОГО ТИПА

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления семантики сравнения некоторых единиц предложного типа, построенных по модели ПО+НЗ. Автор выделяет типы отношений внутри общей семантики сравнения, опираясь на конструктивные свойства изучаемых единиц.

Ключевые слова: сравнение, сравнительная конструкция, сравнительный предлог, сравнительный союз, семантика уподобления.

В научной литературе теории сравнения и, в частности, сравнительным конструкциям посвящено много исследований. Это работы Н. Т. Окатовой [4], Н. М. Девятовой [1], Р. А. Чесноковой [9], Д. С. Савченко [7], З. Д. Поповой, А. В. Масловой (в соавторстве) [5], М. Н. Крыловой [2].

Объектом нашего изучения являются продуктивные в языке и речевом употреблении единицы ПО ТИПУ, ПО ОБРАЗЦУ, ПО ПРИНЦИПУ, ПО АНАЛОГИИ С.

Цель настоящей статьи заключается в попытке выявить параметры семантики сравнения указанных выше единиц.

Материалом для анализа послужили факты из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [3], общий подкорпус.

Сравнительные отношения обычно оформляются с помощью различных служебных средств. Это могут быть сравнительные союзы: *как, словно, будто, чисто*, либо сравнительные предлоги *вроде, типа, наподобие, подобно*, а также «компаративные, или уподобляющие номинации» (по Н. Д. Арутюновой [8]) типа *такой...как* и структуры со словом *подобный*.

На наш взгляд, изучаемые единицы формируют сравнительные отношения со значением уподобления, поскольку главным их конструктивным свойством является употребление в трёхчленной конструкции (ГЧК, термин А. Ф. Прияткиной [6]), что соответствует логической схеме сравнения: два сравниваемых параллельных члена и основание сравнения. Основание сравнения выражено в общем члене конструкции. Обычно позицию общего члена занимает глагол или отглагольная форма, находясь в постпозиции, к которой, релятив оформляет разные типы отношений внутри общей семантики сравнения.

Это может быть:

а) отношения подобия: *Создание дворца по типу дворца католических архиепископов; постройка храма — по типу древних ростовских церквей* [НКРЯ];

б) отношения образного сравнения: *Экономика строится по принципу «мыльного пузыря»; девальвации доллара по принципу качелей* [НКРЯ];

в) отношения соответствия: *Учебный центр организован по образцу ведущих европейских центров; патерик написан по образцу распространённых в восточном христианстве патериков* [НКРЯ];

г) отношения сходства: *Поддержана также норма, согласно которой регионы могут устанавливать специальные места по аналогии с лондонским Гайд-парком для митингов* [НКРЯ].

Таким образом, значение уподобления является общим для всей синонимической группы единиц ПО ТИПУ, ПО ОБРАЗЦУ, ПО ПРИНЦИПУ, ПО АНАЛОГИИ С. Эта

общая сема заложена в семантике базового существительного в структуре каждого изучаемого отымённого релятива. Использование данных средств предложного типа в составе синтаксической конструкции соответствует логической природе сравнения: два параллельных объекта сравнения и общий член – основание для сравнения, которое нередко является имплицитным компонентом.

Литература

1. Девятова, Н. М. Диктумно-модусная организация сравнительных конструкций в русском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. – М., 2011. – 467 с.
2. Крылова, М. Н. Сравнительный предлог ВРОДЕ в различных типах дискурса современного русского языка: история, морфологический статус, функционирование // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. - 2021. - №1. - С. 246-255.
3. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 16.04.2022). – Текст : электронный.
4. Окатова, Н. Т. Функционирование синтаксических конструкций с союзом "будто" в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. - Владивосток, 2002. - 280 с.
5. Попова, З. Д., Маслова, А. В. Наподобие чего/подобно кому: сходства и различия (сопоставительный анализ) // Сопоставительные исследования 2016: сборник трудов конференции. М.: Истоки, 2016. – С. 235-238.
6. Прияткина, А. Ф. О перспективах применения понятия «конструкция» к изучению сложного предложения // Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции). Избранные труды. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2007. - С. 41-51.
7. Савченко, Д. С. Предлог *вроде* как функциональная единица устной речи // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2013. - № 3. – С. 31-41.
8. Тождество и подобие. Сравнение и идентификация: [Сб. ст.] / АН СССР, Ин-т языкознания, Пробл. группа "Логич. анализ яз."; Под ред. Н. Д. Арутюновой. - М.: Наука, 1990. - 225 с.
9. Чеснокова, Р. А. Сравнение как средство актуализации семантики "подобие" и "сходство" // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. - Барнаул, 2011. - Вып. 5. - С. 165-169.

Ачильдиева Н.В.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.И. Тюкаева
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПАДЕНИЕ РЕДУЦИРОВАННЫХ ГЛАСНЫХ И ОТРАЖЕНИЕ ЭТОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые дискуссионные вопросы о процессе падения редуцированных гласных в древнерусском языке, а также особенности его фонологического механизма. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью изучения роли редуцированных гласных и их утраты в процессе развития русского языка. Данное явление привело к преобразованию всей фонетической системы, а также к ряду важных изменений в морфемном составе слов.

Ключевые слова: история русского языка, редуцированные гласные, сильная позиция редуцированного, слабая позиция редуцированного, падение редуцированных гласных, следствия утраты редуцированных.

Во второй половине XII в. в древнерусском языке происходит фонетический процесс – падение редуцированных [ь] и [ѣ]. Он смог стать, в некотором роде, революцией для всей

фонетической системы языка того времени. Даже сегодня мы можем увидеть в современном русском языке последствия этого явления.

До падения редуцированных гласные произносились одинаково как в сильной, так и в слабой позиции. Ударение было музыкальным, т.е. ударный гласный произносился с повышением тона голоса и с большей силой, долгота его не менялась. «До XIV в. происходили преобразования, вызванные утратой редуцированных гласных на фонетическом уровне. В XIV-XV вв. изменения происходят на морфонологическом уровне» [1, с. 126].

Данная работа посвящена рассмотрению последствий падения редуцированных гласных для современного русского языка. Материалом исследования послужили слова из памятников письменности делового содержания.

Объект исследования – редуцированные гласные.

Предмет исследования – влияние процесса падения редуцированных гласных на систему русского языка.

Гипотеза исследования – некоторые явления (фонетические) в современном русском языке можно объяснить исторически – падением редуцированных.

Цель исследования – выявить процессы в современном русском языке, объясняемые падением редуцированных гласных.

Для того чтобы понять, что из себя представляют редуцированные гласные, необходимо обратиться к научной работе Кузнецова П.С. «Очерки исторической фонологии русского языка» [4]. Из его трудов мы можем узнать, что в фонетической системе языка восточных славян, кроме гласных полного образования, были гласные неполного образования – ъ (ер), ь (ерь), которые из-за краткости и неясности своего произношения в исторической грамматике назывались глухими, напряжёнными, сверхкраткими, редуцированными гласными.

Дурново Н.Н. в своей книге «Введение в историю русского языка» пишет, что гласные ъ (ер), ь (ерь) – это гласные среднего подъёма непяерднего (ъ) и переднего (ь) образования [2].

Из данных работ можно сделать определенный вывод: гласные ъ, ь существовали ещё в системе общеславянского языка и были унаследованы всеми славянскими языками, долгое время сохранялись в них, но затем в процессе дальнейшего развития подверглись фонетическим изменениям. А каким конкретно, будем смотреть дальше.

По своему происхождению гласные ъ и ь восходят к индоевропейским звукам: [ъ] к *[й] (у краткому) и [ь] к *[П] (и краткому). Иванов В.В. считает, что первоначально в своём произношении редуцированные ъ и ь приближались к названным звукам [3]. Его мнение подтверждается рядом ранних заимствований из древнерусского языка. Однако в процессе исторического развития славянских языков гласные ъ и ь изменились и потеряли качество данных звуков, перейдя в другие.

В современном русском языке буквы ъ и ь, звукового значения не имеют, но в системе языка того времени редуцированные гласные ъ, ь были самостоятельными фонемами:

- 1) они противопоставлялись остальным гласным;
- 2) с течением времени на месте редуцированных гласных [ъ] и [ь] в определённых условиях возникли гласные [о] и [е];
- 3) выступали как слогаобразующие звуки [1].

Кроме того, нам также интересен тот факт, что в некоторых памятниках (богослужебного характера) над буквами ъ, ь стоят нотные значки, указывающие на произношение ъ, ь, как гласных звуков [5].

Интересно то, что в зависимости от положения в слове звучание редуцированных гласных в древнерусском языке было неодинаковым. В одних случаях они произносились с большей долготой, в других — меньшей.

В зависимости от этого различают сильную позицию (или сильное положение) редуцированных и слабую позицию (слабое положение) [3].

Сильная позиция редуцированных гласных считалась в следующих случаях:

- перед слогом с редуцированным в слабой позиции (тьмно, локъть, създати, рьпъть узькъ, ньгъть, тьмьнь);
- под ударением (рьпъть, пьстры, съхноути, тьпъть, тьща, пьсьль).

Слабая позиция редуцированных была:

- в абсолютном конце слова (светь, ледь, сынъ, сынъ, садъ, дедъ, хлебъ);
- в середине слова перед слогом с гласным полного образования (зьло, ложка, правьда, съна, дъни, зъвати);
- в середине слова перед слогом с редуцированным в сильной позиции (дъньсь, съньмь, жьньць, шьвьць).

Так было примерно до второй половины XII в., пока в древнерусском языке не произошел глобальный фонетический процесс, который смог перестроить всю языковую систему – процесс падения редуцированных [ъ] и [ь]. Его суть заключалась в исчезновении [ъ] и [ь] в слабой позиции и переходе их в звуки [о] и [э] полного образования в сильной позиции [1].

Падение редуцированных произошло в результате комплекса причин. К XII в. в результате развития отношений с Византией, с европейскими государствами, происходит убыстрение темпа жизни и, соответственно, темпа речи. В убыстренном потоке речи звуки стали произноситься короче: гласные полного образования сокращались до редуцированных, а редуцированные в слабых позициях совсем исчезали. Например: дьва – два, съна – сна, мъгла – мгла, лодъка – лодка, оузъко – оуздо.

Но в определенных позициях [ъ] и [ь] переходили в гласные полного образования: под ударением (сънь – сон, дънь – день). Но в безударном положении перед слогом со слабым редуцированным; этот слабый редуцированный исчезал. Примечательно, что свою вокальность или звучность он передавал предшествующему редуцированному, который прояснялся до гласного полного образования: шьпъть – шептать, дънь – день, льдь – лед [4].

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод: редуцированные гласные переходили в гласные полного образования о и е в сильной позиции. Исчезнув в одних позициях и изменившись на другие звуки других, редуцированные уже к XIII в. утратились как особые фонемы.

Таким образом, число гласных фонем уменьшилось на две. С одной стороны, изменение не такое значительное, но мы должны помнить, что язык – это целая система, элементы которой тесно взаимосвязаны между собой. Уберешь или изменишь что-то одно – изменится и все остальное.

Падение редуцированных вызвало такую перестройку фонетического уровня русского языка, как ни одно другое историческое изменение:

1. Теряет свою абсолютную значимость закон открытого слога: теперь в русском языке есть огромное количество закрытых слогов – дом, воз, мед, князь, голос, сад, лед, чин, сан, яд – слова односложные, чего в предыдущие периоды не наблюдалось [4].

2. Нарушается ещё один важный фонетический закон — закон слогового сингармонизма: теперь в пределах одного слога оказываются звуки разной артикуляции. Например, было на-чь-не-ши – стало нач-не-ши [4].

3. В слове образуется «нулевое окончание»: кот, дом, князь, дым, сон, вол, тень (ранее слова имели вполне материально выраженное окончание кот-ъ, князь-ь, дом-ъ, дым-ъ, сон-ъ, вол-ъ, тен-ъ); в результате «нулевое окончание» становится явлением грамматическим, в том числе в словах, где этимологически не было окончаний -ъ или -ь: шофёр, вуаль [1].

4. Появляются аффиксы, состоящие из одного согласного звука: говор-и-л, смотр-е-ть ход-и-л, чит-а-ть, кош-к-а, руч-к-а [1].

5. Также происходит образование однозвучных слов – предлоги с, в, к (ранее – съ, въ, къ) и под [1].

6. Образуется новый сложный вид позиционной мены «беглость гласных» — чередование [o]//∅ и [e]//∅ в разных формах одного слова или в родственных словах: сон — сна, день — дня, мох — мшистый, мечь — мстить. Беглость гласных стала морфологическим средством образования некоторых форм [3].

7. В результате падения редуцированных в древнерусском языке появляются большое количество слов с труднопроизносимыми сочетаниями согласных. Они упрощались путем выпадения согласных или с помощью различных ассимилятивно-диссимилятивных процессов: съдесь — здесь; обьблако — обблако — облако; мазьло — масло.

Плавный [л], оказавшийся на конце слова после утраты слабого редуцированного, исчезает в сочетаниях «согласный + л из-за трудного произношения: пекль — пекл — пек, но пекла, пекли; могль — могл — мог, но могла, могли [4];

8. Появляется новый вид позиционной мены: оглушение звонких согласных в конце слова и в конце слога перед глухим и озвончение глухих перед звонким: садъ — [сат], лодька — [лотка], молотьба — [маладьба], коробька — коробка — [коропка], събор — сбор — [збор] [4].

9. В результате оглушения [в] образуется звук [ф]: кровь — кровь [кроф], травька — травка [трафка], ковька — ковка — [кофка]. До этого [ф] встречался только в заимствованных словах из греческого языка, таких как философ, Фарисей, февраль, Филипп и пр [4].

10. Конечный мягкий согласный [м] отвердевает, что отражается в памятниках в виде написания на конце слова — мъ вместо более раннего — мь: плодомь — плодомъ, о немь — о немъ [4].

Таким образом, падение редуцированных явилось одной из причин, вызвавших значительное изменения в фонетике древнерусского языка. Более того оно отразилось на всём дальнейшем развитии звукового и морфологического строя современного русского языка.

Литература

1. Гейдарова, Э. А. Историческая грамматика русского языка / Э. А. Гейдарова. — Баку, 2007. — 545 с.
2. Дурново, Н. Н. Введение в историю русского языка / Н. Н. Дурново. — М.: Наука, 1960. — 345 с.
3. Иванов, В. В. Историческая грамматика русского языка / В. В. Иванов. — М.: Просвещение, 1997. — 249 с.
4. Кузнецов, П. С. Очерки исторической фонологии русского языка / П. С. Кузнецов. — М.: Просвещение, 1959. — 403 с.
5. Котков, С. И. Памятники русской письменности XV-XVI вв / С. И. Котков. — М.: Наука, 1978. — 189 с.

Власова А.Г.,

ученица 9 класса

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

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛАВЯНИЗМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье содержатся результаты исследования лингвостилистической роли славянизмов в художественном тексте. На основе сравнительного анализа двух поэтических текстов «Пророк» А.С. Пушкина и «Петербургская ночь» Н.И. Гнедича делается вывод о зависимости отбора славянизмов и их стилистической функции от

содержания художественного текста, системы образов и эмоциональной характеристики текста.

Ключевые слова: лингвостилистический анализ, славянизмы, «Пророк» А.С. Пушкина, «Петербургская ночь» Н.И. Гнедича.

Тема влияния церковнославянского языка на формирование русского литературного языка и на русскую литературу в настоящее время вызывает большой интерес у исследователей. Реформа русского языка, начатая Михаилом Васильевичем Ломоносовым и продолженная его приемниками в XVIII и XIX вв., в том числе и Александром Сергеевичем Пушкиным, состояла не в очистке литературного языка от церковнославянских элементов. По мнению И.И. Солосина, «задача Ломоносова, Карамзина, Пушкина и других писателей XVIII и XIX вв., выковывавших русский литературный язык, состояла в перемещении центра тяжести от церковнославянского языка к русскому, в умелом использовании лексического материала церковнославянского языка» [1, с. 91]. Цель нашего исследования – описание стилистических функций славянизмов в поэтических произведениях (на примере «Пророка» А.С. Пушкина и «Петербургская ночь» П.П. Гнедича), выявление стилистических различий и факторов, определяющих данные различия.

Гипотеза исследования состоит в следующем: благодаря использованию славянизмов в обоих стихотворных произведениях создается торжественность повествования, различия состоят в том, что конкретный отбора славянизмов в каждом тексте зависит от его идейного содержания, системы образов и эмоциональной характеристики текста, благодаря чему создаются абсолютно разные поэтические образы мира.

Поставленная цель решалась на основе совокупности методов: сплошной выборки церковнославянских слов и форм слов из анализируемых текстов; стилистического анализа для определения стилистической функции церковнославянизмов в поэтических текстах А.С. Пушкина и П.П. Гнедича; сравнительного стилистического анализа для выявления сходства и различия в стилевой функции церковнославянизмов у двух авторов.

Лингвостилистический анализ текста предполагает соотнесение содержания текста, системы его образов, идейной направленности, эмоциональной окрашенности с его языковой формой, с языковыми средствами, с помощью которых передается то, что заложено в тексте [2]. Рассмотрим с этой точки зрения два поэтических текста, написанных примерно в одно время, но совершенно разных по тематике, системе образов, идейной направленности.

Стихотворение «Пророк» композиционно делится на шесть частей, в каждой части содержится от четырех до семи слов-славянизмов. На примере двух частей покажем, как проводился лингвостилистический анализ славянизмов в тексте и сделаем выводы. В первой части стихотворения (с «Духовной жаждою томим...») до «На перепутье мне явился») содержится четыре славянизма: *жаждою*, *мрачной*, *влачился*, *серафим*. Слово *жажда* обозначает «сильное желание чего-либо вообще». Слово *мрачная* имеет два смысла: темная и печальная. Пустыня наполнена мраком, мглою. Путник двигается по пустыне с большим трудом – *влачится*. Благодаря славянизмам рисуется картина печальная, мрачная; сердце путника наполнено тоской и духовной жаждой.

В завершающей части стихотворения, начинающейся слова «Как труп в пустыне я лежал...») и до конца, много славянизмов: *глас* – голос; *воззвал* – обратился; *восстань* – встань; *виждь* – форма повелительного наклонения глагола видеть, сейчас не употребляемая; *внемли* – услышь. После всех действий серафима путник становится недвижимым. И только прямым вмешательством Бога приобретает им высокое призвание поэта. *Глаголом жги сердца людей* – глагол здесь славянизм, это «слово, речь». Жечь словом сердца людей – звать их к добру, преодолению греха, зла, возбуждать в людях чувство прекрасного – в этом призвание поэта-пророка. Заключительные строки стихотворения содержат в себе идейный смысл всего текста, целиком определяющийся

его содержанием. Библейский сюжет в основе повествования определяет большое количество славянизмов в тексте - 22, 72 % от общего количества слов. Это в основном глаголы, обозначающие действия ангела и глас Божий: *влячился; отверзлись; внял; приник; рассек; водвинул; воззвал; восстань; виждь; внемли*, а также действительные причастия настоящего времени, которые по происхождению тоже являются славянскими, придает тексту динамику, ощущение священного ужаса и драматизма от происходящего, связанного с превращением поэта в пророка.

«Петербургская ночь» Н.И. Гнедича является отрывком, взят из идиллии «Рыбаки», стихотворного произведения, которое была признана лучшим из оригинальных произведений Гнедича еще его современниками. Композиционно данный отрывок состоит из двух частей, которые условно могут быть названы: первый – Небо петербургской ночи. Игра красок; вторая – Нева. Погружение в сон. В «Петербургской ночи» Н.И. Гнедича содержится описание красоты белой петербургской ночи, когда в пурпурно-золотистом отблеске неба трудно различить время перехода вечера в ночь, а ночи – в утро. Величественная статика города, погруженного в сон, передается благодаря характеристике цветовой палитры неба и спокойной глади воды в реке Неве. Количество славянизмов составляет 17% от общего количества знаменательных слов в тексте. Прежде всего это имена существительные, обозначающие предметы, погруженные в пространство ночи, и их признаки, выраженные именами прилагательными: *облак; дальность; взморье; стража со стражей; ветрила; пурпур; с золотом; денница; година; вёсел; владычество; локон; глас; брег; на зыби; сумрак; на влаге, серебристые; золотая; восходящий, дальней; градские*. Благодаря почти полному отсутствию глаголов среди славянизмов в стихотворении создается картина покоя и умиротворения спящего города на фоне торжественной красоты мироздания, в пленительных красках петербургской белой ночи.

В результате сравнительного анализа лингвостилистической роли славянизмов в двух поэтических произведениях гипотеза исследования получила подтверждение. Было доказано, что в обоих произведениях наличие славянизмов создают особый торжественный настрой. При этом языковая форма конкретного поэтического текста, включающая также и отбор славянизмов по их частеречной принадлежности и семантике, зависит от идейного содержания, системы образов и эмоциональной характеристики текста, благодаря чему создаются абсолютно разные поэтические образы мира.

Литература

1. Солосин И.И. К вопросу о церковнославянизмах в языке Пушкина // Русский язык в школе. – М.: Учпедгиз, 1937. – С. 90-98.
2. Тимофеев К.А. Лингвостилистический анализ стихотворения А.С. Пушкина «Пророк» // Источниковедение в школе. – № 1. – 2007.

Зырянова Е.А.,

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

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИАЛЕКТИЗМОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются диалектизмы в художественном тексте. Опираясь на лексический материал сказки Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца», было выяснено, диалектная единица выполняет ряд важных функций в художественном тексте: помогает передать особенности речи героев, придает комизма образам и зачастую является источником речевой экспрессии.

Ключевые слова: диалектизм, просторечие, северорусское наречие, южное наречие, социальный диалект.

Данная статья посвящена выявлению функции диалектной лексики в художественном тексте сказки Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца».

Цель: познакомить читателя с понятием «диалект», с его видами и функциями, опираясь на сказку Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца».

Задачи: знакомство с понятиями «сказка», «просторечие» и «диалектизм», выявление типов диалектной лексики и их стилистической роли в художественном тексте.

Проектная ценность: данный материал может помочь учителю-предметнику в проведении урока по русскому языку, литературе.

Гипотеза исследования: в языке художественной литературы диалектизмы используются для изображения местных географических особенностей, специфики быта, культуры. Они помогают ярче охарактеризовать героев, передать индивидуальность их речи, а иногда служат средством сатирической окраски.

В раннем детстве человек впервые знакомится с понятием «сказка», и оно сопровождает его на протяжении долгого времени. Сказка - повествовательное, обычно народно - поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [3]. Любовь и особое внимание этот жанр получает благодаря своему простому народному языку, который схватывается всеми налету: т.е. просторечиям и диалектизмам.

Просторечие – речь малообразованных носителей языка; черты произношения, слова и выражения, грамматические формы и конструкции, свойственные нелитературному разговорному употреблению [3]. В статье «Просторечие» Ю.А. Бельчиков утверждает, что можно выделить диалектные виды просторечий: общерусское, сельское, городское, территориальные говоры [2]. Например, для сельского просторечия характерны слова *дроля, надысь, нуцай*. Для просторечия характерны территориальные варианты: *шмотки – шмутки, таперича – теперича, тапочек – тапочка*. Границы просторечия очень подвижны, в современное время многие лексические единицы переходят из просторечия в жаргоны, а диалекты в разговорную речь и даже в литературный язык.

Согласно Толковому словарю С.И. Ожегова диалект – это местная или социальная разновидность языка [3]. В русском языке выделяют следующие типы диалектов.

Фонетические диалектизмы – отличительная их особенность затрагивает изменение одного или более двух звуков в общенародных словах: *дамно, баушка, хруктовый, снех* и т.д. [1].

Морфологические диалектизмы - изменения окончаний, форм литературных слов: *идеть, идуть, у мене, в степе*; изменения в образовании степеней сравнения: *послаже*. Мягкость согласного в 3 лице глагола: *несть, плесть* и др. [1].

Синтаксические диалектизмы - изменение в употреблении предлогов в синтаксических конструкциях: *жили о реку, ушла по корову, пришел с Москвы*; употребление деепричастий в роли сказуемых: *она уехавши, магазин уже закрывши* [1].

Словообразовательные диалектизмы - отличительная их особенность затрагивает изменение в приставках и суффиксах общенародных слов: *бежать – бечь, горожанка – горожаха, телёш (теленок), дождик (дожжок)* [1].

Лексические диалектизмы – слова, которые известны в определенной местности, не имеющие ни фонетических, ни словообразовательных вариантов в литературном языке: *буряк (свекла), баской (красивый), векша (белка), зубатить (спорить)*. Лексические диалектизмы подразделяются на этнографические и собственно лексические [1].

Этнографические диалектизмы – это слова, называющие предметы, характерные для быта, хозяйства данной местности. Этнографический диалектизм не может быть переведен на литературный язык, т.к. не имеет аналогов, синонимов, например, *панёва – разновидность юбки; налыгач – часть упряжи, запрягающей волов* [1].

Собственно, лексические диалектизмы – это местные названия общенародных предметов, явлений: *забродный* – неудобный, *гудок* – костер, *говорить* – гутарить, *зараз* – сейчас. В отличие от этнографических собственно лексические диалектизмы имеют синонимы [1].

Лейчик В.М. в статье «Русское общее и профессиональное просторечие в сопоставлении с жаргонами» выделяет два вида диалектов: 1) социальные диалекты (присущи определённым социальным группам: возрастной, профессиональной, сословной). К социальным диалектам относят арго, жаргон, профессиональный и молодежный сленг; 2) территориальные диалекты (в них запечатлен самобытный язык русского народа) [2].

В 1964 году учеными была выделена еще одна классификация диалектов. С того времени принято считать, что в русском языке существуют три диалекта (два наречия и один говор): северорусское наречие, южнорусское наречие, среднерусский говор.

В своем литературном и творческом поприще к диалектным источникам обращались И.А. Крылов, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь и др. К этому списку стоит добавить одного известного советского актёра театра и кино, поэта, драматурга и публициста Леонида Филатова. В 1985 году по мотивам русской народной сказки «Поди туда, не знаю куда», Л. Филатов сотворил поэтическую сказку «Про Федота-молодца, удалого стрельца». Особенность данной сказки Филатова – умелое использование русского слова автором. Своеобразие «Сказки» Филатова проявляется в оригинальности языка её персонажей. Речь героев придаёт произведению яркость, изобразительность и ироничность и делает образы комичными. И помогает в этом автору использование просторечных, диалектических и разговорных элементов. При изучении текста сказки нами было обнаружено 125 диалектизмов. Из них социальных диалектизмов – 55 единиц: 1) профессиональные жаргоны – 15 ед., например, *дичь*, *горлинка*, *голубица*, *смута*, *социальный оборот*, *фициальный некролог*; 2) молодежный жаргон – 20 ед.: *очуметь*, *мутит*, *урод*, *оттяпать*, *ни фига*, *башка*, *сигануть*, *лютует*, *носы утер*; 3) арго – 20 ед.: *девка*, *краля*, *зыркать*, *подлюка*, *морда*, *рожа*, *туз бубновый*, *удавиться*, *сортир*, *мытарить*, *охальник*, *мозги не скипидарь* и т.д.

Диалектизмы Северорусского наречия – 61 единица. В произведении мы наблюдаем такие признаки северного наречия:

- Оканье: *должон*, *надобно*, *сковородка*, *шпион*, *у ворот*, *заводной*, *в город*, *чаво*, *ну-ко*, *опосля*, *доколь*, *океян*, *отмотаю* и т.д.
- Постпозитивные частицы (старожильческий говор, северное наречие): *ну-ко*, *отойдем-ко*, *исхитрись-ка* и т.д.
- Выброс и мена некоторых звуков (старожильческий говор): *спортилась*, *жисть*, *завтрему*, *здрасте*, *дове* и т.д.
- Наличие грубой, оскорбительной лексики (старожильческий говор; обусловлено суровыми условиями жизни): *ухарь*, *хрыч*, *дурында*, *с голодухи*, *охальник*, *кобениться*, *подлюка*, *постылый*, *дребедень* и т.д.

Диалектизмы Южного наречия – 19 единиц. Признаки южного наречия:

- особое склонение слова путь: «*сбилась с ... путя*»;
- аканье: *антирес*, *караактер*, *эдак*, *аж*, *дак*, *чай*, *чаво*, *докладаю*, *антиресуюсь*, *ан нет*, *ан нельзя*, *ажно*, *агромальный*;
- яканье: *гляди*, *теперя*, *социальный*, *наяву*, *издаля*.

Помимо диалектизмов, в произведении встречаются просторечия – 93 единицы, которые можно подразделить на следующие виды:

- фонетические единицы – 70 ед.: «*ишо*» - еще, «*смогешь*» - сможешь, «*не трожь*» - не трогай, «*сумлеваться*» - сомневаться и т.д.;
- морфологические – 2 ед., например, «*шпионь*» - шпион, «*ужасть*» - ужас;

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

• собственно-лексические – 19 ед., например, «бадейка» - выдолбленная из дерева посуда для хранения меда, «балабонить» - говорить не переставая, «ухарь» - молодец, хват, «обмишуллился» - ошибся и т.д.;

• синтаксические – 1 единица. Например, «чай» - частица «чай» (диалект нижегородцев). В речи северных губерний частица «чай» сохранилась в связи с низкой плотностью населения, с многословностью при встрече, обусловленной, с одной стороны, радостью от редкой встречи, и недоверчивостью - с другой.

Все внелитературные единицы в данном художественном произведении выполняют важные стилистические функции: помогают передать особенности речи героев, придают комизма образам, диалектная лексика является источником речевой экспрессии. Например, Баба – Яга – вечный фольклорный образ злой и страшной старухи. В этой сказке же Л. Филатова она играет роль обычной необразованной бабушки, желающей помочь от души людям: «Ты чавой-то сам не свой, не румяный, не живой!», «В ейном соке, генерал, есть полезный минерал, — от него из генералов ни один не помирал!», «Полно, голубь, не грехи, убери свои гроши, — я ведь это не для денег, я ведь это для души. Будет новая беда —прямиком спеши сюда. Чай, и мы в лесу не звери, чай, поможем всегда!».

Таким образом, использованные Л. Филатовым нелитературные нормы языка делают его сказку более эмоциональной, помогают разнообразить текст произведения, добавляют речи её героев иронии, яркости и изобразительности и используются автором с целью придания комичности образам её персонажей.

Литература

1. Диалектная лексика. Диалекты / Зачетный русский: [сайт]. – URL: http://зачетный-русский.рф/pages/active_passive/dialect.html (дата обращения 16.03.22). - Текст : электронный.

2. Лейчик, В.М. Русское общее и профессиональное просторечие в сопоставлении с жаргонами / В.М. Лейчик // Русский язык за рубежом. Лингвистика. – 2013 - №3 – С. 50-55 - URL: file:///C:/Users/XEON@/Downloads/50_3-2013.pdf (дата обращения 17.03.22). - Текст : электронный.

3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000слов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. Яз., 1987. -797 с. [сайт]. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения 17.03.22). - Текст: электронный.

4. Филатов, Л. «Про Федота – стрельца, удалого молодца» Сказка для театра (по мотивам русского фольклора) / Л. Филатов // Юность. – 1987 - №3 – С. 46-53 - URL: <https://www.sites.google.com/site/zurnalysssr/home/unost/-unost-za-1987-god> (дата обращения 17.03.22). – Текст: электронный.

Колосова М.А.,

ученица 9 класса

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

СЕМАНТИКА СЛОВА ПРЕЛЕСТЬ И ПРОИЗВОДНЫХ ОТ НЕГО СЛОВ В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье содержатся результаты исследования значения слова прелесть и производных от него слов в разные периоды истории русского языка в сравнении с церковнославянским языком. Доказано, что данные слова в русском языке под влиянием внеязыковых факторов поменяли свое значение на противоположное, в отличие от

церковнославянского языка, в котором изначальное значение слово сохранилось неизменным.

Ключевые слова: значение слова «прелесть», церковнославянский язык, русский язык, диахрония.

На уроках церковнославянского языка мы занимаемся переводами текстов на русский язык. В русском языке многие слова, совпадающие с церковнославянскими словами, имеют другое значение. К таким словам относятся, например, церковнославянское слово *живот*, означающее «жизнь». Прилагательное *противный*, то есть «противоположный», по-русски значит «неприятный, неприглядный». Существительное *тварь*, в церковнославянском языке означающее «всякое создание Божие», в русском языке понимается как «ничтожное существо». Церковнославянское слово *брань*, то есть «битва, сопротивление», в русском языке, словно в насмешку, приобрело значение «ругательство». Такова же судьба слова *удобрение*, церковнославянского «воздаяние добра». В русском языке это слово окончательно связано с сельскими полевыми работами [1, с. 33]. Актуальность исследования состоит в том, что без учета изменения значения слов в русском языке, совпадающих с церковнославянским языком, 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 *прелесть*. 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. Цель исследования – определить характер семантических изменений значения слов *прелесть* и производных от него слов в русском языке по сравнению с церковнославянским языком в разные периоды истории русского языка. Задачи исследования: 1) описать семантику слов *прелесть* и производных от него слов в церковнославянском языке; 2) описать семантику слова *прелесть* и его производных в русском языке в разные периоды его исторического развития; 3) установить семантические сходства и различия между значениями слов в русском и церковнославянском языках. Гипотеза исследования состоит в следующем: слово *прелесть* в истории русского языка под влиянием внеязыковых факторов подвергалось семантическим изменениям, в отличие от церковнославянского языка, в котором слово сохраняло свое изначальное значение неизменным.

Для описания семантики слова *прелесть* в двух языках мы использовали метод компонентного анализа словарных толкований слов. Для установления семантических различий между словами в двух разных языках применялся метод сопоставительного семантического анализа. Материал исследования составили 3 слова церковнославянского языка и 30-ти слов, взятых из 7-ми толковых словарей русского языка. Опираясь на словарные источники, мы выделили следующие три периода в истории значения слова *прелесть*: 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 *прелесть* и производных от него слов в древнерусский период мы опирались на три словаря: Словарь древнего славянского языка, составленный по Остромирову Евангелию (1899); Словарь русского языка 11–17 вв., составленный по памятникам древнерусской письменности, и на Материалы для словаря древнерусского языка по памятникам письменности Измаила Ивановича Срезневского. В этот исторический период происходит Крещение Руси и становления Русского Православия как государственной религии. Слово *прелесть*, как и его производные, в этот период имели значения, совпадающие с теми, которые были свойственны этим словам в церковнославянском языке. Слово обозначало «обман, заблуждение, обольщение, соблазн», 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 – греховное состояние души резко отрицательной оценкой. Такое же значение имели и слова, производные от слова *прелесть*: *прелестный, прельстивый, прельстити, прелестник, прелестница, прельщати, прельщатися, прельщение, прельщенный, прелститель, прельстительный, прелстительность, прелести*.

Начиная с XVIII 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 XVIII в. в Словаре Академии Российской зафиксировано новое значение слова *прелесть*, в котором делается акцент на нравственном компоненте значения: «красота, пригожесть, пленительный вид, взор». При этом духовная составляющая значения слова – «ложь, выдаваемая за истину и отвращающая от истинной веры» – ослабляется. У слова *прелестный*, в отличие от древнерусского языка, появляется новое значение «пленительный, весьма хороший, привлекательный», а у глагола *прельстити* значение «возбуждать страсть, любовь к себе обещаниями, красотой или какими-либо предлагаемыми выгодами».

Что со значением слова происходит в 20 веке?

Состояние лексики русского языка в начале 20 века наиболее полно отражено в Словаре русского языка Дмитрия Николаевича Ушакова. В данном словаре приведены следующие значения слова *прелесть*: «обаяние, очарование от кого-чего-нибудь красивого, приятного, привлекательного»; «том, кто (или что) возбуждает восхищение, пленяет, чарует; что-нибудь прелестное». Такие же семантические метаморфозы происходят со значениями производных слов *прелестный* и *прельстити*. У данных слов появляются значения, сочетающиеся с положительной оценкой. Например, «исполненный прелести, пленительный, возбуждающий восхищение» («*Еще ты дремлешь, друг прелестный*» А.С. Пушкин. «*Она была прелестна в своем простом черном платье, прелестны были ее полные руки с браслетами, прелестна твердая шея с ниткой жемчуга, прелестны вьющиеся волосы.*» Л.Н. Толстой) и «стать для кого-нибудь прельстительным, заманчивым» (*Эти обещания меня прельстили. Меня прельстила поездка по морю*).

Что могло привести к таким семантическим преобразованиям слов? Ученые отмечают, что в XX веке происходило изменение многих важных нравственных категорий, которые утрачивали духовное содержание. Слово *прелесть* в обновленном словаре русского языка обозначает «приятные, привлекательные стороны, особенности чего-либо»; «внешние черты женской красоты; женское тело»; «ласковое обращение». Семантические метаморфозы произошли и со значениями производных слов. В Большом толковом словаре русского языка, изданном в конце XX в под редакцией С.А. Кузнецова (1998 г.), слово *прелестный* обозначает «проникнутый прелестью; вызывающий восхищение; очаровательный»; *прельстити* – «подчинить своему обаянию, пленить, очаровать», *прелестник* – «Обольститель, прельщающей своей привлекательностью, своим обаянием: соблазнитель».

Таким образом, слово *прелесть* в современном русском литературном языке полностью утратило духовный компонент значения со стилистически сниженной семантикой, свойственный слову в древнерусском языке. В 18 в. слово перестало обозначать порок, ведущий к гибели не только души, но и тела. За словом *прелесть* и его производными закрепилось значение «обаяние, очарование, оценка чего-либо, вызывающего восхищение». С этим значением слово употребляется в современном русском литературном языке.

Литература

1. Миронова, Т. Л. Церковнославянский язык / Т. Л. Миронова. – М.: Издательство Московской Патриархии, 2010. – 272 с.

Куцак А.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: старший преподаватель Е.В. Мартемьянова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ

***Аннотация.** Данная работа посвящена изучению метафорических моделей в современной публицистике. Приведенный анализ метафорических моделей позволяет выявить общие характеристики отношения к действительности, к социальным и культурным феноменам. Актуальность исследования обусловлена сущностью метафоры как важного лингвистического понятия, появившегося ещё при Аристотеле и сохраняющего свою важность до сих пор.*

***Ключевые слова:** метафорической модели в рамках когнитивно - дискурсивного подхода, COVID 19, классификация метафор, «Вести», «Lenta.ru», «Russia Today», «Вечерняя Москва», Президента РФ В.В. Путина.*

Повышается и эффективность применения метафоры в текстах современных СМИ: она чутко реагирует на события в стране и на языковую моду. В последнее время в состав метафоры в средствах массовой информации все чаще применяется лексика, ранее в языке публицистики недопустимая: молодежный сленг, условное арго, просторечные слова и тому подобное. Это необходимо, прежде всего, для обеспечения эффективной степени речевого воздействия на читателя. Необходимо также отметить, что благодаря метафоре публицистический текст становится более выразительным. Появляются новые выражения, новые приемы. Читатель получает более полную картину мира.

На основании анализа лингвистической литературы, посвященной описанию метафорических моделей в политическом, педагогическом, художественном, научном и других типах дискурса можно выделить следующие этапы исследования метафорической модели в рамках когнитивно - дискурсивного подхода:

— определение исходной понятийной области (сферы-источника), к которой относятся неметафорические смыслы охватываемых моделью единиц;

— определение новой понятийной области (сферы-мишени), то есть понятийной области, к которой относятся метафорические смыслы соответствующих модели языковых единиц;

— выделение относящихся к данной модели фреймов, каждый из которых понимается как фрагмент наивной языковой картины мира и которые структурируют исходную концептуальную сферу, а в метафорических смыслах служат для нетрадиционной ментальной категоризации сферы-матета;

— выделение составляющих каждый фрейм типовых слотов, то есть элементов ситуации, которые включают какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации;

— определение компонента, связывающего первичные (в сфере-источнике) и метафорические (в сфере-мишени) смыслы охватываемых данной моделью единиц, то есть выяснение, что дает основание для метафорического использования соответствующих слов;

— определение продуктивности модели, то есть способности к развёртыванию на основе актуализации новых фреймов, слотов (степень продуктивности модели увеличивается по мере использования все новых и новых лексических единиц); частотности модели и ее доминантности (если потенциал развёртывания и частотность использования метафорической модели на данном этапе развития общества и языка значительно увеличиваются) [3, с.268-269].

В тексте публицистического стиля метафора является отражением объективного мира и

имеющегося знания о нем, отражённого в языке, а также способом отражения мира, построенного журналистом при использовании различных образов. Представление такой яркой, индивидуальной, авторской картины достигается при помощи вызванных употреблёнными средствами выразительности ассоциациями.

Для современных газетно-публицистических текстов помимо всего прочего характерно использование специальной лексики (медицинской, военной, научной и т.п.). Данный приём называется метафоризацией терминов.

Для стиля публицистики характерно использование метафоры как способа оценки явлений окружающей действительности. Так можно распределять метафоры на следующие группы: [4]

1. Метафоры, сравнивающие с медициной (раковая опухоль преступности, хроническая безработица, здоровая конкуренция, симптомы кризиса);
2. Метафоры, сравнивающие с военной тематикой (круговая оборона, футбольная дивизия, ледовая дружина, армия болельщиков, война слухов);
3. Строительные (политический фундамент глобализации, окно в Европу);
4. Дорожные (конспирологический тупик, корабль реформ, политическое бездорожье, выверенный курс);
5. Театральные (сценарий переговоров, политический балаган);
6. Связанные с метеорологическими понятиями (политическая атмосфера, дружеский климат, заморозить цены, потопить экономику);
7. Технические (механизм урегулирования, перезагрузка отношений, финансовый выброс, спустить на тормозах).

Исследование метафорических моделей представляется весьма перспективным направлением, что обусловлено все возрастающей ролью средств массовой информации в процессах влияния на массовое сознание.

Изучение метафорических единиц дает возможность лучше понять образ мышления, характерный для определенного социума, отражает национальную картину мира, подлинные мотивы поведения членов общества

Материалом для исследования послужили статьи из таких изданий, как «Вести», «Lenta.ru», «Russia Today», «Вечерняя Москва», а также официального сетевого ресурса Президента РФ В.В. Путина.

Для анализа использовались публикации, связанные с темой эпидемии коронавируса COVID-19.

В результате проведенного исследования нами были выделены следующие метафорические модели, характерные для языка средств массовой информации, описывающие ситуацию эпидемии коронавируса в России и мире.

Среди структурных метафор наиболее часто применяемыми оказались следующие модели:

1. ЭПИДЕМИЯ – ЭТО ВОЙНА

Трактовка ситуации с заболеваемостью коронавирусной инфекцией наиболее часто происходит с помощью милитаристической метафоры, где сферой-источником служит война (военные действия). Чаще всего борьба с эпидемией представляется в терминах борьбы с внешней агрессивной угрозой, завоевателем, которого необходимо победить, от которого необходимо защищаться. Использование данной метафорической модели можно проиллюстрировать следующими примерами.

➤ Мэр Москвы Сергей Собянин заявил, что победа над пандемией коронавирусной инфекции COVID-19 близка.

➤ Согласно данным столичного оперативного штаба по контролю и мониторингу ситуации с коронавирусом, в Москве за минувшие сутки госпитализировано 1489 пациентов с COVID-19.

➤ Поскольку мы живем в эпоху пандемии, а это практически военное время для медицины, все процессы происходили с космической скоростью и очень четко.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

➤ Ситуация с коронавирусом в Российской Федерации, как и в мире в целом, остаётся напряжённой. Вы сравнили с Великой Отечественной войной, а фактически на сегодняшний день у нас идёт мобилизация медицинской системы в полном её проявлении.

II. КОРОНАВИРУС – ЭТО ВРАГ

Родственная метафорическая модель представляет вирус в виде врага, противника, с которым вынуждены сражаться люди, что видно из следующих примеров:

➤ Но все же на фоне антирекордов, которые COVID-19 ставит один за другим, есть и хорошие новости. Сегодня третий день подряд тех, кто выписался из больниц, победив коронавирус, больше, чем заразившихся.

➤ Нельзя допускать, чтобы они оставались один на один со своей болезнью.

Еще одной характерной метафорой, продолжающей военную тему, выступает следующая модель:

III. УВЕЛИЧЕНИЕ ЧИСЛА БОЛЬНЫХ – ЭТО ВЗРЫВ

Данная модель предполагает использование таких выражений, как «взрывной рост», «очаг», «вспышка» и т.д., что также характерно для ведения военных действий.

Вот этот индивидуализм, нежелание считаться с интересами подавляющего большинства членов общества приводит к тому, что мы наблюдаем в некоторых странах вспышку заболевания, вновь возвращающуюся ситуацию.

В связи с этим в анализируемых материалах достаточно часто встречалась следующая метафорическая модель.

IV. ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ – ЭТО БОЛЕЗНЬ

Морбиальная метафора в целом характерна для осмысления негативных явлений в различных сферах и является частным случаем использования антропоморфной метафорической модели (представления сложных систем, механизмов, элементов в виде человеческого существа). В случае с пандемией использование морбиальной метафоры весьма оправданно. Ее применение можно проследить в следующих примерах:

1) И экономика поправится, и психологическое самочувствие людей улучшится.

2) Да, на самом деле дай бог всем здоровья, и в прямом смысле, и в экономическом.

В языковом сознании функционирует огромное количество метафорических моделей, которые помогают выразить одно понятие, как правило, слишком сложное для человека, через другое, простое и осязаемое

Изучение этих моделей мышления способствует более глубокому пониманию мировоззрения и поведения, а также особенностей восприятия действительности отдельным человеком и обществом в целом.

Литература

1. Виноградов, В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. — М.: Русский язык, 1980. — С. 240 - 249.

2. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Изд. 5-е, испр. и доп.— Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. —486 с.

3. Москвин, В. П. Русская метафора: параметры классификации / В. П. Москвин. // Филологические науки. — 2000. — №2. — С. 66-74.

4. Райская, Л. М. Лекции по русскому языку и культуре речи / Л. М. Райская. — Томск: Изд-во. Томского политехнического университета, 2009. — 148 с.

Латыпова А.И.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);

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

АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ХАРАКТЕРИСТИКА ГОВОРА СЕЛА СМОЛЕНСКОГО

Аннотация. В данной статье рассматриваются диалектные особенности села Смоленского Алтайского края. Выявлены основные черты говора данного населённого пункта. Приведён список диалектизмов, составленный с помощью жителей данной местности.

Ключевые слова: диалектизмы, говор, лексика, село.

Данная работа посвящена характеристике говора села Смоленского, а также выявлению типов диалектизмов в речи жителей.

Объектом исследования является речь жителей села Смоленского

Предметом исследования диалектные формы речи.

Целью данного исследования является выявление диалектных форм у жителей села Смоленского и их типологическая классификация.

Изучение диалектизмов своего родного села поможет получить знания о формировании родного языка. Также глубже осознать то, что язык многообразен, он имеет множество форм.

Интересно то, что речь носителей языка, окружающая тебя повсеместно, не делится на нормативную и ненормативную до тех пор, пока не столкнешься с проблемой естественной и кодифицированной речи. Кажется, что все говорят на одном языке, но на самом деле это не так. Некоторые слова используются только на определённой территории и не распространяются дальше, вследствие чего, взаимодействуя, люди могут не понять друг друга.

Выявление диалектных форм осуществляется только с помощью общения с односельчанами. В ходе бесед было выявлено, что преобладающее количество диалектизмов проявляется в речи старшего поколения. Также интересно то, что некоторые из них являются переселенцами из других сёл, городов и даже стран. Люди среднего и молодого возраста, а также школьники и подростки очень редко включают в свою речь диалектные формы.

С чем связано многообразие диалектизмов в селе Смоленском? Стоит начать с того, что численность населения достаточно большая - 9 965 человек. «Национальный состав населения села Смоленского Алтайского края, согласно последней переписи населения, распределён примерно следующим образом: русские — 9 357 (93.90%), немцы — 209 (2.10%), украинцы — 140 (1.40%), другие национальности (менее 0,5% каждая) — 259 (2.6%)» [9]. То есть население достаточно разнообразное. Стоит отметить, что хоть большинство и имеет русское гражданство, они являются приезжими. Всё взаимосвязано с историей, так как после отмены крепостного права произошло переселение людей и многие из них отправились в Сибирь. Переселенцы вместе с собой привезли и свои речевые особенности, т.е. многообразие речи своей Родины.

Рассмотрим диалектные особенности жителей села Смоленского.

На морфологическом уровне можно выделить такие речевые особенности, как появление диалектов «евоньий», «еёишний», «евоишний», «ихний». Среди молодого поколения данные слова редко встречаются, но среди взрослых, пожилых людей это достаточно распространено. Также стоит обратить внимание на употребление глагольных форм. Часто используется глагол «ехай».

Есть слова, которые пришли к нам из других языков. Например, от тюркских народов мы переняли слово «*башлык*» - капюшон, «*бадьа*» - большой бокал.

На семантическом уровне выделяются слова, что есть в литературном языке, но они имеют другое значение. Примером будет являться слово «*передня*» - зал, «*сени*» - коридор, веранда. Также после беседы с жителями села Смоленского был составлен список диалектизмов:

«*Бич*» – кнут или плётка; «*Бричка*» - конская телега; «*Бродни*» – сапоги с высоким голенищем; «*Буряк*» - свекла; «*Жменя*» - горсть; «*Забор*» – ограда; «*Зазимок*» - первый снег; «*Закрутка*» - консервирование; «*Занавески*» – шторы на окна, над русской печкой; «*Изба*» – дом; «*Качка*» – колыбель; «*Квочка*» - курица наседка; «*Кичим*» – подкладка под конское седло; «*Кулёк*» - пакет; «*Метелка*» – метла; «*Обжижка*» – часть спичечного коробка, об которую зажигают спички; «*Падьа*» – часть поля, болотистая местность; «*Палудинка*» – злое волшебное создание, старуха; «*Патема*» – себе на уме; «*Половики*» – домотканые дорожки на пол; «*Пригон*» – сарай для домашнего скота; «*Простокиша*» – сметана, сквашенное молоко; «*Сени*» - веранда; «*Стайка*» - сарай; «*Хляба*» - ненастная погода с дождем, слякотью; «*Хомутина*» – нижняя часть хомута для коней; «*Цибуль*» - лук; «*Черпак*» – поварешка, ковш; «*Яман*» – козёл; «*Яр*» – берег реки или оврага; «*Ярец*» - яровая рожь.

Это лишь малая часть диалектов села Смоленского. Словарный состав смоленских говоров богат по своему тематическому содержанию. Например, существенную роль играют предметы быта. И здесь мы находим такие диалектные формы: «*бойня*» - бочонок для сбивания масла, «*жбанок*» - глиняный сосуд, «*ночевка*» - род деревянного корытца, служащего колыбелью. Существенное место занимают диалектизмы, связанные с деятельностью сельских жителей. Данные диалектные формы обозначают процессы работы с землёй, а также называют особенности земельных участков, виды зерновых культур и так далее: «*закопки*» - первый день сенокоса или начало уборки картофеля, «*зазим, озимь*» - осенние всходы ржи, пшеницы, «*ярец*» - яровая рожь. Возникновение таких единиц напрямую связано с детализацией названий вещей, что имеют немаловажную значимость в жизни жителей. Также существуют слова, что обозначают природу, климат, рельеф, особенности земли: «*хляба*» - ненастная погода с дождем, «*чернолесье*» - хвойный лес и так далее. Пищевые продукты — продукты в натуральном или переработанном виде, употребляемые человеком в пищу. И есть диалекты, что обозначают их: «*цыбульник*» - пирог с начинкой из лука, «*толчёник, толчёнка, колотуха*» - толчёный картофель, «*кулеши*» - порезанный дольками и употребляемый с маслом картофель, «*драники, тёртики*» - картофельные блины, оладьи, «*капустник*» - пирог с начинкой из капусты, «*губник*» - пирог с грибной начинкой. Речь села Смоленского богата диалектными формами. При этом появление и функционирование данных единиц связано с тем, что нужно как-то называть необычные вещи, что используются в быту, различные явления, что характерны только данной местности и так далее.

Таким образом, речь жителей села Смоленского неоднородна по своему лексическому и фонетическому составу. Она зависит от прежнего места жительства населения. В основном в селе сохранился сибирский диалект, в составе которого имеется много украинских слов.

Литература

1. Аванесов, Р. И. Вопросы теории лингвистической географии / Р. И. Аванесов, С. Б. Бромлей, Л. Н. Булатова и др.; Под ред. чл.-кор. АН СССР Р. И. Аванесова; Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. - Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1962. - 254 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / [Вступ. статья А. М. Бабкина]. - Москва: ГИС, 1955. - 4 т.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Оникс 21 век. - 895 с.

4. Численность населения села Смоленское Смоленского района Алтайского края // BDEX: [сайт]. - URL: <https://bdex.ru/naselenie/altayskiy-kray/n/smolenskiy/smolenskoe/> (дата обращения: 22.11.2021). – Текст: электронный.

Латыпова А.И.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

МНОГОЗНАЧНОЕ СЛОВО В СИСТЕМЕ И СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА

***Аннотация.** В данной статье рассматривается многозначное слово «свинья» в системе и сознании носителя языка. Проведён комплексный анализ семантики лексической единицы. Он включает в себя изучение лексемы посредством словарей, эксперимента и выявления употребления слова в контексте.*

***Ключевые слова:** семантика, лексикографическое слово, коммуникативная единица, многозначное слово, система, Национальный корпус русского языка.*

Данная работа посвящена комплексному описанию семантики лексической единицы: как лексикографического слова (привлечение сведений из разных толковых словарей), как психической реальности носителя языка (ссылка на результаты психолингвистического эксперимента) и как коммуникативной единицы (анализ выборки контекстов употребления лексемы из Национального корпуса русского языка).

Объектом данного исследования является семантика многозначной лексемы тематической группы «Животные».

Предмет исследования – семантическая организация структуры многозначной лексемы в системе и сознании носителя.

Целью работы является комплексное исследование семантики многозначной лексемы в разных аспектах: системоцентрическом и антропоцентрическом.

Для анализа выбрано слово «свинья», входящее в тематическую группу «животные». Для определения функционирования её в системе языка нам необходимо выявить объем и содержание значения данного слова. В разные периоды существования языка семантическая структура слова меняется в плане состава его компонентов вследствие изменения национальной картины мира данной языковой общности. Подтверждением этому служит сопоставление лексикографической представленности лексемы в словарях разных эпох. Для работы использованы словари Д.Н. Ушакова [6], С.И. Ожегова [5], Т.Ф. Ефремовой [2]. Объем значения данного слова по словарю С.И. Ожегова составляет шесть дефиниций:

1. Парнокопытное млекопитающее, домашний вид которого разводят для получения мяса, сала, щетины, шкуры.

2. Домашнее животное такого семейства, разводимое для получения мяса, сала, щетины.

3. Самка такого животного. Супоросая с.

4. перен. Грязный, неопрятный человек, неряха (разг. презр.).
перен. О человеке, незаслуженно сделавшем неприятность кому-нибудь, грубом, неблагодарном (разг. бран.).

5. только ед.: свинья, тв. свиньёй. В средние века: порядок построения войска в виде клина.

6. Род морских млекопитающих подсемейства дельфиновых. Морская с.

Система значений многозначного слова организована иерархически, т.е. выделяются основные и производные значения. Основные значения наименее контекстно обусловлены (они возникают в сознании говорящих при произнесении вне контекста), тогда как производные реализуются только в контексте. Между значениями слова «свинья» прослеживается радиальная полисемия.

Важной составляющей изучения многозначного слова в системе является коммуникативное значение. Для выявления коммуникативного значения слова «свинья» исследуем его в тексте. Для этого выпишем из Национального корпуса русского языка 50 контекстов, содержащих данную лексику, и выясним, применяя текстоцентрический анализ, что это слово обозначает, затем сопоставим эти значения со словарными данными [6].

Анализ показал, что наиболее частотным значением в контекстуальной среде оказалось значение «нехороший человек». Оно в чистом виде или с указанием на какой-либо признак было отмечено в 24 случаях, что составило 48% от общего числа приведенных примеров. Данное значение соотносится со словарным, которое во всех проанализированных словарях приводится в качестве переносного. Вторым по частотности является значение «домашнее животное» / «животное». Это значение отмечено в 24 случаях, что составило 48%. Третьим по частотности является значение «самка». Оно было отмечено в 2 случаях, что составило 4%. Таким образом, в художественных текстах преобладает переносное значение слова «свинья».

Для выявления значения слова в сознании носителя необходимы экспериментальные данные. В работе представлены результаты экспериментального исследования обыденной семантики многозначного слова: «Многозначное слово в сознании носителей русского языка». Предлагаются предварительные результаты описания рефлексивной деятельности носителей языка по поводу слова «свинья», полученных экспериментальным путём. Многозначное слово рассматривается как отражение обыденного языкового сознания. Его результаты отражают наиболее вероятные значения слова, полученные вне контекста, что позволило соотнести их со списками значений слов в толковых словарях. В ходе опроса выявлялись различные значения слова, это помогло найти доминирующее. Представляется, что задача определения наиболее вероятного значения слова вне контекста имеет и теоретическое значение, а именно, ответ на вопрос, как соотносятся разные значения слова в мозгу разных носителей языка. Материалом эксперимента являются данные, полученные методом анкетирования и данные толковых словарей.

Одним из эффективных методов изучения языка как феномена, обуславливающего развитие и компетенцию языковой личности, является психолингвистический эксперимент, который основывается на показаниях языкового сознания респондентов [1]. Проводя психолингвистический эксперимент, мы работали с аудиторией. Перед ними стояла такая задача, как ответ на анкету, которая содержала всего один вопрос: «Свинья» - это...». Участники анкетирования должны были записать первое, что пришло им на ум. В ответах прослеживались как ассоциативные значения, так и прямая трактовка термина. На анкету ответили 80 реципиентов. Среди них были, как носители русского языка, так и иностранные граждане, возраст которых по большей части составлял 19-25 лет, также были представители старшего поколения 40-50 лет и дети, подростки 5-15 лет. Участвовали в ней представители разного рода деятельности. Основную часть отвечающих составили представители, которые имеют среднее общее образование, а также высшее.

При сопоставлении полученных данных анкеты со значениями словаря, выясняется, что доминирующее – это первое значение из словаря С.И. Ожегова, второе значение также часто возникает в сознании человека. Сравнив данные отвечающих и данные словаря, мы

сделали следующие выводы. Первое значение из словаря чаще всего проявляется в сознании человека - 30 реципиентов дали данную трактовку, либо немного отличающуюся, но носящую признаки и свойства, переданные в термине. Второе значение идёт наравне с первым - 28 человек дали данную трактовку. Третье было ни разу названо. Четвертое достаточно часто проявляется в сознании человека - 16 анкет подтвердили это.

В ходе эксперимента были выявлены значения, которые никак не соотносятся со словарными. Мы задали людям, которые дали данные трактовки, вопросы, чтобы выявить, почему у них возникает данный образ, и получили следующие комментарии.

Человек, имеющий большую массу тела: неряшлив в своих действиях, он неаккуратен. Данный вариант звучал несколько раз. Следующий анкетированный использовал данное слово как оскорбление, сравнив человека с избыточной массой тела со свиньёй.

Копилка: отмечено сходство по внешним признакам, так как часто копилка имеет форму свиньи.

Персонаж мультфильма: вариант прозвучал из уст ребенка. Свинка является персонажем множества мультфильмов, а также персонажем достаточно популярного среди детей мультфильма «Свинка Пеппа».

Военный строй: значение прозвучало от человека преклонного возраста. Оно является устаревшим. Никто из детей, подростков и взрослых не назвал его.

Человек с большими ушами, лопоухий: идёт сравнение с ушами свиньи. Так как у свиньи большие уши, то это значение перешло на человека, имеющего такую же внешнюю характеристику.

Человек, который много выпивает: говорят о сильно пьющем человеке: «Он ведет себя как свинья». Он, как правило, не контролирует своё поведение, ведет себя ужасно. Здесь прослеживается соотношение с четвертым значением словаря.

Наиболее частотным значением слова «свинья» у носителей языка оказалось значение «животное». Оно в чистом виде или с указанием на какой-либо признак (действие) было отмечено в 30 случаях, что составило 37,5% от общего числа полученных на слово реакций. Данное значение соотносится со словарным, которое во всех проанализированных словарях приводится в качестве первого. Для носителей языка значение слова «свинья» выглядит следующим образом: свинья является парнокопытным животным, как правило, оно розового цвета, с копытами и пяточком. Животное всеядное, кушает всё, что попадает в рот. Вторым по частотности выбрали значение «домашнее животное». Оно было отмечено в 28 случаях, что составило 35%. Для носителей языка значение слова «свинья» выглядит следующим образом: свинья является домашним животным, которое разводит человек себе во благо. Оно живет в сарае и кушает то, что дают. Данное животное идёт в последующем в пищу. Третьим по частотности выбрали значение «нехороший человек». Оно было отмечено в 16 случаях, что составило 20%. Для носителей языка значение слова «свинья» выглядит следующим образом: человек, который ведет себя неподобающе, показывает плохой пример обществу. 7,5% ушло на второстепенные значения, которые никак не отражены в словарях или других нормативных документах.

Результаты экспериментального исследования свидетельствуют о том, что специфика семантики многозначного слова определяется его включенностью в обыденное языковое сознание. В сфере лексики, в частности, названий животных, узус разных носителей языка существенно различается и часто не соответствует описаниям значений слов в словарях и других нормативных документах. Накопление и анализ информации о различиях в употреблении многозначных слов людьми, важно, как для практического применения, так и для исследований языковой вариативности и лексической семантики в целом.

Литература

1. Гоголина, Т. В. Психолингвистического эксперимент как метод изучения грамматической семантики: учебное пособие / Т. В. Гоголина. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 116 с.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц: [В 2 т.] / Т. Ф. Ефремова. - М.: Рус. яз., 2000. - 27 см. - (Библиотека словарей русского языка: А). Т. 2: П-Я. - 1084 с.; ISBN 5-200-02802-7; Т. 2: П-Я. - 1084 с.
3. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общ. теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. - 2. изд., стер. - М.: УРСС, 2003. - 243 с.
4. Национальный корпус русского языка: [сайт]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 16.05.21 г). – Текст : электронный.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. - Москва: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. - 1375 с.
6. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. - Москва: Дом Славянской кн., 2008. - 959 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бендер Ю.Д.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина, (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Т.В. Жукова
АГГПУ им. В.М. Шукшина, (г. Бийск)

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ONLINE ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ОПОРОЙ НА СКЛАТ

***Аннотация.** В статье содержатся результаты обоснования проведения online-олимпиад по русскому языку с опорой на СКЛАТ (системный комплексный лингвистический анализ текста). Доказано, что участие в олимпиаде школьников различных возрастных групп играет важную роль в формировании интеллектуально-творческого потенциала обучающихся.*

***Ключевые слова:** системный комплексный лингвистический анализ текста, online-олимпиада, развитие творческого мышления.*

Актуальность нашего исследования определяется следующими соображениями. В современных условиях проблема «человек — язык» находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности, хорошо владеющей речью и способной грамотно проанализировать различные лингвистические явления.

Олимпиада — одна из традиционных и общепризнанных форм работы со школьниками различных возрастных групп. Участие в олимпиадах играет важную роль в формировании интеллектуально-творческого потенциала ребенка. Предметные олимпиады не только поддерживают и развивают интерес к учебным дисциплинам, но и стимулируют активность обучающихся при подготовке к выполнению развивающих заданий, выходящих за рамки школьной программы, вопросов, требующих дополнительных знаний и креативного подхода к их рассмотрению. Общие тенденции развития образования требуют такой организации учебной деятельности, в условиях которой у учащихся

формировалась бы потребность в реализации интеллектуально-творческого потенциала в процессе овладения новыми знаниями. В связи с этим появляется необходимость в повышении внутренней мотивации ученика, так как формирование познавательной активности возможно только при условии, что деятельность, которой он занимается, ему интересна [1,3].

В настоящее время проводятся олимпиады различного уровня, в качестве подготовительного этапа — школьные олимпиады, в которых может принять участие любой желающий, интересующийся русским языком как учебным предметом. Следующим этапом могут стать муниципальные, а затем региональные туры олимпиад по русскому языку, победители которых становятся участниками Всероссийской олимпиады школьников как самой массовой олимпиады школьников в России по ряду предметов, в том числе и по русскому языку. Из победителей отборочного этапа формируют группы кандидатов в команду России на Международную олимпиаду по конкретному предмету. Международная олимпиада предполагает соревнование в личном зачете школьников из команд разных стран мира [2].

Однако, современное общество крайне быстро совершенствуется и технологический прогресс стремительно идет вперед. Благодаря развитию Интернета последние несколько лет набирают популярность online олимпиады для учащихся всех возрастных групп. Современные школьные учителя должны создавать развивающую образовательную среду, способствующую расширению возможностей каждого ребенка [4].

Объектом исследования является online олимпиада по русскому языку как одна из современных форм активизации деятельности обучающихся в учебной и внеучебной работе.

Предметом исследования является системный комплексный лингвистический анализ текста как средство подготовки обучающихся к online олимпиадам по русскому языку.

Цель исследования - теоретическое обоснование и разработка заданий на основе системного комплексного лингвистического анализа текста для подготовки учащихся к online олимпиадам по русскому языку.

Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

- изучить нормативную базу для подготовки и организации online олимпиад по русскому языку на различных этапах;
- выявить психолого-педагогические особенности развития познавательного интереса у школьников 5-9 классов;
- разработать и апробировать авторские задания на основе комплексного лингвистического анализа текста и проследить развитие познавательных интересов и результаты online олимпиад обучающихся по русскому языку;
- проанализировать групповую динамику результатов online олимпиад обучающихся контрольных и традиционных групп;

Данная статья посвящена теоретическому обоснованию необходимости проведения предметных online олимпиад в школе.

Школьная олимпиада — форма интеллектуального состязания учащихся общеобразовательных школ, которая позволяет оценить глубину знаний и навыков по одной из изучаемых программных дисциплин. С одной стороны, она ставит целью проверку сверхпрограммных знаний, являясь экзаменом повышенного уровня, а с другой — является занимательной игрой, участники которой в нестандартных ситуациях используют программные знания. В современной практике олимпиады проводятся практически во всех регионах страны по 24 учебным дисциплинам [2].

Все олимпиады делятся на заочные, очные, очно-заочные и сетевые по форме проведения; на командные и персональные по количеству участников; а также на школьные, муниципальные, региональные (зональные), всероссийские и международные по уровню проведения. Участие в них бесплатно, а языком проведения является русский.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

С развитием технологий особую популярность приобретают online олимпиады по различным предметам. Это доступный и удобный способ проверить знания и творческие способности учащихся. Такой формат олимпиад дает школьнику возможность получить электронный именной диплом или самостоятельно заказать бумажный.

Олимпиада в школе призвана помочь выявить творческие способности и научно-исследовательскую одаренность у детей, поддержать талантливых учеников, пропагандировать научные знания и познавательную активность, популяризовать кружковую работу и спецкурсы. Она служит мощным стимулом саморазвития личности. Организация школьных online олимпиад способствует поддержанию единого образовательного пространства, повышения уровня образования, личностному и интеллектуальному развитию всех участников состязания.

Внешняя оценка, коей является олимпиада, позволяет делать выводы о качестве школьного образования и результатах функционирования образовательной системы, также она служит образовательным целям, обучая новому, а не только проверяя полученные знания.

Благодаря проведению online олимпиад в школе удастся выяснить затруднения школьников с решением практических заданий и ситуационных задач и определить недостаточность уровня знаний по отдельным предметам. [3].

Литература

1. Гетманская, Е. В. Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования / Е. В. Гетманская // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – № 3. – 2010. – С. 82-89.
2. Колтакова, Е. В., Татарина, Н. В., Волкова, С. Н. Олимпиады по русскому языку как инструмент поддержки талантливых школьников / Е.В. Колтакова и др. // Русский язык за рубежом. – № 2. – 2018. – С. 94-101.
3. Пелихов, Д. А. Подготовка к олимпиаде по языку как форма лингводидактической работы с учащимися / Д. А. Пелихов // Наука ЮУрГУ: материалы 65-ой науч. конф. – 2013. – С. 59-63.
4. Международный педагогический портал «Солнечный свет»: [сайт]. – URL : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialy/onlayn-olimpiady-vse-za-i-protiv/> (дата обращения 28.02.2022). – Текст: электронный.

Жукова Т.В.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и литературы
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье предлагается план лексико-стилистического анализа и образец такого анализа, выполненный на материале художественного текста. Кроме того, освещается теоретический материал, необходимый для успешного стилистического разбора текста.

Ключевые слова: стилистическое значение, функционально-стилистическая окраска слова, экспрессивно-стилистическая окраска слова, коннотация, стилистическая помета.

Данная работа посвящена методике выполнения лексико-стилистического анализа в вузе. Цель анализа заключается в выявлении стилистически маркированной лексики и фразеологии в тексте.

Стилистическое значение слова можно определить «как закрепленное в языковой практике отношение говорящих к употребляемым знакам и соответствующее воздействие знаков на людей» [Диброва, с.105]. В лингвистике для именования данного вида значения используют термины «прагматическое» или «эмотивное» [Новиков, 1982], «модальное» или «коннотативное» [Апресян, 1995]. К прагматике лингвистического знака относят широкий круг явлений от экспрессивных элементов лексического значения до модальных компонентов значения. Так, Л.А. Новиков считает, что «прагматическое значение как содержательная субстанция в лексической семантике является специфическим языковым выражением оценки обозначаемого с помощью маркированных единиц, оценочных, эмоциональных».

Стилистическое значение, как указано в учебнике современного русского языка под ред. Е.И. Дибровой и др., закрепляется в семантике слова в виде рационального, эмоционально-оценочного и экспрессивного компонента значения.

Рациональный или содержательный компонент стилистического значения представляет собой устойчивые ассоциации, которые установились за этим словом в речевой практике данного общества. Например, при характеристике слова «медведь» содержательными компонентами значения являются семы «косопалый», «неуклюжий», «сладкоежка». Содержательные семы, как правило, не регистрируются словарями, но эмпирически известны всем носителям языка.

Эмоционально-оценочное содержание языковой единицы составляет положительное или отрицательное оценивание, установление субъектом эмоционально-оценочного статуса кого- / чего-либо.

Эмоциональная оценка связана с выражением чувств, волевых побуждений, чувственных или интеллектуальных сравнений, отношения к действительности. Структура оценки складывается из ряда компонентов: 1) субъекта оценки, т.е. того, кто приписывает ценность определенному предмету путем выражения оценки; 2) предмета оценки, т.е. предмета, которому приписывается определенная ценность; 3) самих оценок: абсолютных (хороший, плохой, безразлично) и сравнительных (лучше, хуже, равноценно); 4) основания, т.е., того, с точки зрения чего производится оценка [Ивин, 1979].

В составе эмоциональной лексики можно выделить три группы слов: 1) слова с ярко оценочным значением, как правило, однозначные, например, *брюзга, пустомеля, разгильдяй, предтеча* и др.; слова, содержащие оценку факта, явления, признака, действия, например, *предначертания, очковтирательство, дерзать, напакостить* и др.

Вторая группа слов представлена многозначными словами, обычно нейтральными в основном значении, но получающими яркую эмоциональную окраску при метафорическом употреблении, например, при назывании человека «шляпой» (о вялом, безынициативном человеке), «тряпкой» (о слабом, бесхарактерном), «змеей» (о коварном, лицемерном человеке) или при использовании в переносном значении глаголов типа *петь от счастья* «радоваться», *пилить* «ругать», «надоедать», *зевать* «скучать», *моргать* «быть виновным», *падать* «уставать», *задыхаться* «в неблагоприятных условиях чувствовать себя плохо», *гореть* «много трудиться» и др.

Третью группу слов составляют слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств, например, в словах *сыночек, бабуля, близехонько, солнышко* суффиксы передают положительные эмоции, и отрицательные – в словах *детина, глупец, бородачица*. Эмоциональную окрашенность данных слов создают аффиксы, поэтому оценочные значения в таких случаях обусловлены не номинативными свойствами слова, а словообразованием.

В языке такого рода оценивание закрепляется за стилистически маркированными единицами с помощью стилистических помет: бран. /бранное/, ирон. /ироническое/ и др.

Третий компонент стилистического значения – это экспрессивная квалификация предмета реальной действительности. Экспрессивность (от лат. expression - выражение) – это выразительность мироотражения, образность представлений и чувств субъекта речи. На лексическом уровне эта лингвистическая категория получает свое воплощение в «приращении» к номинативному значению особых стилистических оттенков, особой экспрессии: торжественности (*забвенный, глашатай, свершения*), риторичности (*священный, чаяние, возвестить*), поэтичности (*лазурный, тропка, воспевать, неумолчный*). Часто одно нейтральное слово имеет несколько экспрессивных синонимов, различающихся по степени эмоционального напряжения, например, *прекрасный, замечательный, чудесный*, вместо хороший «о человеке»; *ненавижу, презираю, питаю отвращение*, вместо глагола не люблю.

Компонент экспрессивности «очень» может быть включен в дефиницию слова, например, *отвратительный* – «очень плохой», *громовой* – «очень сильный». Экспрессивный компонент в слове наслаивается на его эмоционально-оценочное значение, причем у одних слов преобладает экспрессия (*неукротимый, пылающий, безудержный*), а у других – эмоциональная окраска (*подхалим, хануга, донжуан*). Поэтому разграничить эмоциональную и экспрессивную лексику не представляется возможным, что ведет к неоднозначности в терминологии: параллельно используются термины и эмоционально-экспрессивное, и экспрессивно-эмоциональное, и экспрессивно-стилистическое, и проч. Такое понимание стилистического значения слова позволяет определить его как экспрессивно-оценочно-эмоциональный компонент или коннотацию (от лат. connotare «иметь дополнительное значение») в семантике слова. Скорее всего, при наличии стилистического значения у слова целесообразнее говорить все-таки о его коннотации.

Прагматическое (стилистическое) значение входит в структуру ЛЗС вместе с сигнификативным компонентом, но качественно отличается от него, так как выражает отношение к обозначаемому, что позволяет говорящему выбирать нужный знак из числа с одинаковым семантическим содержанием (сигнификативным значением). Сравните глаголы *идти, тащиться, мчаться, волочиться, передвигаться*. Среди перечисленных знаков осложнены прагматическим компонентом подчеркнутые слова. Следует заметить, что ЛЗ знаков, осложненных прагматическим компонентом, имеет более сложную структуру, чем слова с невыраженной нулевой прагматикой: первые из них имеют двучленную структуру: *М•С*, где *М* – модальная рамка как выразитель определенного эмоционально-эстетического отношения, другая – *С* – сигнификативное значение передает семантическую информацию в языке. Например, в предложении «*Чего ты тащишься?!*». Говорящий считает, что субъект поступает плохо, так как он передвигается слишком медленно. В предложении «*Он шел медленно*» прагматический компонент значения отсутствует.

Функционально-стилевой аспект значения связан с рассмотрением социальных задач коммуникации и в частности с выбором слова в той или иной речевой ситуации. Данный аспект значения слова отражается в стилевом расслоении лексики. Функционально-стилевая принадлежность слова тесно связана с его экспрессивно-эмоционально-оценочными коннотациями. Функциональный стиль – это разновидность языка с особыми языковыми средствами (лексикой, фразеологией, синтаксическими конструкциями), отличающаяся от других разновидностей в основном стилистическим значением. Например, лексика научного или официально-делового стилей лишена эмоционально-экспрессивных коннотаций, но имеет функционально-стилевое значение. Лексика публицистического и разговорного стилей эмоционально и экспрессивно окрашена и, в свою очередь, имеет функционально-стилевое значение. Сравните, например, значения слов и штампов: «диссимиляция», «надлежит явиться», «довожу до вашего мнения», «асимметрия» со значениями слов «мелюзга», «бутуз», «словеса», «ретивый», «бахвалиться», «рехнуться», «зазноба», «мотаня». В первом случае перечисленные

единицы имеют только функционально-стилевое значение, а во втором – эмоционально-экспрессивная окраска слова наслаивается на функциональную и дополняет его стилистическую характеристику. Таким образом, определенные экспрессивно-оценочные коннотации являются также показателем стилиевой закреплённости языковой единицы.

В лексикографической практике функционирования слова в определенном стиле (стилевая помета) и функционально-стилистическое значение /прагматическое/ – (семантико-стилистическая помета) либо представлены в иерархической градации, например, балбес (разг.- стилиевая помета, презр. – стилистическая помета); либо регистрируются на разных основаниях, например, воспрять (книжн., - книжное письменное и устар. – устаревшее книжное.)

План анализа:

1. Текст необходимо выписать в тетрадь через строчку, чтобы удобнее было писать над каждым словом и оборотом речи экспрессивно-стилистическую или функционально-стилевую помету. Стилистически нейтральные единицы, т.е. общелитературные слова и обороты, остаются не подчеркнутыми. Стилистически маркированные слова и обороты подчеркнуть и над каждым словом или оборотом указать соответствующую помету.

2. Проверить, есть или нет в тексте фразеологические обороты или речевые штампы. Стилистическую характеристику оборота указывать целиком, а не по компонентам. Фразеологический оборот следует выделять в тексте, соединяя слова стрелочками, например, *шито белыми нитками (разг.), довожу до вашего сведения (канц. или офиц. дел)*

3. Работая над каждым словом или ФО, убедитесь, что правильно решили вопрос о том, в каком значении употреблена данная единица в тексте, т.к. разные значения одного многозначного слова могут иметь разную стилистическую окраску, например, *семейство* (семья – устаревшее слово) и *семейство* как научный термин. В случае сомнений обращайтесь к толковому словарю [Ожегов, 1987].

4. Если слова нет в словаре, то, возможно, это авторский неологизм (окказионализм), функционально-стилевая помета которого – художественное или троп.

5. Если слово есть, но значения такого, которое вытекает из данного текста, в словаре нет, то можно предположить, что это индивидуально авторское значение, то есть троп (авторская метафора или метонимия). В таком случае над словом также указывается помета «художественное» или «троп».

6. Устаревшие единицы, историзмы и архаизмы даются с пометой «устаревшее». Стилистически они могут употребляться в публицистических или художественных текстах и иметь торжественную или сатирическую эмоционально-экспрессивную окраску.

7. Эмоционально-экспрессивные слова и обороты могут употребляться в разговорном, художественном или публицистическом стилях.

8. При определении функционально-стилевой закреплённости единиц текста используйте следующие приемы: а) подстановка слов или ФО в предложения каждого функционального стиля; б) определение стилистической принадлежности по наличию общей семантики в словах и ФО каждого стиля; в) подстановка синонимов.

Используйте функционально-стилевые пометы (слово можно писать сокращенно): официально-деловое, канцеляризм, речевой штамп, научное, техническое (производственное / специальное), термин, публицистическое, художественное (индивидуально-авторское), общекнижное, устаревшее, разговорное, просторечное (простонародное), диалектное (областное), жаргонное, сленг, нейтральное (общелитературное).

Экспрессивно-стилистические пометы: грубое, бранное, пренебрежительное, презрительное, уменьшительно-ласкательное, шутливое, одобрителное /неодобрителное, высокое, торжественное, народно-поэтическое, ироническое, фамильярное, отрицательное, уничижительное и др. Необходимо учесть, что не во всех словарях последовательно выдержана стилистическая маркированность языковых единиц.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

9) Выделите в тексте различные лексико-семантические парадигмы: полисемию, синонимию, антонимию, паронимию, омонимию, родо-видовые отношения (гиперо-гипонимические), видо-видовые (гипо-гипонимические), тематические группы слов.

10) Найдите в тексте изобразительно-выразительные средства (тропы и фигуры речи), укажите их функцию в тексте.

Образец выполнения:

(Текст) *Вошла и Анна Сергеевна. Она села в третьем ряду, и когда Гуров взглянул на нее, то сердце у него сжалось, и он понял, ясно, что для него теперь на всем белом свете нет ближе, дороже и важнее человека; она, затерявшаяся в провинциальной толпе, эта маленькая женщина, ничем не замечательная, с вульгарной лорнеткой в руках, наполняла теперь всю его жизнь, была его горем, радостью, единственным счастьем, какого он теперь желал для себя, и под звуки плохого оркестра, дрянных обывательских скрипок он думал о том, как она хороша. Думал и мечтал. (А. Чехов)*

Фрагмент текста А. Чехова можно отнести к художественному стилю. На это указывает смысловое содержание текста, передающего ощущения и мысли главного героя, его чувства, переживания (*понял, думал, мечтал, желал*), и наличие стилистически окрашенной, эмоционально-экспрессивной лексики и фразеологии.

В тексте можно встретить разговорные слова и обороты: *дрянные* – употребляется в тексте в значении «плохой, никуда не годный»; фразеологический оборот *сердце сжалось* – «об ощущении тоски, страха»; лорнетка (от лорнет) – «складные очки в оправе с ручкой»; *хороша* – «красивая, миловидная». В то же время перечисленные единицы являются экспрессивно-стилистическими.

Данный текст повествовательный: первое предложение представляет собой завязку; во втором и третьем – описывается развитие действия; кульминация и развязка выходят за пределы текста. Также в отрывке присутствуют элементы описания главной героини и рассуждения главного героя о его чувствах к любимой женщине.

Фрагмент текста построен на отношениях противопоставления – сложной антитезы: маленькая женщина наполнила всю жизнь главного героя, стала его единственным счастьем; ничем не замечательная, затерявшаяся среди людей – хороша, любима главным героем.

Эмоциональность звучания текста достигается за счет использования различных групп синонимов и антонимов. Синонимы *плохой* «лишенный положительных качеств» – *дрянной* «никуда не годный» являются узуальными семантико-стилистическими синонимами.

При описании главной героини автор использует градацию, построенную на употреблении контекстуальных синонимов: *маленькая* «небольшая по размеру» – *ничем не замечательная* «ничем не выделяющаяся» – *затерявшаяся в толпе* «незаметная среди людей». Перечисленные синонимы объединяет общий семантический признак незаметности, обычности.

Ряд контекстуальных синонимов *ближе, дороже, важнее* – имеет в тексте усилительный характер и подчеркивает значимость «маленькой» женщины для главного героя.

Антонимическая парадигма: *горем / радостью; счастьем / горем* – является основой противопоставления светлого впечатления, которое производит на главного героя женщина, провинциальному, обывательскому фону.

В тексте выделяются различные тематические группы слов, например, слова, именующие эмоции (*горе, радость, счастье*); глаголы, обозначающие перемещение в пространстве (*вошла, села*).

Автор использует различные выразительные средства: гиперболу (*на всем белом свете, ничем не замечательная, всю его жизнь*, 2) эпитеты (*затерявшаяся в толпе* (о незаметной женщине)), *провинциальная толпа* (об окружающих людях, простоватых и наивных), *обывательские скрипки* (о плохой игре на инструменте).

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры», «Восточная литература» РАН, 1995. – 472 с.
2. Новиков, Л. А. Семантика русского языка: учебное пособие / Л. А. Новиков. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Мир и образование, 2018. – 736 с.
4. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: учебник. В 2ч. Ч. I / Под ред. Е.И. Дибровой и др./ – М.: Академия, 2014. – 480 с.
5. Чехов, А.П. Рассказы / А.П. Чехов. – URL: [https:// ilibrary.ru](https://ilibrary.ru) (дата обращения 20.04.2022). – Текст: электронный.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИКИ

Виноградова Н.Г.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТА НА СЕМАНТИКУ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ДЕЙКТИЧЕСКИХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются дейктические единицы английского языка, которые репрезентируют пространственные и временные отношения. Дейктическим является языковой знак, используемый субъектом речи в процессе для осуществления локализации и идентификации объектов. Как показал анализ, значение дейктических слов контекстуально детерминировано.

Ключевые слова: дейксис, контекст, временная и пространственная локация.

Бесспорным утверждением является то, что язык является эффективным способом коммуникации. С языковой деятельностью человека связана прагматика, где центральной категорией считаются говорящий, как субъект высказывания и слушающий, как реципиент речевого сообщения. Роль субъекта при осуществлении коммуникативной функции языка очень велика. Падучева Е.В. [1] выделила четыре роли говорящего, одна из которых – фигура говорящего как субъекта дейксиса. Это объясняется тем, что прагматическая основа дейктической референции заключается в центральной роли говорящего. Говорящий считается некой точкой, где соединяются прагматика и дейксис. Дейктические единицы, используемые субъектом высказывания, играют значимую роль в прагматических исследованиях, являясь ядром прагматики. Таким образом, невозможно определить семантические характеристики дейктических единиц без обращения к прагматическим факторам.

В английском языке дейктические единицы представлены как классическими словами “here-there”, “now-then”, “this-that”, “I-you”, так и их многочисленными семантическими производными “from here- from there”, “last-next”. Все эти слова отражают определенную систему понятий пространства и времени. Дейктическая лексика английского языка эгоцентрична. Ее семантической основой является понятие “я/эго/говорящий”. Сам говорящий организует и семантическое пространство высказывания, и поле дейктических слов английского языка. Ссылка на фигуру говорящего образует ядро значений двух

основных пространственных и временных дейктических слов английского языка – “here” и “now”. Различают первичный и вторичный дейксис. Проявление первичного дейксиса можно отследить в диалогах, описывающих обычную ситуацию:

“- I’m sorry, he said, terribly sorry. Now, don’t be. Held herself remained, one a top to other, holding on. -You’d better go now. Yes, you may come tomorrow, but go now, please, and don’t say any more” (R. Bradbury).

В приведенной речевой ситуации для говорящего и слушающего доступен один и тот же фрагмент окружающей обстановке. Участники понимают друг друга буквально. Вторичным дейксисом или нарративным [2] считается дейксис, несвязанный с речевой ситуацией. Это так называемый дейксис пересказа, свойством которого является несовпадение места говорящего с пространственной точкой отсчета:

“There entering the room students found a notice tacked up on the board which stood just inside the door” (A. Christie). Здесь слово “there” используется для изображения чужого пространственного осознания.

Временной дейксис описывается с помощью трех понятий [3]: времени данной речи, времени события и точки отсчета во времени “I am writing a story”, “He read a book”. В данных речевых ситуациях время совершения действия происходит в момент речи, время события и точка отсчета тоже происходит в данное время, следовательно, три временных точки отсчета совпадают.

В предложениях: “When I came back home, everything had been arranged for my birthday party”, “At that time she was a woman, a little mouse-like creature, who had somehow taken a fancy to him.” (L.P. Hartley) все три точки отсчета разделены: время событий (приготовление к вечеринке, посвященной дню рождению и процесс увлечение человеком) предшествует точки отсчета, а точка отсчета предшествует времени речи. Темпоральные дейктические слова в контексте могут указывать на событие, происходящее в определенный промежуток времени в процессе переноса по смежности: “After a long while the phone was picked up. - Hello? It’s Julia. I’m sorry this morning. I was a cow” (S. Brown). В данной ситуации говорящий выражает сожаление адресату высказывания по поводу произошедшего инцидента утром того же дня.

Для пространственного дейксиса кроме фигуры говорящего существенно важна и фигура наблюдателя. В ситуациях, где присутствуют классические дейктические слова “here-there, говорящий и наблюдатель совпадают. Языковой анализ выявил, что дейктическое наречие “here” может реализовывать несколько видов указаний: указание на местоположения какого-либо объекта, находящегося в пределах области непосредственного восприятия говорящего и адресата “But look here, Mr. Poirot, what is it you’re on the track of dope or smuggled gems?”; указание на местоположение в пространстве говорящего, на его личное пространство “She stood and held out her arms. – Come her, so I can give you a big hug” (S. Brown); указание на участок пространства, не являющийся местонахождением говорящего и адресата “She points with the cup to her office door. – Let’s talk in here”. В речевых ситуациях, когда наречием “here” осуществляется указание на пространство, ограниченное ситуацией разговора, участок пространства, являющийся референтом указания может восприниматься говорящим в разных масштабах. В примере “It hasn’t changed in here, he said glancing around the dark room” (S. Brown) референтом слова “here” является помещение, в котором находятся и говорящий, и адресат. К такому заключению помогает прийти фраза “glancing around the dark room”, которая эксплицируется движением взгляда говорящего в находящемся пространстве. В примере “He was in the kitchen drinking a cup of coffee when Tom entered wearing a bathrobe. – Hey, what are you doing here? You’ve got a lab to run” (P. Jordan) дейктическое наречие “here” указывает на общее местоположение говорящего и адресата. Однако неясно в данном случае, в каком масштабе говорящий оценивает пространство, ограниченное ситуацией разговора: ограничено ли оно пределами кухни, где находятся собеседники, либо говорящий имеет свой дом в целом. Понимание становится возможным из следующей

реплики “You’ve got a lab to run”. Значит референт наречия “here” противопоставлен масштабу лаборатории, которой заведует адресат, где он проводит большое количество времени, следовательно, “here” указывает на дом говорящего. В следующем примере “ - Incidentally, how do things stand between you and that nice girl from Washington? Adam shrugged. – What can I say, I’m here, she’s there. Geography just about sums it up” (S. Brown) идентифицировать референт указателя “here” позволяет противопоставление. В данном случае можно прийти к выводу, что референт “here” противопоставляется городу Вашингтону, городу, где находятся и говорящий, и адресат. Все выше изложенные примеры показывают, что факторами, способствующими расширению содержания дейктического слова, являются следующие: типичность описываемой ситуации, пояснение или импликация высказывания, определяющая прагматический потенциал высказывания, импликация наличия у коммуникантов общего знания, контекстуальные показатели, конкретизирующие дейктическое слово.

Литература

1. Падучева, Е. В. Говорящий как наблюдатель: об одной из возможности применения лингвистики в поэтике / Е. В. Падучева // Известия РАН. Серия литературы и языка. - 1993. - Т.53. - №3. - С. 33-44.
2. Ehlich, V. Da and the System of Spatial Deixis in German / V. Ehlich. - Amsterdam, 1982. - P. 43-63.
3. Reichenbach, H. Elements of Symbolic Logic / H. Reichenbach. – Hillsdale: - London, etc.: Routledge, 1993. – 560 p.

Липустина О.М.,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИРОНИЯ КАК ОТОБРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

Аннотация. В данной статье ирония, как языковое явление, рассматривается либо как троп, заключающийся в противоречии между буквальным и скрытым смыслом, либо как концептуальная категория, связанная со структурой всего художественного текста, позволяющая автору имплицитно передавать свое отношение к изображаемому и отражать иронию в английском менталитете.

Ключевые слова: ирония, английский менталитет, ситуативная ирония, ассоциативная ирония, скрытая насмешка.

Цель данного исследования – выявление видов (типов) иронии, характеризующих менталитет английской нации на примере произведения О. Уайльда «Кентервильское привидение» [8].

Ирония исследовалась многими лингвистами, в их числе О.С. Ахманова [1], И.Р. Гальперин [2], Д. Мюки [7], Н. Нокс [6], С.И. Походня [4], Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев [5]. В нашей статье мы будем придерживаться понятия «иронии» в трактовке О.С. Ахмановой: «Ирония - троп, состоящий в употреблении слова в смысле обратном буквальному с целью тонкой или скрытой насмешки; насмешка, нарочито облеченная в

форму положительной характеристики или восхваления», поскольку именно данное определение на наш взгляд наиболее полно характеризует иронию, свойственную англичанам [1].

Центральным понятием, представляющим исходным при описании англосаксонского менталитета, является понятие «Englishness» («английскость»). Английский менталитет достаточно своеобразен и не похож ни на один другой в мире. Определение менталитета, данное в словаре социолингвистических терминов под редакцией доктора филологических наук В.Ю. Михальченко, взято в качестве рабочего определения нашего исследования: «Менталитет – свойственный данному народу склад мышления, характеризующийся постоянством, неизменностью. Данный склад мышления, присущий культуре или группе культур, обычно принимается в этой культуре как естественный; он, по сути, не поддается изменению под воздействием идеологического давления» [3].

Анализ случаев иронии проводился на основе классификации С.И. Походня, которая делит иронию на *два типа* в зависимости от условий и способов её реализации. Каждый тип реализуется в специфически организованных контекстах, параметры которых можно достаточно четко определить. Оба типа по-разному реализуют коммуникативное задание, а, значит, и создают несколько отличающиеся друг от друга структуры текстов, занимая тем самым разные места в идейно-образной структуре произведения. По этому принципу ирония делится на *ситуативную* и *ассоциативную* [4].

Ситуативная ирония – явный, эмоционально-окрашенный тип иронии; это ирония, которая осознается немедленно. Контраст между ситуативным контекстом и прямым значением (смыслом) слова, словосочетания (предложения) сразу же порождает значение (смысл), противоположное – прямому. Для его актуализации используются средства лексического (слово, словосочетание), а также синтаксического уровня (обособленные синтаксические конструкции, транспозиция синтаксических конструкций). При помощи средств этих двух уровней конструируется относительно простой контекст, имеющий двухчастную структуру: изложение ситуации (частью предложения, абзаца) и комментирование, оценка её автором или персонажем. Оба элемента структуры располагаются всегда контактно. Ситуативная ирония служит созданию ярких деталей, моментальных зарисовок в системе художественного произведения. Как правило, этот тип иронии зависит лишь от линейного контекста, который редко превышает рамки абзаца.

Значительно сложнее по способу и условиям реализации, а также весомее по месту в системе художественного произведения, *ассоциативная ирония*. «Это скрытый, тонкий тип иронии; реализация переносных значений в этом случае происходит постепенно, новые значения возникают градуально. Градуальное приращение новых значений требует больших контекстов, поэтому ассоциативная ирония реализуется чаще всего в мегаконтексте (в рамках всего рассказа, повести и т.д.). При *ассоциативной иронии* организуются структурно сложные контексты с контактным и дистантным расположением значимых элементов. Используя средства разных языковых уровней (от лексического до текстового), действуя на протяжении развертывания всего текста, ассоциативная ирония служит действенным средством создания образов произведения, выражения авторской характеристики персонажей и его собственного мировоззрения. Роль её в создании целостной системы произведения значительно больше, нежели роль ситуативной иронии» [4].

Рассуждая об английском менталитете, следует отметить, что он достаточно своеобразен, не похож ни на один другой в мире; стиль жизни англичан по праву можно назвать уникальным, единственным в своем роде. Существует множество поверий и предрассудков относительно менталитета этой нации. Но все точки зрения единожды во мнении, когда речь заходит о национальных чертах характера. Щедро можно наградить каждого англичанина такими универсальными свойствами как: чопорность, сдержанность, чувство собственного превосходства над другими нациями, что зачастую предписывает англичанам излишнюю высокомерность, снобизм и тщеславие, однако подобное

поведение часто объясняется любовью англичан к собственному «островку», почитанием традиций, переходящих испокон веков от поколения к поколению и гордостью за свой народ. Английский образ жизни является совершенством, эталоном для них самих. Англичане знают себе цену. Однако, не смотря на предписанную хладнокровность и излишнюю серьезность, ирония и юмор являются неотъемлемой и значимой частью жизни англичан, а значит и частью их менталитета.

Проанализируем новеллу О. Уайльда «Кентервильское привидение» («The Canterville Ghost») [8]. Судя по названию, в данном произведении не прослеживается ни единого намека на «иронию», и такой языковой феномен, казалось бы, не имеет права на существование в данном произведении. Первоначально, представление читателя о содержании новеллы сводится к мрачным, сюрреалистичным, мистическим событиям, происходящим в замке Кентервиль. Волю догадкам дает слово «привидение», упомянутое автором в названии. На первый взгляд произведение сложно назвать «ироничным», напротив, само название звучит пугающе и серьезно. Читателя же ожидает «волшебный» разворот событий.

С первых страниц книги автор погружает нас во всю «серьезность» ситуации, в дальнейшем рассеивая ложные представления читателя о характере произведения.

When Mr. Hiram B. Otis, the American Minister, bought Canterville Chase every one told him he was doing a very foolish thing, as there was no doubt at all [8].

Бездумная покупка усадьбы Кентервиль Чейз, совершенная американским послом, мистером Отисом, говорит о его самодостаточности. Однако комичность заключается в его противоречии, нежелании прислушиваться к мнению со стороны, что также свидетельствует о его самоуверенности и правильности действий.

Согласно классификации С.И. Походня можно определить данный тип иронии как *ситуативную*. Для актуализации используются средства лексического уровня «...*he was doing a very foolish thing, as there was no doubt at all*». В данном контексте ситуативная ирония служит созданию ярких деталей, моментальных зарисовок в системе художественного произведения, указывая на осознанную глупость действующего персонажа. Данный тип иронии находится в полной зависимости от контекста, не выходя за рамки одного предложения.

Рассмотрим ещё один пример: *'My Lord, ' answered the Minister, 'I will take the furniture and the ghost at a valuation. I come from a modern country, where we have everything that money can buy; and with all our spry young fellows painting the Old World red, and carrying off your best actresses and prima-donnas, I reckon that if there were such a thing as a ghost in Europe, we'd have it at home in a very short time in one of our public museums, or on the road as a show [8].'*

Иронию можно отнести к *ассоциативной*, она не настолько явная, как, например, ситуативная, и раскрывается градуально, т.е. постепенно, действуя на протяжении развертывания всего повествования. Данный тип иронии служит средством для создания образа мистера Отиса, одного из главных героев произведения. Через скрытую иронию автор дает характеристику персонажа, подчеркивая его явное финансовое превосходство над другими, с помощью которого он тешит свое самолюбие. Автор не дает прямую характеристику персонажа, он раскрывает черты характера, мировоззрение, истинное лицо героя при помощи иронических средств. Кроме этого, автор показывает и свое собственное отношение к нему.

«You are certainly very natural in America», answered Lord Canterville, who did not quite understand Mr. Otis's last observation, "and if you don't mind a ghost in the house, it is all right. Only you must remember I warned you" [8].

Данный пример можно отнести к *ассоциативному* типу иронии, т.к. вне контекста ирония теряет свою актуальность. Она раскрывается постепенно, явно носит скрытый характер и показывает отношения между персонажами. Лорд Кентервиль, законный обладатель одноименного замка, передавая право на обладание своим имуществом

мистеру Отису, предостерегает его о наличии призрака в замке, тем самым снимая с себя всякую ответственность за последствия. Однако, владея весомыми знаниями о бесчисленном количестве несчастных происшествий в стенах замка, вплоть до убийств по вине приведения, все же не спешит предотвратить покупку поместья, одобряя выбор покупателя наличием живописных красот природы.

«Many American ladies on leaving their native land adopt an appearance of chronic ill-health, under the impression that it is a form of European refinement, but Mrs. Otis had never fallen into this error. She had a magnificent constitution, and a really wonderful amount of animal spirits» [8].

Заметим, что в данном случае используется *ситуативный* тип иронии, т.к. здесь не требуется наличия познаний о сути целостного произведения, он лишь придает окраску ситуации, имеющей значимость лишь в данном абзаце и не отражающейся на дальнейшем развитии событий. Автор подчеркивает независимость миссис Отис от установленных большинством представлений о европейской утонченности. Она слишком самодостаточна для того, чтобы попадать под влияние на шумевших стереотипов, установленных законодательницами европейской моды.

Otherwise he was extremely sensible [8].

Здесь имеет место *ситуативный* тип иронии, т.к. автор акцентирует внимание читателя на ситуации, а, именно – глупой покупке поместья Кентервиль. Читателю наглядно демонстрируется вся абсурдность ситуации, внимание акцентируется на нехарактерном поведении здравомыслящего американца мистера Отиса.

After Virginia came, the twins, who were usually called "The Star and Stripes", as they were always getting swished [8].

Тип иронии можно определить как *ситуативный*, т.к. служит здесь для создания моментальной зарисовки в системе произведения. Ироничность проявляется во фразе «*The Star and Stripes*» («*звезда и полосы*»), так автор называет непослушных и несносных близнецов, потому что обыденной мерой наказания для них служили розги, однако, ни для кого не секрет, что «полосы и звезды» являются символикой американского флага. Следует напомнить, что ирония является скрытой насмешкой, облечённой в форму положительной характеристики, при этом немаловажно упомянуть, что англичане так «любят» представителей Нового Света, т.е. американцев.

Suddenly Mrs. Otis caught sight of a dull red stain on the floor just by the fireplace, and, quite unconscious of what it really signified, said to Mrs. Umney, "I am afraid something has been spilt there".

"Yes, madam," replied the old housekeeper in a low voice, "blood has been spilt on that spot"[8].

Пример можно отнести к *ассоциативному* типу, т.к. понимание иронии в данном случае зависит от целостного контекста произведения. От диалога, состоявшегося между новоиспечённой владелицей поместья Кентервиль, миссис Отис, и старой пожилой дамой, уже на протяжении долгих лет проживающей в замке, много повидавшей на своем веку, и знавшей об истории появления пятна крови возле камина, веет невозмутимым спокойствием и хладнокровностью, так присущим англичанам. Данный пример выражает авторскую характеристику персонажей, показывает отношение к происходящему. По словам миссис Отис «что-то было пролито на полу», как впоследствии оказалось, это была кровь, но миссис Отис не выражает никаких эмоций, кроме негодования по поводу беспорядка; ничто не смутило их беззаботного пребывания в замке. Решение было найдено сию же секунду.

"How horrid!" cried Mrs. Otis; "I don't at all care for blood-stains in a sitting-room. It must be removed at once".

"That is all nonsense cried Washington Otis; "Pinkerton's Champion Stain Remover and Paragon Detergent will clean it up in no time".

«I knew Pinkerton would do it», he exclaimed triumphantly [8].

Данный пример демонстрирует *ситуативный* – явный, эмоционально-окрашенный тип иронии. Для его актуализации используются средства лексического, а также синтаксического уровня. Этот тип служит созданию ярких деталей, моментальных зарисовок в системе художественного произведения. Как правило, этот тип иронии зависит лишь от линейного контекста, который редко превышает рамки абзаца.

I guess the old country is so over-populated that they have not enough decent weather for everybody [8].

Количество жителей Англии настолько велико, что даже погодные условия являются роскошью, которую может позволить себе не каждый. Англичане склонны к самоиронии и автор наглядно продемонстрировал это на своем примере.

Ассоциативный тип иронии, раскрывается лишь в рамках контекста. По-прежнему речь идет о «несмыслаемом» пятне крови на полу. Сколько бы чистящих средств не было использовано, чтобы избавиться от него, оно проявлялось вновь и вновь на одном и том же месте. Мало кого из новых жильцов замка тревожит мысль о том, что была пролита чья-то кровь, для них гораздо важнее чистота в доме.

«I don't think it can be the fault of the Paragon Detergent», said Washington, «For I have tried it with everything. It must be the ghost» [8].

Отрывок из текста можно отнести к *ситуативной* иронии. Контраст между ситуативным контекстом (раскрыты обыденные темы разговоров представителей Соединённых Штатов Америки) и прямым значением словосочетания «представители высшего американского общества» сразу же порождает смысл, противоположный прямому.

«Subjects discussed, as I have since learned from Mr. Otis, were merely such as form the ordinary conversation of cultured Americans of the better class, such as the immense superiority of Miss Fanny Davenport over Sara Bernhardt as an actress, the difficulty of obtaining green corn, buckwheat, cakes, and hominy, even the best English houses; the importance of Boston in the development of the word-soul; the advantages of the baggage-check system, in railway travelling; and the sweetness of the New York accent as compared to the London drawl» [8].

С одной стороны, автор иронически относится к американскому обществу, показывая изобилие тем разговора, в которых с трудом можно уловить логическую последовательность, насколько они разнообразны и не связаны между собой; с другой стороны, он не оставляет без внимания и английское общество, рассуждая об особенностях лондонского произношения. В данном случае имеет место быть использование *ассоциативного* типа иронии, т.к. насмешка выражена не явно, а проявляется постепенно с нарастанием, однако у читателя не возникает сомнения ее присутствия в контексте.

He accordingly laughed his most horrible laugh, till the old vaulted roof rang and rang again, but hardly had the fearful echo died away when a door opened, and Mrs. Otis came out in a light blue dressing-gown. «I am afraid you are far from well», she said, «and have brought you bottle of Doctor Dobell's tincture. If it is indigestion, you will find it a most excellent remedy» [8].

Ирония здесь служит действенным средством создания образа привидения, которое мало кто воспринимает всерьез. Как следует из авторской характеристики, миссис Отис – довольно спокойная, сдержанная, воспитанная и заботливая дама.

Анализ новеллы «Кентервильское привидение» показывает, что в её контексте встречается как ассоциативный тип иронии, так и ситуативный, однако ситуативный преобладает в соотношении 6 к 5. Общее количество обнаруженных примеров иронии равно 11. Автор посредством иронии отображает некоторые черты, присущие английскому менталитету. В новелле отмечаются некоторые из них, а именно: отношение англичан к американцам путем ироничного сравнения ценностей высшего английского и американского общества, также затронуты политические темы: относительно вежливое, корректное, но, в то же время, едкое сравнение американского флага с мерой наказания;

акцент на рассудительности и серьезности нации; тонкое деликатное чувство юмора; чувство собственного достоинства; умение посмеяться над собой.

И если в других произведениях Оскара Уайльда преобладающим является ассоциативный тип иронии, то в новелле «Кентервильское привидение» в равной пропорции представлены и ассоциативная и ситуативная ирония. Все обнаруженные и проанализированные виды иронии свидетельствуют о том, что ирония действительно является частью менталитета английской нации. Ирония является скрытой насмешкой, эффект создается путем поразительного несоответствия между сказанным и подразумеваемым, т.е. намеренного взаимодействия двух значений, стоящих в оппозиции друг к другу.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова – М., Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин – М., Высшая школа, 1977. – 332 с.
3. Михальченко, В. Ю. Словарь социолингвистических терминов / В. Ю. Михальченко – М., Институт языкознания РАН., 2006. – 312 с.
4. Походня, С. И. Языковые средства и виды реализации иронии / С. И. Походня. – М., 1989. – 97 с.
5. Тимофеев, Л. И, Тураев, С. В. Краткий словарь литературоведческих терминов / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М., Просвещение, 1978. – 55 с.
6. Knox, N. D. Word Irony and its Context / D. N. Knox – N.Y., 1500-1755., Durham, 1961. –18 p.
7. Muecke, D. C. Irony and the Ironic / D. C. Muecke – N.Y., 1982. – 7 p.
8. Wilde, Oscar. The Canterville Ghost – URL: <https://linguabooster.com/ru/en/books/canterville-ghost-42#read> (accessed: 20.04.2022). – Text : electronic.

Повитухина А.В.,

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

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Аннотация. Цель статьи заключается в рассмотрении фразеологии как лингвокультурологического явления. Методом исследования материала в данной теме был выбран анализ фразеологизмов современного английского языка. В частности, были изучены и описаны фразеологизмы с компонентом «часть тела».

Ключевые слова: фразеология, фразеологизм, картина мира, концепт, фразеологизмы с компонентом «часть тела».

Как известно, фразеологией называется раздел языкознания, в котором изучаются лексически неделимые сочетания слов, т.е. фразеологические единицы.

К сожалению, в английской и американской лингвистической литературе мало работ, специально посвященных теории фразеологии. Как самостоятельная лингвистическая дисциплина она возникла сравнительно недавно. Родоначальником теории фразеологии считается швейцарский лингвист французского происхождения Шарль Балли (1865-1947), который впервые ввел термин “phraseologie” в значении «раздел стилистики, изучающий

связанные словосочетания» [1, с. 58], но этот термин не был принят западноевропейскими и американскими специалистами. Вопрос о фразеологии как лингвистической дисциплине был впервые поставлен выдающимся советским лингвистом, профессором Е.Д. Поливановым. Такой вопрос ставил и В.В. Виноградов, труды которого способствовали появлению множества работ по фразеологии разных языков. Ученый не включает в разряд фразеологизмов пословицы, поговорки и крылатые слова, поскольку «пословицы и поговорки имеют структуру предложения и не являются семантическими эквивалентами слов» [2, с. 243].

На основании анализа работ по фразеологии английского и русского языков можно сказать, что большинство лингвистов сошлись во мнениях, что же представляет собой эта наука в целом. Сближение фразеологии с другими науками свидетельствует о том, что она вышла на новый этап развития и вполне оформилась как область лингвистического знания и стала вносить ощутимый вклад в изучение системного устройства человеческого языка.

Английский язык находится в постоянном изменении и динамике. Лексика как самый подвижный пласт языка наиболее чутко реагирует на все изменения в социальной, культурной и других сферах жизни говорящего коллектива. Создание новых слов и устойчивых сочетаний осуществляется, прежде всего, как отражение в языке потребностей общества в выражении новых понятий. Источники происхождения фразеологизмов в современном английском языке очень разнообразны. По происхождению их можно разделить на два класса: исконно английские и заимствованные фразеологические единицы.

Большинство фразеологизмов в английском языке являются исконно английскими. Они связаны традициями, обычаями и поверьями английского народа и отражают национальный характер английской культуры. Примерами таких фразеологических оборотов являются: *good wine needs no bush* – хорошее вино не нуждается в ярлыке; хороший товар сам себя хвалит; *a black sheep* – паршивая овца, позор в семье.

Чай является неотъемлемым атрибутом английской культуры. Это тоже нашло свое отражение в языке: *to be one's cup of tea* – нравиться.

Свой вклад в обогащение английского фразеологического фонда внесли также и многие писатели, такие, как В. Скотт, Дж. Мильтон, Ч. Диккенс, Дж. Г. Байрон, Р. Киплинг. Наиболее важным литературным источником английских фразеологизмов, несомненно, являются произведения У. Шекспира. Вот некоторые из этих широко известных выражений: «*Hamlet*»: *our withers are unwrung* – покинуть этот бранный мир, свести счеты с жизнью; «*Othello*»: *the sea my side* – выставить напоказ.

Английский язык продолжает пополняться новыми фразеологизмами и сейчас. Такие изменения в языке связаны с развитием компьютерных технологий, спорта, искусства, журналистики. Примеры подобных фразеологизмов: *mac nazi* – «мак-наци», человек, помешанный на продуктах компании Apple; *football widow* – «футбольная вдова», женщина, которая в дни футбольных матчей считает своего мужчину временно умершим; *theatre of absurd* – театр абсурда; *green power* – власть денег.

Достаточно большое количество фразеологизмов в английском языке являются заимствованными. Несомненно, религия оказывает огромное влияние на культуру, поэтому обширный пласт заимствованных фразеологизмов имеет библейское происхождение (*the apple of one's eye* – что-то очень важное, дорогое, ценное, «зеница ока»). Также большое число английских фразеологизмов связано с античной мифологией, историей и литературой (*the apple of discord* – яблоко раздора). В английском языке встречаются заимствования и из других языков, например, *castles in Spain* – воздушные замки (фр.); *a place in the sun* – место под солнцем, право на существование (нем.); *an ugly duckling* – гадкий утенок, человек, несправедливо оцененный ниже своих достоинств (дат.).

Фразеологизмы, являясь отражением представлений человека о мире в языке, представляют собой языковую картину мира. Существуют два тесно связанных, но все же разных понятия: концепт и картина мира.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Главной задачей, которая стоит перед лингвистами, является изучение и описание концептов, образующих картину мира. Под концептом понимается единица коллективного знания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [3, с. 70]. Концепты являются «ключевыми» для данной культуры и, одновременно, соответствующие слова плохо переводятся на другие языки.

Модель мира в каждой культуре строится из целого ряда универсальных концептов. К ним относятся пространство, время, количество, число, причина, судьба, правда, закон, любовь, огонь, вода и др. Но есть и специфические концепты, существующие в данном этносе.

Концептуальные картины мира у разных людей одинаковы, так как человеческое мышление едино. Национальные языковые картины мира – это специфичное для нации понимание концепта. Языковая картина мира служит ярким отражением характера и мировоззрения людей.

Фразеологизмы также отражают национальный характер народа. В английском характере сочетаются англосаксонская практичность с кельтской мечтательностью, пиратская храбрость викингов с дисциплиной норманнов. В Великобритании больше, чем в любой другой европейской стране, сохранилась приверженность к установившимся историческим традициям, быту, привычкам.

Англичане очень трепетно относятся к приготовлению чая и к процессу чаепития. *Read the tea leaves* – «читать по чайным листьям», предсказывать наобум, гадать на кофейной гуще.

Англичане ценят время, подчеркивают его скоротечность и изменчивость. *The early bird catches the worm* – «ранняя птичка ловит червяка», кто рано встает, тому Бог подает.

Тема семейных отношений, отношений между родителями и детьми очень распространена в английских фразеологических единицах. *Take a vine of a good soil, and a wife of a good mother* – «бери вино по хорошей почве, а жену по хорошей матери», невесту по теще выбирай.

Дом – это место, где человек может скрыться от проблем. Границы дома – границы личного пространства. *East or West, home is best* – «восток или запад, а дома лучше», в гостях хорошо, а дома лучше. *An Englishman's home is his castle* – дом англичанина – его замок, мой дом – моя крепость.

Интересны фразеологизмы с компонентом «часть тела». Так, идиомы с компонентом «рука или часть руки» часто означают дружбу, какие-то действия, контроль над чем-то, овладение навыками: *put a finger on a problem* – держать под контролем. Фразеологемы с компонентом «нога или часть ноги» относятся к чьей-то личной ситуации: *to stand on your own two feet* – крепко стоять на ногах. Фразеологические единицы с компонентами «плечи» и «кости» означают поддерживать кого-то или переносить какую-то непростую ситуацию в жизни: *get to the bare bones* – принимать близко к сердцу. Устойчивые словосочетания с компонентом «голова» относятся к эмоциям, часто обозначают умение контролировать ситуацию, держать себя в руках: *lose your head* – потерять голову.

ФЕ с такими компонентами, как «рука», «нога», «плечи», «глаза», имеют позитивное коннотативное значение, ФЕ с компонентами «горло», «части лица», «мозг», «кровь», «кишки», «спина», имеют негативное коннотативное значение. ФЕ с компонентами «голова» и «сердце» могут иметь как негативное, так и позитивное коннотативное значение.

В заключение можно сказать, что человеческая речь является отражением картины мира человека и национального характера народа. Языку как гибкой структуре свойственно меняться и подстраиваться под потребности общества. Этим можно объяснить появление в языке новых фразеологизмов.

Литература

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов. – М., 2001. – 224 с.
3. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.

Ступкина М.В.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Кубарич А.М.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Яковлева Е.С.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск),
учитель иностранного языка
МБОУ «Гимназия №2» (г. Бийск)

Ющенко О.Б.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

元王朝奠定中国历史疆域

Аннотация. Данная статья посвящена изучению влияния Династии Юань на язык, религию и историю китайского народа и ее интеграции в основную китайскую культуру. В работе рассматриваются особенности китайского языка того времени, влияние монгольской культуры.

Ключевые слова: Династия Юань, китайский язык, китайская культура.

公元 13 世纪的世界，在因海洋隔绝的各大陆之间，人们的相互认知十分有限。即便欧亚大陆之间的丝绸之路，也不是一条安全畅通的坦途。沙漠戈壁的严酷，漫长旅途的煎熬，使充满商机和利润的希冀，始终伴随着死亡的挑战。何况这条道路不仅经常受到轮番崛起于内亚草原游牧民族铁骑的袭扰、劫掠和控遏，而且“欧亚之门”也曾在几个世纪中被崛起于中东、扩张到西亚和中亚地区的伊斯兰帝国势力所控制。“直到 13 世纪，蒙古人征服了从太平洋到波罗的海和黑海的整个欧亚大陆时，才有了再一次重新打开陆路，从而为中世纪的马可波罗及其同行商人扫清道路的可能。” [1, с. 138] 这些蒙古人不仅是内亚草原游牧社会兴衰嬗替历史的继承者和终结者，而且也建立了中国自秦汉以来疆域最辽阔的“中原大国”，即元朝。

在元朝建立以前，匈奴、鲜卑、柔然、回鹘、突厥、契丹、女真等北方游牧民族，一波又一波地跨越了长城，包括来自西南的吐蕃、西北的西夏，建立了众多的政权和王朝，

大都形成了问鼎中原的力量，但是也都以融入中国主流文化的结局而告终。鲜卑人建立的北魏王朝，最终以主动着汉装、讲汉语、改汉姓、行汉俗而融入了汉族之中。契丹建立的辽朝、女真建立的金朝，都以中原王朝中原王朝的规制实施“因俗而治因俗而治”的统治，而且利用汉字的形态和笔画创制了契丹文、女真文。迁入中原的契丹人、女真人在元朝被视为汉人，最终也消融于汉文化之中。

这些王朝虽然没有实现统一中国的目标，并非没有这个愿望而是能力不济，但是它们都载入了中国古代官修的王朝编年史（《二十四史》）。其他强势的政权，如吐蕃、西夏，同样与中原王朝中原王朝形成了密不可分政治、经济和文化关系，著名的西夏文也是模仿汉字形制和笔画创制的。利用汉字创制符合本民族语言表达习惯的文字，在南蛮南蛮之属的群体中也十分多见，如壮、瑶、苗、白、水等民族中的方块字。不仅如此，蒙古人的文字是在成吉思汗时代借助回鹘文字母创制的，而忽必烈建立元朝后又利用吐蕃字母创制了方体字型的官方八思巴蒙古文。“五方之民五方之民”及其后裔在政治、经济、文化和社会生活方面的相互吸收、相互借鉴由此可见一斑。

蒙古入主中原建立的元朝，第一次实现了中国历史疆域最广阔的全国统一，吐蕃地区被纳入了中央王朝的统辖治理，成为中国不可分割的领土。元朝设立澎湖巡检司以辖制台湾。蒙古以武功争得天下，以中原王朝中原王朝的政治制度治理天下，巩固了中国统一的多民族国家基础。今天中国的首都北京，虽然有上溯春秋战国时期的历史痕迹，也有契丹建立都府、女真建立中都的基础，但是成为古代中国的国都则始于元朝，至今在北京市区的核心地带仍保留着元大都遗址。元朝也是中国古代交通发展最快的一个时期，修建了贯通南北、直达首都的京杭大运河，设立了星罗棋布、通达全国的驿站，而且发展了海洋运输能力。交通运输的发展，也为西方人深入中国内地创造了条件，马可波罗（Marco Polo）能在中国四处游历即得益于这种条件。

13 世纪的元朝，是西方传教士、商贾、工匠大量来到中国及其北部蒙古地区的时代，很多对中国的记录也产生于这个时期。其中最著名的人物之一是广为人知的马可波罗。他生于意大利威尼斯的一个商人家庭，17 岁时随同父亲和叔父踏上了东方中国之旅。在历经千辛万苦的旅途后，他们终于进入中国的西域西域地区，并于 1257 年抵达了元大都，觐见了中国皇帝忽必烈。在此后的 17 年中，马可波罗的足迹遍及中国大江南北，这段奇特的经历记录在了他口授的《马可波罗行记》（又称《东方见闻录》）一书中。这是西方世界获知中国政治、经济、文化和社会生活知识最有影响力的一部著作。例如，有关元朝对西藏地区西藏地区的统治和管理，马可波罗记述称：“此土番州是一个极大之州，居民自有其语言，并是偶像教徒”，他强调说“惟关涉土番者，君等应知其隶属大汗” [2, c. 278]。马可波罗所记“惟关涉土番者，君等应知其隶属大汗”一说，就是说所有的“吐蕃人”都归忽必烈皇帝统治。。虽然今天西方学术界对马可波罗是否来过中国仍存争议，但是这部古代“根据原稿传抄传译的大约 140 种抄本”，当今“在世界上流传的 120 多种文字的刊本” [3, c. 6]。已足见其在中西文化交流中无可替代的历史地位。

几乎与马可波罗来中国同期，出生于元大都的畏兀儿人列班·巴·扫马（Rabban Bar Cauma），以基督教聂思脱里派教士的身份，开始了西行游历，并于 1287 年出使罗马教廷、法国和英国 [4, c. 213]。他在欧陆的见闻经后人整理为《中国皇帝忽必烈汗的僧侣》传世。当时，西方国家派遣到中国的使者，也多为教士。元朝对各种宗教兼容并蓄的宽容态度，促进了中国本土宗教和外来宗教的兼容发展，也促使来自西亚、中亚、欧洲的特色人等留驻中国，元代统称的“色目人”多达几十种，其中信仰伊斯兰教的“回回”、基督教系统的“也里可温”等都成为人口统计的口径，足见其数量之多，其中“回回”这一群体也成为后来中国回族的来源之一。元朝皇帝对藏传佛教藏传佛教的尊奉和扶持，不仅对吐蕃地区政教合一政教合一制度的形成和发展产生了重要影响，而且也为藏传佛教藏传佛

教在内地的传播提供了条件，北京的白塔寺即是由忽必烈的帝师八思巴主持建立的著名寺庙。

忽必烈时期依靠色目人不花刺、札马刺丁汇集天下“万方”的图集，包括了当时波斯等地的“回回图子”，以及通过福建沿海从事洋路贸易的“回回”人收集的海路地理信息。这一绘制元朝全图之举，不仅涵盖了元朝设治的疆域，而且包括了察合台汗国、伊利汗国和钦察汗国的疆域 [5, c. 217-218]。可以说，元朝打开的世界视野是前所未有的。其实，多着笔墨述说元朝的统一，不是为元朝的历史歌功颂德，而是为了说明中国为什么会成为一个统一的多民族国家。一位美国人类学家在研究蒙古和元朝这段历史时，认为中国古代的知识分子总是坚守一个难以实现的梦想，即“建立一个大一统大一统的国家，所有人民都在一个政府的统治之下”，这种“‘中国’的观念经久不衰”，而忽必烈建立的元朝将这个梦想变为了现实 [6, c. 207-208]。元朝结束了五代十国、宋、辽、金、夏的王朝分立、疆域割据的历史，而且其“领土之大，超过汉唐盛时，奠定了后来中国疆域的规模” [7, c. 148, 164]。这的确是不争的事实。

在当代有关蒙古帝国和元朝历史的研究中，质疑元朝是否属于中国王朝的声音一直存在，特别是在美国的“新清史”学派声名鹊起之后，有关元朝历史“非中国”的观点也再度响起，日本学者杉山正明的观点最为新近。他认为忽必烈建立的元朝在本质上是对“蒙古世界帝国”的改造，“忽必烈帝国本身绝未成为中华王朝”，只是把中原王朝中原王朝的体制做了“部分引进”，等等。事实上，忽必烈建立元朝，实行中原王朝中原王朝的制度并非引进，而是顺应和适应。元朝虽然将臣民分为四等：蒙古人、色目人、汉人和南人，以彰显蒙古人的统治地位，但是在国家统治制度和治理方式上仍承袭中原王朝中原王朝的规范（包括“因俗而治因俗而治”），甚至蒙古草原地区也纳入了名义上与内地统一的行省之制。这种适应，是对中原王朝中原王朝制度的接受，因此也必然维护了中原王朝中原王朝的正统观念。

事实上，自窝阔台汗以后，蒙古帝国已经因汗位争夺而发生裂变。所以，元朝皇室作为蒙古帝国汗位继承的“正统”嫡系，并没有花气力去关心“蒙古世界帝国”的命运，而是在因袭中原王朝中原王朝皇权的顺应中，逐步废弃了蒙古帝国汗位传承之根本——忽里勒台。除了维护纳入元朝统辖的岭北行省家乡故土，元朝皇室与分封建立、相互疏离的四大汗国之间，形成了维护蒙古汗位等同于维护大元皇权的激烈斗争。自元朝建立后，统治钦察、斡罗思地区的钦察汗国，走上了突厥—伊斯兰化的独立进程；受封统治波斯、阿拉伯地区的伊利汗国“自帝一方”，与元朝形成“同盟”关系；而位居中亚的窝阔台汗国，因挑战皇权汗位被元朝击溃；时服时叛的察合台汗国，或为宗藩进贡，或起兵挑战，最终陷入四分五裂。因此，忽必烈建立的元朝并非对“蒙古世界帝国”的改造，而是在蒙古汗位的“统一”转变为中原皇帝的“一统”过程中，解构了“蒙古世界帝国”。

作为“蒙古世界帝国”的组成部分，统治钦察、斡罗思地区 200 多年的钦察汗国，不可否认是促成古代俄罗斯从公国林立、封建割据的分立局面，走向统一的外部动因之一。而元朝的建立，结束了中国历史进程中延续 300 年的王朝分立，并且将吐蕃地区纳入统治。“蒙古世界帝国”占领的疆土，随着元朝域外的汗国覆灭而回归异国他乡。元朝治下的疆域，却奠定了中国历史版图的基础。从这个意义上说，杉山正明对明朝的“中华统一王朝”评价是客观的，即明朝的“‘中华’以大元汗国为镜，吸收了其他国家模式变身成‘巨大中华’，以至明清及民国、当代” [8, c. 259]。

在中国每一次改朝换代的历史过程中，新的统治者都要面对王朝的合法性及其对前朝法统继承性的问题，而且在知识分子等精英阶层中也会出现争议和抗拒。元朝统一江南后，南宋遗民中就有以文天祥为代表的一些精英，誓死效忠前朝旧主而不在元朝供职。如果说，这其中包括了视蒙古为“北狄北狄”之属的“不共戴天”观念，那么元朝覆灭以后，除了一批留驻中原的蒙古、色目遗民坚守对元朝的忠诚外。一些著名的汉族知识分子也

“皆不肯屈节仕宦”于明朝的现象，则反映了中国历史过程中的“王朝认同认同” [9, с. 259, 273]。这些被载入史册的忠烈之士，并不因统治者是“夷”是“夏”而改变其信念和节操，而是以中国传统的政治文化坚守了对其所供职的中原王朝中原王朝的效忠。这种政治文化的认同认同，产生了中国王朝后继者编修前朝历史的传统。元朝编修了《宋史》《辽史》和《金史》，朱元璋虽然以“驱逐胡虏、恢复中华”为口号建立了明王朝，但是却编修了《元史》，这就是中国古人承袭中原王朝中原王朝法统地位的历史认同认同。

Литература

1. 斯塔夫里阿诺斯：《全球通史：1500 年以前的世界》，吴象婴、梁赤民译，上海社会科学院出版社 1988 年版。
2. 《马可波罗行纪》，冯承钧译，上海书店出版社 2000 年版。
3. 弗朗西斯·伍德（吴芳思）：《马可·波罗到过中国吗？》，洪允息译，新华出版社 1997 年版。
4. 参见张星烺编著、朱杰勤校订《中西交通史料汇编》第一册，中华书局 1977 年版，第 213 页。
5. 参见刘迎胜《海路与陆路：中古时代东西交流研究》，北京大学出版社 2011 年版。
6. 杰克·威泽弗德：《成吉思汗与今日世界之形成》，温海清、姚建根译，重庆出版社 2006 年版。
7. 萧启庆：《内北国而外中国：蒙元史研究》上册，中华书局 2007 年版。
8. 杉山正明：《忽必烈的挑战》。
9. 姚大力：《北方民族史十论》，广西师范大学出版社 2007 年版。

Швец М.А., Моргун А.Е.,

студенты лингвистического института
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Т.А. Романова
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ИНОСТРАННЫЙ

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «фразеологизм» и выявлены виды фразеологизмов. Также авторами поднимается проблема, состоящая в том, что разные языки содержат свои устойчивые выражения, которые не всегда имеют аналоги в других языках, что часто затрудняет перевод данных выражений с одного языка на другой.

Ключевые слова: фразеологизмы, иностранный язык, русский язык, перевод.

Актуальность нижеизложенного исследования объясняется постоянным диалогом культур: слова или целые выражения заимствуются из одного языка в другой, в результате чего возникает необходимость подбора точных аналогов для тех или иных фраз.

Целью статьи является рассмотрение сущности понятия «фразеологизм», выявление его видов, а также разбор фразеологических словарей для выявления проблемы перевода устойчивых выражений на иностранный язык.

Фразеологизм (лексический фразеологизм) – это устойчивое сочетание слов, постоянное по своему составу и значению, воспроизводимое в речи как готовая единица [2]. Фразеологизмы могут представлять собой словосочетания (*филькина грамота, как курица лапой*) или предложения (*заруби себе на носу, когда рак на горе свистнет*). Фразеологизмы могут быть охарактеризованы с точки зрения их значения (таким образом, выделяют однозначные и многозначные), происхождения, стилистической окраски.

В то время как большинство слов русского языка многозначны, большинство фразеологизмов, наоборот, однозначны. Многозначные выражения встречаются крайне редко, например: *собраться с силами*: 1) отдохнуть, 2) превозмочь страх.

По происхождению выделяют исконно русские фразеологизмы (*сесть в калошу, развесить уши*) и заимствованные (*синий чулок* – из английского; *не дозволено быку* – из латинского). Фразеологизмы зачастую стилистически окрашены, причем большинство фразеологизмов принадлежит к разговорному (*кусать локти, тертый калач, повесить нос*) и просторечному (*отбросить копыта, с жиру беситься, кишка тонка*) стилям.

Выделяют три основных вида фразеологизмов: идиомы, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Фразеологические сращения (идиомы) – это устойчивые выражения, которые имеют смысл только в неизменном виде. При замене или перестановке слов смысл идиомы потеряется. Например: «*попасть впросак*», то есть попасть в затруднительное, неловкое положение [3].

Фразеологические единства – это устойчивые образные выражения, смысл которых понятен из смысла отдельных слов. Например, обороты «*грызть гранит науки*» или «*брать в свои руки*» можно понять даже при переводе на другой язык. Смысл выражения не изменится, если одно из входящих в состав слов заменить на близкое по значению [3].

Фразеологические сочетания – это устойчивые, но гибкие обороты, смысл которых определяется через отдельные ключевые слова. При этом не ключевые слова можно заменять синонимами. Пример: можно «*умирать от любви*», а можно «*умирать от восторга*» – смысл обоих словосочетаний понятен [3].

Кроме того, некоторые языковеды выделяют в отдельную группу фразеологические выражения – от фразеологических сочетаний их отделяет то, что в их составе нет ни одного слова с фразеологически связанным значением. Составляющие их слова не могут иметь синонимических замен, поскольку в этом случае смысл всего высказывания будет искажён. К примеру, если в словосочетании «*волков бояться – в лес не ходить*» «волков» заменить на, скажем, «лис», суть всего фразеологизма пострадает [3].

Исследуя данный вопрос, нельзя не упомянуть о важности фразеологизмов в речи людей. Они украшают речь, делают ее образной и более интересной. Понимание фразеологизмов играет большую роль как в повседневной жизни людей, так и при использовании устойчивых выражений в литературе, письмах и прочих документах.

Рассматриваемая проблема поднимает вопрос о переводе фразеологизмов при неформальном общении носителей разных языков, а также при переводе художественной литературы, которая может быть популярна в разных странах и в которой активно используются подобные средства украшения речи.

Для начала разберем некоторые фразеологизмы, наиболее часто встречающиеся в обычной жизни англичан. Среди таких выражений можно выделить следующие идиомы, имеющие аналоги в русском языке [4]:

- To drop from the clouds – буквально переводится: упасть с облаков; эквивалент в русском языке – свалиться, как снег на голову.
- Bolt from the blue – буквальный перевод: болт из синего; русский эквивалент: как гром среди ясного неба, неожиданно-негаданно.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

- If the worst comes to the worst – буквально: если худшее станет хуже; на русском: на худой конец.
- As good as gold – буквально: хорошее как золото; по-русски: как шелковый.
- Go against the grain – буквальный перевод: идти против зерна; русский аналог: плыть против течения.

Стоит также учитывать, что идиом достаточно много и за один день их не выучить. Запомнить их можно лишь при непосредственном контакте с носителем и стабильном общении с последним. У фразеологизмов уже сложилась целая система, подразделенная на разделы, идиомы в которых относятся к той или иной группе по сфере жизни, в которой употребляются, или по другому конкретному индикатору: еда, деньги, путешествия и пр.

В русской речи также встречается большое количество фразеологизмов. Часто их относят к просторечиям, поскольку они активно используются лицами старшего поколения, и даже в литературе служат для того, чтобы показать возраст, сословие или географическое положение, к которому принадлежит человек, употребляющий идиомы в своей речи. Наиболее популярные из тех, что имеют схожие обозначения в английском языке [1]:

- прикуси язык – bite a tongue;
- попасть в яблочко – hit the nail on the head;
- льет, как из ведра – to rain cats and dogs.

При рассмотрении вопроса о переводе фразеологизмов не стоит забывать о том, что часто встречаются и такие выражения, которые при непосредственном переводе теряют свое значение и в принципе не имеют аналогов. Так, например, в английском существуют такие идиомы, как [4]:

- send somebody to Coventry (бойкотировать кого-либо, перестать общаться);
- get the hell out of Dodge (быстро сматываться, максимально близкое на русском «делать ноги»);
- the old lady of Threadneedle Street (старушка с Тридлинлстрит = Банк Англии).

К сожалению, если они встречаются в книгах, фильмах или сериалах, часто смысл не передается при переводе на русский, теряется смысл изречения или шутки. То же самое происходит и с русскими фразеологизмами, например: гол как сокол; кричит на всю Ивановскую; аршин проглотил [1] и др. Они также не имеют английского аналога.

Итак, при исследовании проблемы перевода фразеологизмов посредством использования фразеологических словарей можно прийти к выводу, что решением проблемы является либо введение в лексикон субъекта отдельных иностранных изречений, если речь идет о непосредственном общении, либо подбор наиболее близкого по значению выражения, чтобы искажение сводилось к минимуму.

Литература

1. АЛЪЯНС ПРО: сайт. – URL: <http://apschool.ru/2018/11/05/geograficheskie-idiomy-i-ih-proishozhdenie/> (дата обращения: 17.04.2022). – Текст : электронный.
2. Грамота.ру: сайт. – URL: <http://new.gramota.ru/biblio/readingroom/textbooks/author/litnevskaya/part3#16> (дата обращения: 19.04.2022). – Текст : электронный.
3. Идиомы на пяти языках с переводом и толкованием: сайт. – URL: <http://polyidioms.narod.ru> (дата обращения: 19.04.2022). – Текст : электронный.
4. Resources for learning English: сайт. – URL: <https://www.ef.com/wwen/english-resources/> (дата обращения: 17.04.2022). – Текст : электронный.

Щелок Т.И.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

НЕКОТОРЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЙ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА)

Аннотация. Данная статья посвящается выявлению словообразовательных особенностей немецкой футбольной терминологии на примере публицистического текста. Описаны модели, на основе которых создается лексика указанного типа.

Ключевые слова: словообразование, футбольная терминология, немецкий язык

Люди придумали множество командных видов спорта, получивших разную степень распространенности и популярности в мире. Жители определенной страны или континента предпочитают «свои» виды спортивных состязаний. Самым любимым спортом в Германии является футбол. На международном уровне Германия является одной из успешных футбольных наций в мире. Каждые выходные там проходят тысячи футбольных матчей, освещение которых осуществляется средствами массовой информации, благодаря чему можно узнать о подробностях соответствующей игры. С лингвистической точки зрения представляется интересным изучение футбольной терминологии, функционирующей в публицистических изданиях, поскольку именно они в числе первых доносят до читателей все новости из мира спорта и используют при этом новейшую лексику. Так, в качестве источника для выявления терминологических лексических единиц в области футбола и их словообразовательной специфики было выбрано онлайн-издание SPIEGEL, в котором представлена рубрика «Fußball». Был изучен текст статьи «Freiburg macht aus drei HSV- Fehlern drei Tore und steht erstmals im Finale» [1], где обнаружены следующие предложения, включающие футбольную терминологию.

(1) *Der SC Freiburg steht erstmals in der Klubgeschichte im Finale des DFB-Pokals / СК Фрайбург впервые в своей истории вышел в финал Кубка Германии.*

В данном примере лексемы *SC*, *Finale* и *DFB-Pokal* выступают в качестве терминологических. С учетом словообразовательных особенностей можно отметить, что созданы они по разным моделям. *SC* представляет собой лексическое сокращение от двухосновного существительного *Sportclub*, созданное путем инициального усечения компонентов. Слово *Finale* сконструировано путем имплицитного словопроизводства. *DFB-Pokal* – комбинированное образование, объединяющее инициальное лексическое сокращение словосочетания *Deutscher Fußball-Bund* и сохраненную в неизменном виде последнюю основу.

(2) *Beim Hamburger SV sah sich das Team von Christian Streich einem über weite Strecken ebenbürtigen Gegner gegenüber, eine fehlerreiche Anfangsphase des HSV sowie ein kurioser Foulelfmeter bescherten den Freiburgern trotzdem einen ungefährdeten 3:1 (3:0)-Erfolg / В играх Гамбургской спортивной ассоциации команда Кристиана Штрайха долгое время встречалась с равным противником, однако его ошибки на ранних этапах встреч в футбольном клубе и любопытный пенальти обеспечили Фрайбургу безоговорочную победу со счетом 3:1 (3:0).*

Как и в предыдущем предложении, два термина образованы с помощью сокращений: *Hamburger SV* - вторая часть этого словосочетания является инициальной аббревиатурой сложного существительного *Sport-Verein*; *HSV* – еще более короткий инициальный вариант для *Hamburger Sport-Verein*. *Team* – слово, созданное на основе безаффиксной модели. *Gegner* – суффиксальное существительное, в состав которого входит *-er* - один из самых продуктивных суффиксов немецкого языка, указывающий на совершающее

действие лицо. *Foulelfmeter* реализовано по типу словосложения, демонстрируя одну из самых распространенных моделей создания слов.

(3) *Nils Petersen (11. Minute), Nicolas Höfler (17.) und Vincenzo Grifo (35.) erzielten die Tore für den Bundesligisten und warfen den letzten verbliebenen unterklassigen Klub aus dem Wettbewerb, für den Robert Glatzel spät den einzigen Treffer beisteuerte (85.)* / Нильс Петерсен (11-я минута), Николя Хёфлер (17-я) и Винченцо Грифо (35-я) *забили голы* за *Бундеслигу* и вытеснили из соревнований последний оставшийся *клуб низшего дивизиона*, за который Роберт Глатцель с опозданием (85-я минута) забил единственный *гол*.

Словосочетание *Tor erzielen* включает префиксальный глагол и корневое существительное. *Bundesligist* – композит, соединяющий две субстантивные основы. *Unterklassiger Klub* представляет собой объединение полупрефиксального прилагательного и имени существительного. *Treffer* – лексема, созданная по суффиксальной модели с использованием морфемы *-er*, являющейся многозначным словообразовательным элементом.

(4) *Dabei spielte der HSV im ausverkauften Volksparkstadion einen Fußball, wie man ihn von Außenseitern selten sieht: Wie in der Liga versuchte die Mannschaft von Tim Walter, die erste Freiburger Pressinglinie spielerisch mit vielen kürzen Pässen zu überwinden* / Команда Гамбургской спортивной ассоциации играла в *футбол* на переполненном Фолькспаркштадионе, что редко для *аутсайдеров*: как и в *Лиге*, команда Тима Вальтера пыталась искусно преодолеть первую *линию защиты* Фрайбурга многочисленными короткими *передачами*.

Спортивные термины представлены в приведенном примере двухосновными лексическими единицами *Fußball* и *Pressinglinie*, суффиксальной лексемой *Mannschaft* и существительным с первым частотным компонентом *Außenseiter*. Слова *Liga* и *Pass* являются простыми, включающими корневые морфемы.

(5) *Dem ersten Freiburger Treffer ging ein Eckball voraus* / Первому голу Фрайбурга предшествовал *угловой удар*.

Здесь терминологическая лексема *Eckball* также создана по одной из самых распространенных словообразовательных моделей – посредством словосложения.

(6) *Die abwehrte Hereingabe brachte Höfler noch einmal in die Mitte, wo Heuer Fernandes sich an der Faustabwehr versuchte* / Отбитая *передача* снова вернула Хёфлера в центр, где Хойер Фернандес пытался *защититься кулаком*.

Имеющиеся в предложении термины принадлежат к одной части речи, но сконструированы разными способами: *Hereingabe* – существительное с первым частотным компонентом; *Faustabwehr* – существительное с двумя основами.

(7) *Anschließend überließen die Gäste dem HSV besonders im Mittelfeld das Spiel* / Затем гости уступили ведущую роль в *игре клубу Гамбурга*, особенно в *полузащите*.

В примере вновь встречается инициальное лексическое сокращение *HSV*. Кроме него представлены двухосновное существительное *Mittelfeld* и корневое *Spiel*.

Таким образом, предпринятое исследование позволяет сделать некоторые выводы о словообразовательных особенностях немецкой футбольной терминологии. Так, при создании специализированной лексики наиболее активно проявляется общеязыковое стремление к производству сложных (в первую очередь двухосновных) существительных. Широкое распространение получают также инициальные лексические сокращения, наиболее ярко соответствующие реализации принципа языковой экономии. Представлены также префиксальные (как с традиционными морфемами данного типа, так и с первыми частотными компонентами) и суффиксальные лексемы. Есть также термины, созданные безаффиксным способом.

Литература

1. Степанова, М. Д. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / М. Д. Степанова, А. Н. Зуев, И. Д. Молчанова. – М.: Русский язык, 2000. – 536 с.
2. Freiburg macht aus drei HSV- Fehlern drei Tore und steht erstmals im Finale. – URL: <https://www.spiegel.de/sport/fussball/dfb-pokal-sc-freiburg-gewinnt-beim-hamburger-sv-und-steht-im-finale-a-682de965-2c41-476c-a429-df86feab01b9> (дата обращения: 19.04.2022). - Текст : электронный.

Шубин Т.М.,

учащийся 10 класса

МБОУ «ФОСШ им. М.Б. Копытова» (г. Бийск);

научный руководитель: учитель иностранного языка Е.Ф. Черданцева

МБОУ «ФОСШ им. М.Б. Копытова» (г. Бийск)

ИДИОМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о роли идиомы в английском языке, способе их перевода на русский язык. В ходе эксперимента на основе популярных молодежных каналах в сети Интернет были выделены разговорные идиомы в молодежном языке.

Ключевые слова: идиома, фразеологизм, разговорная речь, английский язык.

В английском языке, как и во многих других, существуют фразы и выражения, которые нельзя переводить или понимать буквально, даже если нам известны значения каждого слова и ясна грамматическая конструкция. Перевод или смысл такой фразы будет непонятным и странным. Попытки дословного перевода «крылатых фраз», фразеологизмов, идиом, пословиц, разговорных выражений могут привести к нелепому результату. Например, английская фраза “to kill the enemy” (дословно «убить врага») соответствует русскому выражению: «стараться убить время»; а “to carry coals to Newcastle” (дословно «возить уголь в Ньюкасл») соответствует русской поговорке «ездить в Тулу со своим самоваром».

В толковом словаре С.И. Ожегова под термином «*идиома*» понимается «оборот речи, значение которого не определяется отдельными значениями входящих в него слов, напр. бить баклуши, точить лясы» [4], а в словаре иностранных слов имеет значение – «то же, что и фразеологизм». *Фразеологизм* – это свойственное определённому языку устойчивое словосочетание, смысл которого не определяется значением отдельно взятых слов [2]. В учебной и научной литературе делались попытки определить понятие фразеологического объекта. Дается, например, такое определение: «готовое целое выражение с известным и данным заранее значением называется фразеологическим оборотом, или идиомом». Признаки фразеологических оборотов: прямое значение, переносное значение, многозначность, эмоциональная насыщенность.

При переводе идиом на русский язык можно обратиться к способу подбора идиоматического аналога, который отражает один и тот же образ: «*when pigs flies*» (когда свиньи полетят) – когда рак на горе свистнет, т.е. действие никогда не произойдет. Фразеологический эквивалент полностью соответствует значению английской идиомы и русского фразеологизма - а *great ship asks deep waters* – большому кораблю большое плавание. Буквальный перевод или дословный можно отнести к калькированию, т.е.

полученный перевод не является устойчивым выражением в русском языке, а индивидуально-авторским неологизмом, например, *throw smb. (smth.) overboard* – избавиться от кого-либо. При описательном переводе передается смысл идиомы путем свободной комбинации слов в русском языке, *to have cloth in wind* — быть навеселе [7].

Тематика идиом разнообразна – от повседневных тем до религии. Пришедшие из религии и литературных текстов до сих пор употребляются в современной речи, так, например, «*broken heart*» – разбитое сердце. История Англии отражается и в языке, идиомы того времени не понятны и не используются в современной речи, но отражают культурный и исторический подтекст. Например, «*bite the bullet*» (кусать пулю) означает «пережить что-то болезненное, неприятное», потому что в 19 веке в условиях отсутствия анестезии пациентам во время операции для смягчения болезненных ощущений предлагали зажать пулю во рту, хотя в современном языке данная идиома нашла свое отражение как «собрать волю в кулак». ... *me in terms of long-term interests or challenge, so I decided to bite the bullet* [7].

Многие идиомы стали архаизмами и остались на страницах книг и учебников, другие используются и по сей день, поэтому целью моего исследования стало выделение 10 самых популярных разговорных идиом в молодежной речи. На популярных каналах: MrBeast, PewDiePie, 5-minute crafts, Dude perfect были прослушаны стримы, с периодичностью выхода: каждый день, 1 раз в 2 дня на разные тематики, такие как конкурсы, игры и лайфхаки, спорт и т.д.

Результатом моего эксперимента стало 10 популярных идиом с дословным и прямым значением фразы, а также число употреблений. Полученные результаты представлены в таблице №1.

Таблица 1

Популярные идиомы в разговорном молодежном языке

№	Идиома на английском языке	Дословный перевод	Прямой перевод	Число употреблений
1	<i>to lose your touch</i>	потерять возможность прикоснуться или почувствовать пальцами	терять способность или талант при работе или общении	37
2	<i>It's a piece of cake!</i> (имеет переносное и прямое значение)	кусочек торта	легко, проще некуда	33
3	<i>in a nutshell</i>	в ореховой скорлупе	вкратце, в общем	28
4	<i>to face the music</i>	лицом к музыке	отвечать за свои поступки (расхлебывать кашу)	24
5	<i>to sit tight</i>	сидеть плотно/крепко	выжидать, запастись терпением, сидеть тихо	23
6	<i>to find your feet</i>	найти свои стопы	осваиваться, адаптироваться	19
7	<i>rule of thumb</i>	правило большого пальца	общее/универсальное правило	17
8	<i>to ring a bell</i> (имеет переносное и прямое значение)	звонить в звонок	напоминать, казаться знакомым	14
9	<i>to cut to the chase</i>	прекратить погоню	переходить к сути	11
10	<i>on the ball</i>	на мяче	схватывать на лету, не терять зря времени	10

Таким образом, идиоматические устойчивые выражения являются неотъемлемой частью при изучении английского языка. Знание и применение позволяет «оживить» язык, общаться с носителями языка на одном уровне.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

1. Dude Perfect. You Tube channel. - URL: <http://youtube.com/c/DudePerfect> (дата обращения: 15.04.2022).
2. Егорова, Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка / Т.В. Егорова. – М.: «Аделант», 2014. – 800 с.
3. MrBeast, You Tube channel. - URL: <http://youtube.com/c/MrBeast6000> (дата обращения: 15.04.2022).
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведова. – Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ТИТ Технологии». 206. – 944 с.
5. PewDiePie, You Tube channel. - URL: <http://youtube.com/user/PewDiePie> (дата обращения: 15.04.2022).
6. The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition): [сайт]. – Distributed by Bodleian Libraries, University of Oxford, on behalf of the BNC Consortium.- URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (дата обращения: 15.04.2022).
7. Хачко, Е. Е. Особенности перевода английских идиом, содержащих в своей семантике морские термины / Е. Е. Хачко, Т. М. Маленкович // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. – С. 40-43. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/313/14624/> (дата обращения: 19.04.2022). – Текст : электронный.
8. 5-minutes craft. You Tube channel. - URL: <http://youtube.com/c/5MinuteCraftsYouTube> (дата обращения: 15.04.2022). – Текст: электронный.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Асан кызы Айгерим,

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

РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. На протяжении длительного периода времени перед педагогическим сообществом стояла проблема развития памяти при обучении иностранному языку. Сегодня проблема наиболее актуальна, поскольку развитие науки и техники предоставляет новые технологии для развития памяти обучающихся. Необходимо внедрять эти технологии в педагогическую практику.

В современной педагогической науке остро стоит проблема определения методов и средств повышения эффективности обучения английскому языку, в том числе, и лексике, посредством инновационных технологий. Вышесказанное и определяет актуальность темы исследования.

Ключевые слова: развитие памяти, урок английского языка, лексика, инновационные технологии обучения.

Память – это важная составляющая при обучении английскому языку. Обучение лексике – важнейшая составляющая обучению английскому языку. Велика роль развития памяти при обучении лексике.

Инновационные технологии представляют собой совокупность методов и средств, которые направлены на реализацию конкретных нововведений. Для развития памяти

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

целесообразно использовать инновационные технологии. Кроме того, при обучении лексике они повысят эффективность обучения и упростят педагогический процесс.

Инновационные технологии в педагогике – это формы и методы обучения, связанные с повышением эффективности обучения посредством инноваций. Инновационные образовательные технологии содержат в себе три важных аспекта:

1. Современное обучение предполагает не только освоение предметных знаний обучающимися, но и развитие компетенций, адекватных современным бизнес-практикам. Так, обучение должно быть структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов.

2. Сегодня популярны активные методы обучения, которые основаны не просто на пассивном восприятии учащимися материала, но на активном вовлечении обучающихся в учебный процесс, на развитии памяти.

3. Структура современного обучения не мыслима без информационных технологий, что позволяет, при верном использовании, повышать эффективность обучения и развивать память.

В профессиональной деятельности педагога, обучающего английскому языку, введение ИКТ имеет важнейшее значение.

Педагог в своей работе для повышения эффективности подачи материала пользуется ИКТ. И это помогает достичь следующих целей:

1. В работу с учениками включаются все анализаторские системы.
2. Происходит пополнение и развитие словарного запаса.
3. Развитие мышления обучающихся.
4. Повышение интереса к занятиям у учеников из-за использования различных средств, среди которых мультимедиа, звук и так далее.
5. Развитие воображения обучающихся.
6. Повышение эффективности усвоения нового материала обучающимися.
7. Использование наглядных методов в процессе обучения, таких как, например, анимация.
8. Развитие памяти.
9. Повышение эффективности обучения лексике.

Чем чаще педагог использует ИКТ-технологии, тем больше вероятность того, что он найдёт подход даже к самому сложному ученику. Отталкиваясь от новых общеобразовательных стандартов, на самостоятельную работу обучающихся отведено 50% от всего учебного времени. Интернет и общение в сети лежит в основе учебной деятельности. Из этого следует, что традиционные методы обучения имеют несколько ограниченный потенциал.

Сегодня в области обучения английскому языку посредством новых технологий появился новый научный термин: «Computer-mediated Communication» (СМС), который обозначает использование интерактивных средств обучения и Интернета в процессе обучения.

Обучение учеников лексике английского языка посредством внедрения компьютерных технологий включает в себя:

1. Показ фильмов
2. Показ презентаций
3. Онлайн-тестирования
4. Викторины
5. Аудирование
6. Онлайн-квесты
7. Сдача домашнего задания в онлайн-форме.

Базовый набор, который доступен каждому иностранному обучающемуся, включает в себя: электронную почту, вебинары, видео-конференции, возможность создания своей

страницы в социальной сети и публикация собственной информации, поисковые системы, переводчики-онлайн, справочные каталоги, электронная учебная литература.

Компьютер является средством, которое позволяет обучающимся создавать тексты на английском языке, обрабатывать и хранить информацию, вступать в коммуникацию с другими обучающимися онлайн, пользоваться переводчиком, тренировать навыки общения посредством программ-тренажеров, тренировать память, запоминать лексические единицы языка и использовать их.

Литература

1. Бондаренко, О. В. Современные инновационные технологии в образовании / О.В. Бондаренко. – URL: <https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrno1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения 09.04.2022). – Текст : электронный.

2. Буланов, Д. С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе / Д.С. Буланов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770394.htm> (дата обращения 9.04.2022). – Текст : электронный.

3. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии в обучении иностранному языку в ВУЗЕ / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17983> (дата обращения 9.04.2022). – Текст : электронный.

Антимонова А.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент И.А. Чернова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Статья посвящена особенностям обучения школьников иностранному языку с позиций лексического подхода. Раскрыта сущность лексического подхода, описаны его принципы, способствующие достижению у учащихся основной цели, направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе.*

Ключевые слова: *лексический подход, лексический блок (chunk), английский язык, учебный процесс, принцип.*

Лексический подход к обучению иностранному языку вызывает интерес в последние годы как альтернатива подходам, основанным на грамматике. Но широкого применения данный подход еще не приобрел среди преподавателей. Это лишь вопрос времени.

Лексический подход (ЛП) был впервые предложен более 20 лет назад английским лингвистом и методистом Майклом Льюисом [1]. Согласно этому подходу, ключом к успешному овладению иностранным языком является совершенствование словарного запаса и обращение к лексическим блокам, которые представляют собой лексико-грамматические сочетания, лежащие в основе беглой речи. [2] Грамматически правильная речь подразумевает, что говорящий владеет особыми навыками: действиями по расстановке лексических единиц в предложении, отбору служебных слов и частиц, образную форму знаменательных слов.

Лексический подход является альтернативой грамматическому подходу, т.е. представляет собой изучение и закрепление регулярно встречающихся в речи сочетаний

слов, восприятия «грамматики через лексику», так сказать, интуитивно. Его сторонники рассматривают лексис как точку опоры коммуникативной компетенции.

Многие считают, что у лексического подхода нет подробной и детализированной теории обучения. Однако, как утверждает М. Льюис, лексический подход является продолжением коммуникативного подхода. Основываясь на результатах исследования освоения первого языка, Льюис сделал выводы, которые можно отнести и к освоению второго языка:

- освоение грамматики – это процесс наблюдения, гипотез и эксперимента;
- язык не осваивается путем изучения отдельных лингвистических форм, а затем формирования сочетаний из них, а напротив, приобретением способности разбивать целое на части;
- цельные фразы могут быть использованы без понимания их составных частей [3].

Наш мозг обладает способностью хранить большие объемы информации в долговременной памяти, однако в отношении кратковременной памяти он имеет большие ограничения. Так, например, при воспроизведении фразы в спонтанной речи для мозга намного эффективнее воспроизводить фрагмент языка как один кусочек информации, вместо того, чтобы воспроизводить сначала каждое слово из словосочетания, а затем формировать из него лексическую единицу. Стоит отметить, что мнение о том, что лексический подход уделяет больше внимания лексике, чем грамматике, не совсем верен. При лексическом подходе акцент смещается с синтаксической структуры предложения на состав лексических блоков, сочетаемость слов в них, т.е. на «грамматику» фразы. Это так называемая лексикализованная грамматика (*lexicalized grammar*), поскольку именно специфическое словосочетание определяет то или иное лексическое значение слова благодаря синтагматическим связям (семантическим и синтаксическим).

Лексический подход базируется на нескольких принципах. Но прежде чем рассмотреть принципы лексического подхода, раскроем сущность понятия «принцип». Принцип – это начало, или то, что является основанием для существующего, объединяет в мысли и в действительности совокупность фактов, а также руководящее правило [4].

Выделяют следующие принципы ЛП:

1. В основе языка лежит лексика, которая неразрывно связана с грамматикой. В речи носителей лексика встречается в виде нерасчленённых лексических блоков, которыми учащиеся должны овладеть в процессе обучения. Лексика важна и имеет свои смысловые образования – *chunks*. О.Л. Свирина называет их лексическими блоками [5]. Под лексическими блоками (*chunks*) понимаются языковые явления, вызывающие в устойчивых и полу устойчивых единицах и требующие самостоятельных усилий и усвоений [5]. Это понятие также охватывает целые фразы, начало фраз, словосочетания (коллокации), идиомы, устойчивые выражения и фразовые глаголы.

2. Наблюдение - гипотеза - эксперимент.

На этапе «Наблюдение» учитель просит отметить в тексте лексические блоки. На втором этапе «Гипотеза» обучающиеся анализируют их по составу, значению, пытаются вывести закономерности, относительно их использования. На этапе «Эксперимент» происходит отработка лексических блоков (*chunks*);

В рамках лексического подхода меняется стратегия подачи материала. Отвергается традиционная модель обучения «презентация - практика – применение» (*PPP- presentation, practice, production*), а широко используется модель «наблюдение - гипотеза - экспериментирование» (*OHE-observation, hypothesis, experiment*).

Одной из главных причин критики лексического подхода является то, что он не является теоретически обоснованным, хотя в своей работе М. Льюис [2] утверждает, что лексический подход не противоречит коммуникативному подходу, а скорее развивает его. Он также приводит результаты исследований, связанных с развитием родного языка, которые, как он считает, также могут быть применены к изучению иностранного языка:

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

- изучая язык, мы не изучаем отдельные звуки и структуры, которые затем объединяем. Скорее, мы учимся отделять отдельные элементы от целого;
- грамматика изучается путем наблюдения, догадок и экспериментов с языком;
- мы можем использовать фразы, не понимая значения их элементов;
- быстрому изучению языка способствует общение с дружелюбным собеседником, владеющим языком на более высоком уровне [2, с. 71].

Таким образом, использование на уроках английского языка основных принципов лексического подхода, в основе которого лежит приоритетное положение лексики, определяющей содержательную сторону языка, может значительно увеличить эффективность обучения.

Литература

1. Lewis, M. Putting Theory into Practice / M. Lewis. – Hove UK, Language Teaching Publications, 1997. – P. 48.
2. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Thomson Heinle, 1993. – Pp. 22-71.
3. Орлова, Е. В. Реализация лексического подхода при разработке учебных пособий до по иностранному языку для квалифицированных специалистов ГПС МЧС России / Е. В. Орлова // Пожарная и аварийная безопасность: сб. материалов XIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. году культуры безопасности, 28-30 нояб. -Иваново, 2018. – С. 167-169.
4. Брюховская, Л. Г. Лексический подход в преподавании английского языка для медицинских целей: применимость и полезное действие / Л. Г. Брюховская, Е.С. Глазырина // Проблемы реконструкции модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы 4-й науч.-практ. конф., 25 мая месяца мая 2018. – Омск, 2018. – С. 45-51.
5. Свирина, О. Л. Об обучении лексическим блокам / О. Л. Свирина // Филология и культура. – 2012. – №3. – С. 351-354.

Алмазов А.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Н.А. Швец
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОЙ ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Статья актуализирует проблему подготовки к ЕГЭ по иностранному языку в современных условиях. Особое внимание при итоговой оценке учебных достижений должно быть уделено речевым умениям обучающихся. Автор говорит о необходимости использовать будущими учителями различных электронных ресурсов сети Интернет, которые позволили бы повысить эффективность обучения и подготовку обучающихся к государственным экзаменам.*

Ключевые слова: *речевые умения, обучающиеся, итоговая оценка учебных достижений, подготовка к ЕГЭ.*

На сегодняшний день итоговая аттестация по курсу основной полной школы в форме и материалах ЕГЭ является экзаменом по выбору и не предусматривает обязательной подготовки обучающегося, избравшего этот экзамен в рамках учебного процесса, именно в классе. Но ни один уважающий себя педагог, заботящийся о своем авторитете и

профессионализме, не позволит своему подопечному «свободно плавать» без поддержки и своих советов.

Современный рынок педагогической литературы пестрит различными пособиями, большинство из которых не только не соответствуют стандарту и требованиям, но и просто вредны. Используя их, учащийся рискует не выполнить коммуникативное задание, нарушив требования к формату и логике изложения, несмотря на то, что языковое оформление текста является основной проблемой для большинства учащихся.

Основной целью ЕГЭ по иностранным языкам является установление уровня усвоения выпускниками требований Федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования.

Важной задачей преподавателя является разработка стратегии и тактики успешной подготовки учащихся к ГИА. Как показывает опыт, при решении задачи повышения качества подготовки студентов к сдаче ГИА в формате ЕГЭ по английскому языку необходимо не увлекаться практикой «подготовки к ЕГЭ», а активно формировать и развивать навыки, составляющие коммуникативную иноязычную компетенцию, через четкую систему тренировочных упражнений.

В понятие иноязычной «коммуникативной компетенции» входит ряд компонентов, необходимых для оптимального решения коммуникативных задач – аудирования, чтения, письма и говорения.

Общепризнанно, что обучение иностранному языку (ИЯ) – это обучение деятельности на этом языке. Эта специфическая форма деятельности называется речевой деятельностью (РД). Его особенность в том, что он, как правило, обслуживает другие виды деятельности человека. Источником РД во всех его формах является коммуникативно-познавательная потребность и вытекающий из этой потребности коммуникативно-познавательный мотив. Термин «речь» часто используется как синоним термина РД.

Согласно мнению Т.Ф. Крыловой, разговорная речь (или говорение) – это продуктивный вид устной речевой деятельности, с помощью которой говорящий выражает мысли и чувства в проактивных и реактивных формах общения. Высшая форма речи – динамичная, спонтанная, инициативная речь [3, с. 53].

О.И. Бочкарёва отмечала, что разговорная тренировка проводится в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности. Устная речь является первичной в работе, так как умение читать и писать обусловлено способностью говорить. В зависимости от роли мышления в процессе речи они различают проактивную, реактивную и репродуктивную речь. Конечная цель обучения устной речи – овладение активной формой говорения [1, с. 72].

О.Г. Коник писала, что речь играет чрезвычайно важную роль в жизни человека, выполняя ряд связанных между собой задач [2, с. 29]:

- Установка контакта и определенных взаимоотношений между индивидуумами.
- Координация. Без речи весьма сложно наладить эффективную совместную деятельность.
- Обмен информацией. Все виды говорения позволяют обмениваться знаниями, идеями, желаниями.
- Обмен эмоциями. С помощью сказанных слов человек делится своими переживаниями: страхом, любовью, гневом.

Раздел заданий по устной речи добавляет последние 20 очков из ЕГЭ к 100. Устная часть состоит из 4 заданий, которые также идут на повышение сложности.

ЕГЭ на английском языке вращается вокруг лексических и грамматических тем из кодификатора. Очень важно понимать, что конкретная задача не привязана к определенной лексико-грамматической теме. То есть задача 1 «Прослушивание» не обязательно будет относиться к теме «Хобби».

С.Г. Яценко пишет, что «проанализировав результаты Единого государственного экзамена за последний год, наибольшее количество трудностей связано с подготовкой

ЕГЭ по английскому языку. Учитывая особенности учебно-методических материалов и компьютерных технологий, предлагаемых для подготовки к экзамену, мы разработали комплекс упражнений для практики языковых и речевых навыков, необходимых для успешной сдачи экзамена и подготовили ряд основных методических принципов для работы учителей с предлагаемым комплексом» [4].

Существуют различные методы обучения иностранным языкам. Важную роль приобретают словесные методы, наглядные методы, метод тандемного обучения, метод интенсивного обучения. Выпускник учебного заведения должен обладать нужными знаниями, умениями, навыками, осуществлять различные виды деятельности, уметь пользоваться новыми информационными технологиями. В современном мире изучение иностранного языка играет настолько решающую роль, что от речевых умений выпускника может зависеть не только его дальнейшее обучение, но и карьера.

В настоящее время ведущим направлением в развитии сферы образования становится информатизация и внедрение современных информационно-коммуникационных технологий. Глобальная сеть открыла доступ к информационным серверам и ресурсам, находящимся в различных точках земного шара. Это позволило обратиться к мировому опыту и зарубежным разработкам по внедрению и применению современных технологий в учебном процессе. В этой связи нельзя ни отметить значительное увеличение российских образовательных компьютерных продуктов, широкое внедрение Интернет-технологий в образовательный процесс.

Создаются целые комплексы электронных образовательных ресурсов, электронные учебники и интерактивные учебные программы, разрабатываются автоматизированные системы обучения. Уже ни у кого не возникает сомнения, что использование возможностей интернета существенно повышает эффективность образовательного процесса.

Сегодня можно найти самые разные электронные ресурсы сети Интернет, использование которых позволило бы повысить эффективность обучения и подготовку учащихся к государственным экзаменам. Среди таких ресурсов можно выделить общие ресурсы для подготовки к ЕГЭ по всем предметам и интернет ресурсы для подготовки к экзамену по английскому языку.

В процессе обучения общение выступает как процесс, обеспечивающий передачу ценностей общества, влияние педагога на образованного человека и преобразование отношений с другими людьми. При обучении диалогу необходимо варьировать разные формы диалогов и формы работы с ними: диалог-беседа, диалог-драматизация, беседа учеников друг с другом и с педагогом, парная и групповая форма.

Овладение диалогической речью – это важнейший компонент обучения иностранному языку в средней школе. Многие авторы критикуют обучение речевому общению в старшей школе. ЕГЭ – это централизованный экзамен в Российской Федерации в общеобразовательных учреждениях. ЕГЭ по иностранному языку объединяет в себе проверку знаний по одному или нескольким из них на выбор. Экзамен по любому из них имеет одинаковую структуру и сложность заданий. Основное внимание уделяется речевой компетенции обучающихся, т.е. коммуникативным навыкам при разных видах речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо, устная речь.

Литература

1. Бочкарева, О. И. Развитие речи. Занимательные материалы. Средняя группа / О. И. Бочкарева. – М.: Изд-во: Корифей, 2018. – 96 с.
2. Коник, О. Г. Психолого-педагогические основы процесса формирования речевых умений младших школьников / О. Г. Коник, С. А. Борцова // Школьная педагогика. – 2017. – № 1 (8). – С. 28-31.
3. Крылова, Т. Ф. Методические основы развития речи на межпредметном уровне / Т. Ф. Крылова // Совершенствование работы по развитию речи школьников в свете реформы

общеобразовательной и профессиональной школы: Межвузовский сборник научных трудов. – Л.: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 2017. – С. 51-76.

4. Яценко, Г. С. Экспериментальный подход подготовки к сдаче ЕГЭ по английскому языку в устной части / Г. С. Яценко, А. А. Галиева // Молодой ученый. – 2020. – № 15 (305). – С. 76-79.

Антонова А.В.,

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена анализу цифровых инструментов для развития речевых умений обучающихся на уроках иностранного языка. Актуальность исследования данной темы заключается в том, что у учащихся наблюдается низкая мотивация к изучению иностранного языка, повысить которую могут помочь цифровые инструменты. В статье раскрывается понятие цифровых инструментов и цифровых технологий.

Ключевые слова: цифровые инструменты, цифровые технологии, речевые умения, речевые навыки.

В настоящей момент владение иностранным языком в повседневной жизни является важным аспектом жизни современного человека, однако в сфере образования многие современные российские школы испытывают множество трудностей в обучении иностранному языку. Большинство учащихся теряют мотивацию к изучению иностранных языков. Это происходит, когда учащиеся не понимают важности процесса обучения и не осознают необходимости приобретения знаний. Так как развитие межкультурных и международных коммуникаций возрастает с каждым днем, растет и потребность в изучении иностранных языков, поскольку изучение языков – это способ воспитания толерантности, способности к сотрудничеству, достижения взаимопонимания между народами, уважения к личности. Важной особенностью модернизации образования с внедрением ФГОС нового поколения в учебный процесс явилось применение инновационных технологий, которое является необходимым звеном в образовательном процессе. Применение информационных технологий способствует формированию навыков и умений чтения, письма, аудирования, совершенствованию умения монологического и диалогического высказывания, формированию у школьников устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка.

Применение цифровых инструментов на занятиях совместно с традиционными методами обучения позволяет тренировать различные виды речевой деятельности, осознать природу языковых явлений, формировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые навыки и обеспечить реализацию индивидуального подхода, способствует повышению познавательной активности.

Цифровой образовательный инструмент - цифровой ресурс, используемый учащимся и учителем в качестве инструмента (орудия) деятельности, например, виртуальная физическая лаборатория, учебная геоинформационная система, редактор текста, пакет для построения графиков и т.д. [5].

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Словарь терминов и понятий цифровой дидактики дает следующее определение «Цифровые технологии - это основанная на методах кодировки и передачи информации дискретная система, позволяющая совершать множество разноплановых задач за кратчайшие промежутки времени» [4].

Однако если термин технический, какое он имеет отношение к образованию? Дело в том, что на основе цифровых технологий разработаны все современные цифровые устройства, в том числе и используемые в обучении [3].

1. Обучение аудированию.

Для обучения аудированию можно использовать инструмент подкастинг. Подкаст хранится в сети в виде цифрового звукового файла. Программы для группового общения (такие как Skype) также могут использоваться. На сайте "esl-lab.com" имеется множество тем для прослушивания различной сложности. Сервис предлагает десятки тематических аудио диалогов и записей, которые разделены на три уровня: легкий, средний, сложный. Каждая запись выглядит как полноценный урок английского языка: есть задания на обсуждение, прослушивание аудио, вопросы на понимание. К урокам прилагается скрипт, список новых выражений с пояснениями, примеры и практические задания [2].

Другим наиболее полезным ресурсом для обучения навыкам аудирования являются фрагменты видео, которые включают короткие зарисовки, документальные фильмы, драматические или комедийные материалы, новостные программы и фрагменты интервью.

2. Обучение чтению

Практически все крупные газеты мира имеют собственные веб-сайты. Чтобы узнать, где и какие газеты доступны, можно учащимся посетить страницу MEDIA LINKS, которая содержит ссылки на различные издания.

Можно предложить учащимся задание, связанное с поиском статьи, работая в парах или по трое, которые охватывают все аспекты жизни: спорт, погоду, культуру, передовицы. К работе над навыками чтения можно пополнять словарный запас, предложив для этого учащимся составить словарные статьи, опираясь при этом на прочитанную информацию. Возможно приобретение новых грамматических навыков, примеры которых встретились в статьях.

Итогом задания может выступать создание собственной страницы, посвященной определенному событию, где необходимо попытаться дать взгляд на проблему, основанный на анализе информации различных новостных агентств.

Для развития чтения можно порекомендовать платформу Linguleo. Методисты Linguleo специально отобрали более 1500 текстов разной сложности из литературных произведений и статей и объединили их в группы по темам и уровням сложности (начинающий, средний, продвинутый), чтобы ученик мог найти для себя наиболее подходящие материалы [1].

Тренировка «Восстановить историю» требует от ученика концентрации внимания на сюжете рассказа при ограниченном времени чтения. Учащийся должен пройти два этапа: прочитать текст, который исчезает на экране в заданном темпе, а затем расположить перемешанные абзацы в правильном порядке.

Упражнение «Расставь слова» требует заполнения пропусков в тексте отсутствующими словами из списка.

Правильно понять лексику в контексте при беглом чтении поможет тренировка «Вставить пропуски», где нужно указать пропущенные пробелы в предложениях.

Частично тренировки доступны пользователям бесплатной версии Linguleo.

3. Обучение письму

Цифровые технологии позволяют вступить в письменное общение в режиме реального времени и создать реальную ситуацию диалогического письменного общения. Умение пользоваться текстовыми редакторами очень важно в современном мире. Современные текстовые редакторы имеют широкий набор инструментов, облегчающих написание

любого типа текста. Когда автор пишет текст, он может изменить структуру, переписать его без особых усилий, использовать редактор для проверки орфографии. Письменная деятельность может включать в себя: объявления, электронные письма, ведение журнала, пояснительные записки. Процесс ведения журнала может помочь выразить свои эмоции, переживания по выбранной теме. Журналы также могут быть современной формой диалога между учителем и каждым из учеников, позволяющей учащимся давать индивидуальные советы и рекомендации, а также создавать воодушевляющую атмосферу в классе. Такие дневники можно создать, воспользовавшись сайтом "mail.blogs.ru". Общение в Интернете может осуществляться и по электронной почте, которую можно использовать для установления дружеской переписки между людьми, владеющими иностранными языками. Обмен письмами возможен в любом классе и с любым уровнем языка. Учащиеся делятся информацией друг с другом, то есть описывают ситуации, подбирают подходящие слова, чтобы собеседник правильно понял ее. Электронная почта совершенствует умения письма такие как: выражение формы речевого этикета принятые в стране изучаемого языка, умение правильно формулировать свои мысли. Помимо этого, например, когда человек пишет письмо на электронной почте, он не тратит много времени, сил и бумаги. Кроме того, можно взять во внимание сайт "esolcourses.com", где можно найти множество простых и полезных упражнений: описание внешности, заполнение пропусков, расстановка слов в правильном порядке и т. д. Многие упражнения основаны на популярных песнях.

4. Обучение говорению

Для развития навыков говорения учащиеся должны как можно чаще практиковать живое общение. При таком общении учащимся приходится много слушать собеседника, и его дальнейшие действия зависят от того, насколько он правильно поймет его.

Как и в случае с аудированием, для обучения говорению можно воспользоваться сайтом "esl-lab.com". На сайте учащиеся имеют возможность услышать настоящую речь носителей языка и правильно ее повторить, что благоприятно сказывается на развитии разговорных навыков. Сайт предлагает различные темы для разговоров под разными рубриками, включая следующие задания: одновременное прослушивание и чтение записи; выполнить тест на основе прослушанного материала; обсуждение вопросов по данной теме; Ролевая игра. Необходимо обсудить определенную ситуацию; подготовить выступление на какой-либо вопрос, используя интернет и другие источники. Еще один известный сайт, на котором представлены различные темы для разговоров, - "bbc.co.uk". Здесь вы можете найти множество различных видеоматериалов на такие темы, как телефонные разговоры, общение при встрече, презентации и т. д. Здесь посетители сайта могут практиковать разговорные навыки, произнося ключевые слова и фразы на различные темы. Учащиеся имеют возможность практиковать разговорную речь, читая и слушая диалоги и выполняя задания. Другим примером является сайт "teacherluke.wordpress.com", где учащиеся могут развивать умения говорения наряду с навыками аудирования. Навык говорения предлагается развивать одновременно с навыком аудирования, так как эти два умения сложно отделить друг от друга и освоить независимо друг от друга. Перечисленные сайты помогают изучающим иностранный язык почувствовать себя одним из участников события, получить много полезной информации о культуре стран изучаемого языка. Слушая различные тексты и просматривая видеоролики, учащиеся должны отмечать новые для них слова и словосочетания в своих тетрадях и практиковаться в придумывании диалогов со своими одноклассниками.

Таким образом, цифровые технологии позволяют разнообразить обычные занятия всевозможными упражнениями и заданиями, сделать уроки более интересными, запоминающимися, в то же время существенно облегчая работу учителю. Это в свою очередь повышает стремление учеников к овладению иностранным языком, что повышает качество совокупности их знаний. С помощью цифровых инструментов учащиеся учатся

сопоставлять, анализировать информацию, грамотно ее использовать, они могут закреплять и повторять пройденный материал.

Литература

1. Lingualeo тренирует чтение и слух на Android. – URL: <https://prosto-gadget.ru/lingualeo-treniruet-chtenie-i-sluh-na-android.html> (дата обращения: 10.04.2022). - Текст: электронный.
2. Где тренировать аудирование на английском: 7 полезных сайтов. – URL: <https://www.lovelylanguage.ru/start/motivation/7-websites-for-listening> (дата обращения: 10.04.2022). - Текст : электронный.
3. Джваридзе, Д. Г. ИКТ в обучении аудированию и говорению на уроках английского языка / Д. Г. Джваридзе. – URL: <https://infourok.ru/ikt-v-obuchanii-audirovaniyu-i-govoreniyu-na-urokah-anglijskogo-yazyka-4399989.html> (дата обращения: 10.04.2022). - Текст: электронный.
4. Ломовцева, Н. В. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева, О. В. Ушакова, С. Ю. Ярина. – М., 2021.
5. ЭОР и ЦОР. В чем разница? // Самоучительская. – URL: http://stromanta2014.blogspot.com/2017/11/blog-post_14.html (дата обращения: 10.04.2022). - Текст: электронный.

Ахмедов Д.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент И.П. Исаева
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам проблем, связанных с аудированием на уроках английского языка. Даны рекомендации по формированию навыков аудирования в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: аудирование, теоретические аспекты, английский язык, учебный процесс.

Социально-политические и финансовые переустройства во всех сферах жизни нашего сообщества привели к значимым изменениям в сфере образования. Изменился, в частности, и статус иностранного языка как школьного предмета. Целью преподавания иностранному языку в основной школе представляется изучение обучающимися возможностью реализовывать конкретное общение с носителями изучаемого языка в наиболее общераспространенных обстановках ежедневного общения. В современных реалиях преимущественно жизненным представляется достижение умения аудирования.

Исследованием задачи развития умений аудирования у обучающихся учились и занимаются многочисленные методисты, но большинство из них соблюдает определения, предоставленного З.А. Кочкиной: «Аудирование – это процесс восприятия и постижения слышимой речи», привнося в него свои добавления и уточнения» [3, с. 43].

Заслуживает внимания также определение аудирования, данное Н.Д. Гальсковой: «Аудирование – это сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания понимания речи, сопровождающийся активной переработкой полученной информации в ее связи с имеющимися у аудитора лингвистическим и прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи» [2].

Занятие аудированию представляется одним из основных течений занятия преподавателя в школе, потому как аудирование, наряду с говорением, гарантирует вероятность общения на иностранном языке. Тем не менее, такая установка активизирует

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

наивеличайшие препятствия в обучении, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Следовательно, преподаватель вынужден не только знать, что такое аудирование, а и изучить, а затем непрерывно обдумывать в своей работе индивидуальные и объективные причины удачливости изучения аудированию; трудности, связанные с этим процессом и пути их преодоления; технологию и приёмы занятия в условиях контактного и дистантного аудирования, а еще контроля аудирования.

Материалом для аудирования может служить: речь учителя на английском языке, обращенная к учащимся; упражнения в звукозаписи, которые ставят целью прослушать и понять прослушанное; специальные тексты для аудирования; дикторское сопровождение к диафильмам, кинофильмам, кинофрагментам; материалы радиопередач.

Очень важным фактором в обучении аудированию является поддержание постоянного интереса учащихся, то есть их постоянная мотивация, где основными факторами являются: правильный подбор текста (уровень трудности и интересное содержание), создание ситуации общения перед восприятием текста, и различные задания, предполагающие контроль прослушанного и выход в другой вид деятельности после восприятия текста.

Кроме того, преподаватель обязан знать, какие вопросы в обучении аудированию заслуживают внимание непосредственно на старшем этапе основной общеобразовательной школы, для чего нужно учитывать условия для владения иностранным языком, в частности аудированием. Для работы с учащимися к концу базового курса изучения нужно установить ключевые направления деятельности на данном этапе. Необходимо помнить, что они могут колебаться в зависимости от индивидуальных свойств как любого ученика, так и всего класса в целом.

Литература

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / П. К. Бабинская, Т. М. Леонтьева, А. Ф. Будько. – 3-е изд. – Москва: Тетра Систем, 2005. – 215 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей / Н. Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Кочкина, З. А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи / З. А. Кочкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – №4. – С. 43-51.

Бейшемби кызы Айзат,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВАЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям развития письменной речи для старших классов, подчеркивает важность развития письменной речи. Статья содержит примеры упражнений, направленных на развитие письменной речи.

Ключевые слова: письменная речь, особенности развития письменной речи.

Письмо представляет собой языковую систему, созданную людьми. Эта система используется для фиксации звуковой речи. Одновременно с этим, письмом можно называть отдельную, самостоятельную отрасль языка. Именно письмо даёт возможность закрепить знания, которые были накоплены целыми поколениями.

Обучение письму на уроках английского языка – важнейшая часть обучения. Одним из самых важных элементов в изучении английского языка конечно же является письменная речь. Как и говорение, письмо является продуктивным видом деятельности, но еще более осложненным целым рядом обстоятельств, связанных с условиями письменной формы общения. Между говорением и письмом есть существенные различия и в психологическом, и в лингвистическом планах. Профессор Е.И. Пассов говорит о том, что, прежде всего, следует отметить отсутствие непосредственного реципиента и промежуточной обратной связи [3, с. 164].

В наше время роль письма в обучении иностранному языку повышается, и, в некотором смысле, письмо начинают рассматриваться как средство повышения эффективности обучения иностранному языку. Практическая значимость письменного речевого общения играет роль в современных средствах коммуникации, таких как электронная почта, интернет и т.п.

Письменная речь позволяет сохранить языковые и фактические знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует говорение, слушание и чтение на иностранном языке.

Изучение английского языка невозможно без изучения письменной речи, фонетики, грамматики и т.д. Письмо при обучении английскому языку подходит для систематизации знаний обучающихся. Можно выделить следующие причины необходимости изучения письма в рамках преподавания английского языка.

1. Письмо напрямую влияет на мышление людей. В старшем школьном возрасте мышление уже сформировалось, однако, письмо помогает старшеклассникам быть более организованными и логичными в мыслительном виде деятельности.

2. Обучение письму содействует общему развитию и обучения старшеклассников. Оно помогает развивать такие мыслительные операции, как систематизация, конкретизация, дедукция, индукция, анализ информации.

3. Письмо – важнейшая часть при сдаче экзаменов. От того, насколько грамотно старшеклассник владеет письмом, будет зависеть его успех и оценка на итоговом экзамене. А от оценки зависит возможность поступления старшеклассника в ВУЗ [1, с. 19].

Компоненты обучения письму в старших классах содержат в себе следующие содержательные элементы:

1. Лингвистика. Овладение англоязычной лингвистикой является средством изучения языка.

2. Орфография и правописания. Они представляют собой систему требований и правил. Одной из сложностей обучения английскому языку является частое несоответствие графического написания слова и его произношения.

3. Методический аспект содержания обучения письму включает в себя овладение учащимися приемами, облегчающими усвоение графики и орфографии иностранного языка и выполнение письменных заданий.

4. Письменность также должна использоваться как средство контроля. Он позволяет выявить знание значения слов, грамматических форм, формирование лексико-грамматических навыков.

Как известно, систематическое обучение письму в школе позволяет учителю решать не только учебные, но и развивающие и воспитательные задачи. В частности, письмо служит хорошим средством развития навыка самоанализа, столь необходимого для успешной учебной деятельности.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Цель обучения письму в данном случае состоит в том, чтобы научить учащихся писать такие же тексты, которые может написать любой образованный человек на родном языке. Для этого можно использовать следующие упражнения:

- заполнение анкет;
- написание различного рода писем и ответов на них, в том числе как официальных, так и личных;
- составление резюме, биографий, автобиографий;
- написание различных заявлений;
- написание отзывов;
- написание аннотации;
- написание отчетов;
- написание эссе, сочинение;
- написание поздравительных открыток;
- написание заметок и т.д. [2, с. 6].

В таких текстах особое внимание уделяется содержанию и структурной организации. Однако письмо не сразу используется для решения этих задач, сначала оно решает более частные, мелкие задачи, имеющие чисто учебное значение. При обучении лексике, грамматике, фонетике невозможно обойтись без записи слов, списания конструкций, правил и т. д.

Таким образом, письменная речь – это не просто речь, переведенная в графические символы, но и самостоятельный, со своими правилами грамматики и построения письменного текста письменный процесс, в продукте которого мы заинтересованы. В рамках коммуникативного подхода письменная речь воспринимается как социальное действие.

Литература

1. Грибанова, К. И. Обучение письменной речи на начальном этапе / К. И. Грибанова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №2. – С. 19-20.
2. Мильруд, Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – №2. – С. 6.
3. Пассов, Е. И. Основные вопросы обучения иностранной речи / Е. И. Пассов. – Воронеж: Изд-во ВГПИ, 1974. – С. 164.

Бердиев О.,

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

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в процессе преподавания иностранных языков. К ним относятся не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

В статье рассматриваются трудности обучения письменной речи и особенности ее обучения с использованием Интернет-технологий.

Ключевые слова: Интернет-технологии, процесс преподавания, обучение письменной речи, английский язык.

Использование киберпространства в образовательных целях - это совершенно новое направление общей дидактики и частной методологии, поскольку происходящие изменения затрагивают все аспекты учебного процесса, начиная от выбора методик и стиля работы, заканчивая изменениями в системе образования, требованиями к академическому уровню школьников.

Развитие образования в настоящее время органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Эта характерная черта во многом определяет как направление эволюции самого образования, так и будущее всего общества. Для наиболее успешного ориентирования в мировом информационном пространстве необходимо овладение учащимися информационной культурой, а также компьютерно-экранной культурой, поскольку приоритет в поиске информации все больше и больше отдается Интернету.

В современной школе практически ни один урок не проходит без применения новых технологий. Это облегчает процесс усвоения новых знаний учащимися. Для современного педагога важное значение приобретает умение пользоваться Интернетом и работать в компьютерных программах [1].

В связи с этим, становится особенно актуальным цифровое образование, под которым понимается комплекс информационных систем, Интернет-технологий, предназначенных для выполнения задач образовательного процесса. Под Интернет-технологиями подразумевается совокупность форм, методов, способов и приемов обучения с помощью Интернета.

В программах средней общеобразовательной школы «...письмо не рассматривается как основная цель обучения. Оно считается средством обучения, способствующим развитию умений и навыков устной речи и чтения, а также усвоению языкового материала. Программа обучения письменной речи предусматривает как формирование каллиграфии и правописания, так и формирование умения письменно излагать свои мысли» [2].

В то же время следует отметить, что актуальность обучения письму в последние годы, несомненно, возрастает. Практическое значение приобретает письменное общение в области современных средств коммуникации (электронная почта, письменные сообщения с помощью Интернета и т.д.). Наша задача как учителей английского языка - создать максимально подходящие условия для овладения письменными навыками и использование их в современной информационной среде. В задачи, которые мы должны решить в процессе обучения письменной речи, входит формирование у учащихся графических навыков, навыков речи и мышления, умения сформулировать мысль в соответствии с заданием, а также использовать корректный письменный стиль, знания о культуре письменного произведения.

Отметим, что процесс обучения письменной речи постоянно осложняется для учащихся несоответствиями звукового и графического способов выражения мысли; сформулированные письменные заявления должны быть конкретными и полными, чтобы выполнять свою коммуникативную функцию; письменное произведение требует особого грамматического и синтаксического оформления. Кроме того, при обучении письменной речи учащиеся сталкиваются с ограниченным словарным запасом; боязнью орфографических и грамматических ошибок; вмешательством родного языка на уровне слова, фразы, предложения и текста; ограниченными навыками самоорганизации, планирования; отсутствии идей или способов их выразить; отсутствии мотивации.

Как видим, проблемы и трудности при обучении письменной речи весьма серьезны. «Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, в том числе в виде письменной речи, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка в этом смысле просто незаменимо: виртуальная среда Интернет

позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы» [3].

Однако нельзя забывать о том, что Интернет – лишь вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

Литература

1. Журнал «Цифровое образование». - URL: <http://digital-edu.info/> (дата обращения: 02.12.2021). – Текст: электронный.
2. Маншина, Т. Б. Письмо как средство обучения на начальном и среднем этапе изучения иностранного языка / Т. Б. Маншина. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/312904> (дата обращения: 10.02.2022). - Текст: электронный.
3. Веретенникова, Е. Н. Использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка как средства формирования коммуникативной компетенции учащихся / Е. Н. Веретенникова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2013/09/09/ispolzovanie-internet-resursov-na-urokakh-angliyskogo> (дата обращения: 27.12.2021). - Текст: электронный.

Болотбек кызы Алмаш,

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ КИТАЙСКИХ СКАЗОК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам, связанным с вопросом обучения чтению на уроках китайского языка; описаны этапы обучения чтению на китайском языке; намечены перспективы экспериментальной работы.

Ключевые слова: китайский язык, чтение, сказка, учебный процесс.

Изучение иностранных языков становится все более популярным. В городах России появляются школы, в которых помимо английского преподается второй иностранный язык. В связи с высокими темпами развития торгово-политических и экономических отношений между Россией и Китаем одним из наиболее популярных иностранных языков становится китайский.

Одним из аспектов обучения иностранному языку является чтение.

Еще В. Сухомлинский отмечал, что «Чтение – это окно, через которое дети радуются миру и себе». Ведь в процессе чтения осуществляются процессы самосознания, формирования умственных способностей, нравственного, эмоционального и эстетического развития. У учащихся появляется интерес к саморазвитию, стремление более точно и грамотно излагать свои мысли, развивать свою речь.

Изучением проблемы формирования навыка чтения занимаются как отечественные, так и зарубежные психологи, и педагоги. С.А. Аничкин, В.Г. Горецкий, О.В. Джежелей, Л.Ф. Климанова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская раскрывали особенности развития навыка чтения и его формирования у учащихся начальной школы [1].

Чтение играет важнейшую роль в психической деятельности младших школьников, навыками которого они овладевают в процессе школьного обучения. Обучение чтению

для младших школьников представляет собой сложнейший и длительный процесс, требующий от них терпения, внимания и усердия на уроках [1].

В настоящее время в области методики преподавания китайского языка как иностранного работ фундаментального характера насчитывается не так много. Среди таких работ следует отметить монографию и учебное пособие И.В. Кочергина и Н.А. Деминой.

И.В. Кочергин в своем труде формулирует основные теоретические и методологические проблемы преподавания китайского языка и предлагает пути их решения [3].

Особенностью преподавания китайского языка является то, что в процессе обучения не следует одновременно обучать устным и письменным навыкам. Эта методика подходит при обучении языкам, пользующихся алфавитной письменностью. В связи с этим, прежде чем приступить к чтению иероглифов, необходимо освоить пиньинь, или транскрипцию, которая играет важную роль на ранних этапах изучения китайского языка. Освоение пиньинь начинается с изучения китайского алфавита и китайской системы тонов [2].

Освоение тонов китайского языка – одна из самых сложных проблем в обучении чтению. Сначала учитель должен подробно описать каждый тон – его высоту, длительность, скорость изменения контурного рисунка. Затем каждый из четырех основных тонов отрабатывается на односложных словах китайского языка. После этого вводятся правила сандхи (сочетаемости) тонов в двусложных и многосложных словах. После отработки четырех основных и одного нейтрального тона на материале пиньинь учитель переходит к обучению чтению иероглифов. На этом этапе невозможно отделить чтение от письма, поскольку процесс запоминания иероглифов невозможен в отрыве от процесса их написания.

Материалом для чтения могут быть: сказки на китайском языке, адресованные учащимся, специальные (адаптированные) тексты для чтения.

Очень важным фактором в обучении чтению является поддержание постоянного интереса учащихся, то есть их постоянная мотивация, где главными факторами являются: правильный подбор текста (уровня сложности и содержания), создание ситуации общения. Перед чтением текста учитель предлагает учащимся выполнить задания, направленные на погружение в контекст, такой прием помогает поддерживать заинтересованность учеников на протяжении всей работы с текстом.

Наша экспериментальная работа на материале китайских сказок по формированию навыков чтения будет проводиться в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Чтобы проверить эффективность использования упражнений, созданных на материале китайских сказок, необходимо провести серию экспериментов в двух группах: контрольной и экспериментальной.

На первом этапе эксперимента проведем тестирование в обеих группах, что позволит определить уровень сформированности навыков чтения на предэкспериментальном этапе.

На втором этапе в одной из групп будут использоваться разработанные нами упражнения на материале китайских сказок, а в другой группе обучение останется традиционным.

На третьем этапе эксперимента мы проведем второе тестирование, которое позволит определить изменился ли и если да, то насколько уровень навыков чтения у учащихся экспериментальной группы, в которой мы использовали специальные упражнения, по сравнению с группой, в которой такие упражнения не применялись.

Таким образом, эксперимент позволит определить степень эффективности разработанных нами упражнений по формированию навыков чтения на уроках китайского языка.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Демина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка (Обучение иероглифике) / Н. А. Демина. – М: Восточная литература, 2006. – 88 с.
3. Кочергин, И. В. Очерки лингводидактики китайского языка (третье издание, переработанное и дополненное) / И. В. Кочергин. – М: Восточная книга, 2012. – 23 с.

Венаев К.Г.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ВИД КОНТРОЛЯ ПРИ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам тестирования навыков чтения в средней школе. Рассмотрена эффективность применения тестового контроля при формировании умения чтения, рассматриваются достоинства и недостатки тестирования в средней общеобразовательной школе. Освещены результаты опытно-экспериментальной работы в конкретной школе.

Ключевые слова: навыки чтения, теоретические аспекты, средняя школа, тестирование

Особенно важным в процессе обучения является контроль навыков чтения на английском языке, так как он выступает одной из важных составляющих учебного процесса. Такой вид речевой деятельности как чтение имеет первостепенное практическое значение, поскольку с ее помощью обеспечивается формирование умения письменного общения, а также устного. Не владея умениями читать английский текст, невозможно адекватно воспринимать и понимать иноязычные высказывания, таким образом, затрудняется общение с людьми, владеющими английским языком. На современном этапе в методике преподавания существует широкое разнообразие форм и методов контроля, один из которых тестирование.

Контроль навыков чтения может быть, как традиционным, так и тестовым. С помощью тестирования можно объективно оценить знания и умения учащихся читать на английском языке, так же часто итоговые работы проводятся в виде тестирования, именно поэтому выбранная тема является актуальной.

Для начала рассмотрим, что такое чтение и тест. Чтение – это речевая деятельность, направленная на зрительное восприятие и понимание письменной речи. Чтение – это активная, конструктивная и интерактивная мыслительная деятельность, в процессе формирования которой необходимо преодолеть массу трудностей.

Тест – это инструмент, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии и анализа результатов тестирования для измерения качеств и свойств личности, учебных достижений, изменение которых возможно в процессе систематического обучения.

Тесты, как и другие методы педагогического контроля, имеют свои достоинства и недостатки. Приведем некоторые из них, которые выделяют А.В. Конышева и Е.А.

Маслыко: «Преимущества тестов заключаются в их объективности, то есть независимости проверки и оценки знаний. Также преимуществом групповых тестов является возможность охвата больших групп испытуемых одновременно, упрощение функций экспериментатора (чтение инструкций, точное соблюдение времени), более единообразные условия проведения, возможность обработки данных на ЭВМ. Индивидуальные тесты позволяют педагогу или психологу получить в результате не только баллы, но и условное представление о многих личностных особенностях тестируемого» [2, 3].

Отметим преимущества метода тестирования: тест ставит испытуемых в равные условия, поскольку критерии оценивания едины для всех участников; проверка с помощью теста экономит время; результаты тестирования не зависят от симпатий и антипатий учителя; для всех участников тестирования предоставляются равные возможности; процедура проверки стандартизирована, поэтому тестирование является объективным и качественным средством оценивания.

Однако, следует отметить и недостаток оценивания с помощью тестирования, а именно: проверяется конечный результат обучения, при этом опускается качественный анализ. Дж. Равен также относит к недостаткам метода тестов недостаточную валидность, и считает, что они не учитывают индивидуальные способности учащихся, такие как умение обобщать и конкретизировать, вариативное мышление и др., и не дают накопления к опыту. Еще одним недостатком является снижение возможностей экспериментатора добиться взаимопонимания с испытуемыми, заинтересовать их, кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль за состоянием испытуемых, таким как тревожность и др. [4].

Таким образом, учитывая достоинства и недостатки тестов как метода педагогического контроля, при проведении тестов следует уделять внимание специфике данного метода контроля, также нельзя упускать из виду особенности испытуемых, учитывать неполный объем результатов, полученных в ходе проведения тестов.

Опытно-экспериментальная работа использования тестирования, как формы контроля навыков чтения, которая состояла из 3-х этапов: констатирующий, формирующий и контрольный, проводилась на базе МБОУ «СОШ № 6» г. Бийска. В первую очередь был выявлен уровень сформированности умений чтения. В эксперименте принимали участие учащиеся 6-го класса в возрасте 12-13 лет в количестве 18 человек.

Учащимся было предложено прочитать текст и выполнить задания к нему:

- 1) прочтите текст и выразите свое согласие (несогласие) с приведенными ниже утверждениями;
- 2) распределите данные ниже вопросы в последовательности, которая соответствует содержанию текста;
- 3) ответьте на вопросы по тексту;
- 4) составьте план прочитанного текста.

Анализ результатов диагностики уровня чтения показал, что только 15% учащихся обнаружили высокий уровень сформированности умения чтения. В целом, у обучающихся преобладал средний и низкий уровень сформированности исследуемого умения (соответственно, 40% и 45%).

На формирующем этапе с экспериментальной группой была проведена специальная целенаправленная работа по повышению уровня сформированности умения чтения посредством проведения серии уроков.

Обучение английскому языку в 6 классе осуществлялось по учебно-методическому комплексу «Forward» [1].

Структура учебника предусматривает в основной части каждого урока задания по чтению. В период прохождения практики были разработаны и проведены уроки по обучению и контролю уровня сформированности чтения, а также составлена система тестов, направленных на контроль уровня сформированности данного навыка.

Серия уроков проводилась в течение 3 недель. Было проведено 6 уроков. В процессе работы были подобраны упражнения, которые соответствовали возрастным особенностям учащихся. На данном этапе использовались подстановочные и тестовые упражнения, упражнения репродуктивного и продуктивного характера, которые способствовали решению поставленных целей. Предложенные тексты были разнопланового содержания, что способствовало расширению кругозора учащихся и реализации воспитательных целей. После реализации серии уроков на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено контрольное исследование уровня сформированности умений чтения иноязычного текста. Учащимся было также предложено прочитать текст и выполнить такие же задания по тексту, как и на констатирующем этапе.

После проведения диагностики и анализа ее результатов был сделан вывод: уровень сформированности навыка чтения в группе значительно улучшился. Анализ показал, что в классе высокий уровень составил 35%, средний уровень – 45%, низкий уровень – 20%. Качественный анализ позволил прийти к выводу о том, что после формирующего этапа умения чтения претерпели значительные изменения в лучшую сторону:

Таким образом, анализ результатов контрольного эксперимента позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы.

Литература

1. Вербицкая, М. В. Английский язык. 6 класс. Forward / М.В. Вербицкая, М. Гаярделли. – URL: <https://pdf.11klasov.net/14128-anglijskij-jazyk-6-klass-forward-v-2-chastjah-verbickaja-mv-gajardelli-m-i-dr.html> (дата обращения: 10.02.2022). - Текст : электронный.
2. Коньшева, А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб: "Каро", 2004. – 144 с. – URL: https://www.studmed.ru/konysheva-a-v-kontrol-rezultatov-obucheniya-inostrannomu-yazyku_168626e16df.html (дата обращения: 12.03.2022). - Текст : электронный.
3. Маслыко, Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А.Ф. Будько, С. И. Петрова. – 4-е издание. – Минск: «Начальная школа», 1998. – 442 с. – URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-131924.html?page=4> (дата обращения: 12.03.2022). – Текст : электронный.
4. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, М. 1999. – 144 с. – URL: https://www.studmed.ru/view/raven-dzh-pedagogicheskoe-testirovanie-problemy-zabluzhdeniya-perspektivy_6fd99dd543f.html (дата обращения: 10.02.2022). - Текст : электронный.

Воропаева Т.В.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент А.М. Кубарич

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам, связанным с навыками говорения на уроках китайского языка. Изложены представления об эксперименте по данной проблематике, а также сделаны предположения о результатах эксперимента.

Ключевые слова: начальный этап, навык, говорение, мультипликационные фильмы, иностранный язык.

В современном, стремительно развивающемся мире, где наблюдается бурный рост культурных и экономических связей между странами, практическое владение иностранным языком стало потребностью каждого образованного человека.

Обучение иностранному языку подразумевает под собой обучение четырем видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению, письму.

В настоящее время, в системе образования происходит перестановка приоритетов, а именно, на первый план выходят информационные технологии, которые предоставляют возможность непрерывного образования, использование новых средств обучения, а также дистанционных форм обучения.

Говоря о современных средствах обучения иностранному языку, цель которых заключается в помощи как учителю, так и ученику при формировании навыка говорения, можно выделить такое средство обучения как мультипликационные фильмы. Данное средство обучения дает возможность учителю не только быстрее и эффективнее сформировать у учеников навык аудирования, который тесно связан с навыком говорения, но и содействовать созданию ситуаций реального общения на иностранном языке.

Начальный этап изучения иностранного языка – это период изучения языка, в который можно заложить основы коммуникативной компетенции, необходимые для дальнейшего развития и совершенствования в курсе изучения иностранного языка [3].

Поскольку изучение иностранного языка может начинаться в любом возрасте, то и начальный этап изучения иностранного языка может варьироваться в зависимости от него. В нашем исследовании в качестве начального этапа мы принимаем возрастную группу детей 10-12 лет.

В процессе обучения иностранному языку учащиеся овладевают определенными навыками, необходимыми для общения с носителями иностранного языка, а также для понимания иноязычных текстов.

Под навыком понимается действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [1].

Различают устную и письменную речь, каждая из которых имеет две стороны – речь рецептивную и экспрессивную [2]. Устная речь состоит из говорения и аудирования. Составляющими письменного общения являются чтение и письмо.

Говорение – это сложный и многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение [4].

После того, как мы изучили теоретическую базу, у нас возникла мысль о том, что можно провести экспериментальное исследование, по результатам которого мы сможем сделать выводы об эффективности использования мультипликационных фильмов для

формирования навыков говорения на начальном этапе обучения китайскому языку. Экспериментальное исследование планируем провести следующим образом: мы будем пользоваться мультипликационными фильмами в качестве материала, который мы будем предлагать детям, причем скорее всего это будут не мультфильмы целиком, а только нарезки из этих мультфильмов, содержащие лексику знакомую, или изучаемую учащимися на конкретном уроке, по конкретной теме.

Поскольку наш эксперимент будет направлен на формирование навыков говорения именно китайского языка, то мы должны упомянуть о такой специфике китайских фильмов и мультфильмов, как субтитры. Все китайские видеоматериалы сопровождаются субтитрами, особенно если мы говорим о материале для обучения китайскому языку как иностранному. Именно поэтому, важно отметить тот факт, что мы будем тренировать у учеников, не только навык говорения, но также, одновременно с этим, формировать навык чтения, потому что мы будем представлять мультипликационный фильм с субтитрами, поэтому, так или иначе, но учащиеся будут читать эти субтитры и на них опираться.

Мультфильмы, которые мы подберем в качестве материала, будут содержать знакомую лексику. По большей части 70-80% знакомой лексики и только 20 % новой лексики, которую мы перед этим будем вводить в качестве новой лексики на доске: проговаривать, записывать в тетради, а также в дальнейшем отрабатывать в упражнениях. Кроме того, мы изучим грамматические конструкции, необходимые для изучаемой темы.

Итак, немного подробнее о работе собственно с мультфильмами. Во-первых, мы можем сначала посмотреть отрывок мультфильма в том варианте, в котором он дан, вместе с субтитрами и озвучкой. Далее мы можем отключить субтитры и посмотреть только изображение с аудиозаписью, затем мы можем отключить звук и предложить ребятам озвучить ту часть мультфильма, которая им уже знакома. Таким образом, как раз будет формироваться навык говорения. Кроме этого, мы можем предложить ребятам разыграть ту часть мультфильма по ролям как мини сценку, а затем ее озвучить в том темпе, который предлагает автор.

На данном этапе мы можем предположить результаты эксперимента: если результаты постэкспериментального исследования покажут положительную динамику, то можно будет сделать вывод об эффективности использования данного метода, а также проводить его дальнейшее развитие и внедрение в школьную программу. Если результаты покажут, что никаких подвижек в формировании навыков говорения у учеников не произошло, то можно будет сделать вывод о том, что данный метод требует доработки и дальнейшего исследования.

Результаты экспериментального исследования обязательно найдут продолжение в других статьях.

Литература

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – М., 2002. – С. 156-157.
2. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
3. Кибирева, Е. К. Формирование лексических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку/ Е. К. Кибирева. – Екатеринбург, 2016. – 75 с.
4. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 2000. – 232 с.

Джумаев К.А.,

студент института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент И.П. Исаева

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИЯ ПОДКАСТИНГА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «подкастинг» и «подкаст», основные виды подкастов, описываются условия использования подкастов в изучении иностранных языков, приводятся практические рекомендации по интеграции подкастинга в учебный процесс, выявляются достоинства подкастинга и трудности, с которыми сталкиваются учитель и учащиеся средней школы в процессе использования подкастов на уроке иностранного языка.*

***Ключевые слова:** подкаст, подкастинг, средства обучения, интерактивное обучение, иностранный язык, средняя школа.*

Глобальная информатизация общества является одной из господствующих тенденций развития цивилизации в нынешнем веке. Компьютерные технологии уже стали необходимы и актуальны даже в сфере образовательного процесса. Регулярное использование новых информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам имеет большое значение в условиях информатизации языкового образования. Одним из видов таких технологий следует выделить подкаст (podcast) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети. Также существует социальный сервис подкастов – это вид социального сервиса Веб 2.0, позволяющий прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеозаписи. В отличие от телевидения или радио, подкаст предоставляет доступ к прослушиванию любой информации через аудиофайлы, а также к просмотру различных видеотрансляций, которые не являются прямыми, но удобны для пользователя в любое время. Войдя на сервер подкастов, пользователь может просмотреть выбранный в сети подкаст или загрузить интересующий его файл на свой компьютер. Временной диапазон у подкастов совершенно разнороден: по продолжительности подкасты могут быть от нескольких минут до нескольких часов. По виду подкасты тоже бывают различны. В интернете можно найти как аутентичные подкасты, созданные для носителей языка (например, новости BBC), так и образовательные (в учебных целях). На данный момент существует наиболее эффективный способ найти нужный подкаст - необходимо зайти в библиотеку подкастов, выбрать интересующую категорию и просмотреть список подкастов, которые доступны для скачивания. Подкасты также дифференцируются в зависимости от изучаемого языка. Для пользователей, изучающих английский язык, директория подкастов размещена по следующему адресу: www.podomatic.com, www.bbc.co.uk, для пользователей, изучающих немецкий - www.podcast.de, для пользователей, изучающих французский - www.worldlanguagespodcasting.com/wlangp/french.php.

Сервис подкастов позволяет ученикам не только слушать и просматривать подкасты, размещенные в Интернете, но и записывать и публиковать свои собственные подкасты на любую тему на одном из доступных серверов. Наиболее известным сервером подкастов является YouTube. На сервисе YouTube каждый зарегистрированный пользователь может публиковать свой собственный видеоподкаст, смотреть другие, а также участвовать в обсуждении, комментируя подкасты в микроблогах.

Сервис подкастов обладает следующими дидактическими свойствами:

1. публикация персональных подкастов всех пользователей в Интернете на сервисе;

2. создайте личной зоны пользователя в сервисе подкастов (личная зона необходима для организации сетевого обсуждения подкастов);
3. возможность организации сетевого обсуждения подкаста в личном кабинете пользователя сервиса в микроблоге;
4. модерация личной зоны пользователя автором подкаста;
5. хронологическое размещение комментариев при организации сетевого обсуждения;
6. доступность подкаста для просмотра всеми зарегистрированными пользователями сервиса [1].

Дидактические свойства и методические функции сервиса подкастов, которые должны учитываться при разработке методики обучения иностранному языку посредством подкастов, представлены в работах П.В. Сысоевой, М.Н. Евстигнеевой и А.Г. Соломатиной.

В процессе обучения учащиеся должны уметь выполнять речемыслительные действия (от понимания общего смысла до интерпретации извлеченной информации) на материале вышеуказанных типов в соответствии с предметом и темой (они определяются государственным стандартом и примерными программами по иностранному языку) на конкретном этапе обучения. Современный образовательный стандарт говорит о необходимости использования аутентичных текстов, то есть тексты такого типа хорошо читаются носителями языка при обучении аудированию. Часто под аутентичным текстом понимается текст, начитанный образованным носителем языка на Received. И действительно, учащиеся должны иметь возможность слышать речь носителей языка в дополнение к речи и акценту своего учителя. Это поможет им глубже понять текст, вникнуть в его фонетику, лексику, синтаксис. Таким образом, технология подкастинга является очень полезным средством обучения иностранному языку в школе.

Литература

1. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев. // Язык и культура. – 2014. - №2 (26). – С. 189 – 201. – Текст: непосредственный.

Жданова А.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент А.М. Кубарич
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. *Статья посвящена игровым технологиям и их применению на уроках китайского языка как способа развития мотивации учеников. В статье раскрываются функции и значение игровых форм обучения в учебном процессе.*

Ключевые слова: *игровые технологии, мотивация, классификация, китайский язык.*

Игровые технологии в обучении с педагогической точки зрения являются творческой учебной деятельностью, проблемной по форме предъявления материала, практической по способу его применения, интеллектуально нагруженной по содержанию, самостоятельной по реализации, позволяющей эффективно моделировать значимые учебно-ориентированные ситуации, проигрывая которые, ученики учатся не просто общению, но

и конкретной практической деятельности, где познавательные цели дополняются целями поведенческими.

В ходе урока с применением игровых технологий ученики проживают предлагаемые роли, погружаясь в деятельность; учатся рефлексии и самооценке; способствуют переориентации процесса обучения с репродуктивной позиции пассивного наблюдателя на позицию активного субъекта деятельности и имеют динамичный самосовершенствующийся характер.

Игровые технологии меняют роль педагога, который из транслятора знаний становится соавтором профессионального становления личности ученика.

Изучением проблемы игровых технологий в обучении занимались и занимаются многие методисты, но большинство из них придерживается данного определения. Игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5].

Внимания заслуживает также определение учебной игры и мотивации. Учебная игра – это особо организованное задание, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил [4].

По мнению психологов, игровая мотивация играет большую роль в образовательном процессе. «Мотивация, создаваемая игрой, т.е. игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической. Все это вместе взятое составляет мотивацию обучения» [2].

Проведение уроков и внеклассных занятий в оригинальной, нетрадиционной форме направлено не только на развитие основных видов речевой деятельности, но и на формирование ассоциативного мышления, памяти и навыков общения в коллективе, творческого потенциала учащихся, а также необходима для развития мотивации в обучении иностранному языку. Далее представлено несколько классификаций учебных игр.

Игры могут делиться по характеру педагогического процесса на обучающие, познавательные, репродуктивные, коммуникативные. По характеру игровой методики на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации. Учебные игры включают:

1) Подготовительные игры способствуют формированию языковых навыков (грамматические, лексические, фонетические).

2) Творческие игры (аддитивные игры, речевые игры, игры-головоломки, игры с использованием драматизации).

А также учебные игры можно разделить на несколько категорий: лексические, грамматические, фонетические, орфографические и творческие.

Основной целью фонетических игр является постановочное (коррекционное) произношение, практика в произношении звуков в словах, фразах, отработка интонации. Они используются на начальном этапе для отработки наиболее трудных для произношения звуков и интонаций. По мере нашего продвижения вперед фонетические игры реализуются на уровне слов, предложений, рифм, скороговорок, стихов и песен. Опыт, полученный в играх такого типа, может быть использован учениками на занятиях в будущем.

Лексические игры концентрируют внимание учащихся исключительно на лексическом материале и призваны помочь им в приобретении и расширении словарного запаса, а также проиллюстрировать использование иностранного языка в ситуациях общения.

Дидактические игры, включающие грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, способствуют формированию речевых навыков учащихся. В отличие от игр в целом, дидактическая игра обладает существенной особенностью – четко определенной учебной целью и соответствующим результатом, которые могут быть обоснованы, четко выделены и характеризоваться образовательной и познавательной

направленностью. Различие между дидактическими играми и упражнениями и заданиями заключается в том, что:

Во-первых, в игре нет заданной модели поведения, и участник выбирает возможный вариант речевого взаимодействия и оценивает результат его реализации. Единственным ограничением содержания и формы игры является учебный материал (тема урока, цель, планируемые результаты).

При создании игр для эксперимента мы руководствовались не только их актуальностью, но и их способностью подстраиваться под различные типы урока, в том числе и гибридные уроки.

Перед разработкой экспериментальных уроков нами были выделены некоторые особенности, характерные для китайского языка, обусловленные его особенной структурой (иероглифика, слоговой состав, значимость фонем внутри слога и т.д.), выявлены сложности, с которыми чаще всего сталкиваются ученики при изучении китайского языка. Исходя из этих особенностей, нами были выбраны и разработаны учебные игры, которые будут во время эксперимента интегрированы в уроки.

К учебным играм, которые будут использоваться в эксперименте, предъявлялись особые требования:

- 1) Игра должна быть экономной по времени.
- 2) Направлена на решение определенных учебных задач.
- 3) Игра должна быть управляемой.

На разных этапах урока цели учителя, связанные с игрой, могут отличаться:

- 1) Презентация. (Предоставить хорошую модель, проясняющую ее значение).
- 2) Контролируемая практика. (Добиться хорошей имитации атмосферы иноязычного общения).
- 3) Коммуникативная практика. (Дать ученикам возможность применять на практике изучаемый язык).

Перейдем к описанию экспериментальной части нашего исследования.

Целью нашего исследования является изучение эффективности игровой технологии в процессе обучения китайскому языку как средства повышения мотивации.

В ходе эксперимента нами были поставлены следующие задачи: 1) Выявить возможности применения игровых технологий в обучении китайскому языку. 2) Эффективно применить игровые технологии в течение всех этапов урока китайского языка. 3) Выявить влияние игровой технологии на мотивацию учеников.

Эксперимент осуществится в три этапа: предэкспериментальное тестирование, экспериментальное обучение и постэкспериментальное тестирование.

Исследование будет проходить на базе языкового центра. Участниками эксперимента станут учащиеся двух подгрупп по 15 человек находящиеся на одинаковом этапе обучения.

На основе наблюдения за работой групп, а также по результатам проведения предэкспериментального среза, нами будет выделена экспериментальная и контрольная группы.

Для выявления уровня учебной мотивации мы используем тест-опросник Т.Д. Дубовицкой «Методика диагностики направленности учебной мотивации» [1]. Методика состоит из 20 суждений и предложенных вариантов ответа. Целью данной методики является выявление направленности и уровня мотивации учебной деятельности учащихся при изучении специальных дисциплин. Тестирование пройдет в два этапа до и после проведения эксперимента.

В целях определения исходного уровня сформированности лексико-грамматической составляющей языковой компетенции участников эксперимента, в обеих группах нами будет проведен предэкспериментальный срез по материалам пройденной темы.

Организация учебной игры: выбор игры и ее проектирование; выбор оборудования и оснащение игровой среды; предложение игры учащимся; распределение ролей в игре;

развитие игрового условия; коррекция учащихся в игре; завершение игры; результат и анализ игры.

В экспериментальной группе в дальнейшем обучение будет проводиться с применением комплекса уроков с использованием игровых технологий. А в контрольной группе, продолжится в традиционном формате.

В ходе обучающего этапа эксперимента для экспериментальной группы обучающихся нами будет проведен блок уроков, включающий 5 занятий с применением игровых технологий направленных на совершенствование лексико-грамматической составляющей. Темы, выбранные для занятий, соответствует общей программе обучения, УМК «快乐汉语 2» [3].

Далее представлены примеры игр, с которыми будет работать экспериментальная группа.

Фонетические: Сломанный телефон, ластики.

Лексические: Игры с карточками (что пропало, на запоминание, прихлопни слово), Домино, Бинго, что ты видишь, магазин, накорми панду, поиски.

Грамматические: Подбери счетное слово, угадай вопрос.

Орфографические: Собери иероглиф по ключам, чего не хватает.

С помощью постэкспериментального тестирования будет измерен уровень мотивации и степень усвоенного материала в двух группах. Далее будет проведена обработка данных.

В итоге эксперимента мы рассчитываем на положительную динамику уровня мотивации в экспериментальной группе. Это докажет, что успешность учебной деятельности, прогресс и перспективы дальнейшего интеллектуального и личностного развития зависят от мотивации (внешней или внутренней) и ее уровня (высокий, средний, низкий). Результаты экспериментальной группы покажут, что учителя могут использовать игровые технологии как эффективный способ повышения уровня мотивации и усвоения затруднительного материала.

Литература

1. Дубовицкая, Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42-45.
2. Леонтьев, Д. А. Общее представление о мотивации человека / Д.А. Леонтьев // Психология в вузе. – 2004. – № 1. – С. 51-65. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestva-motivatsii> (дата обращения: 15.04.2022). - Текст : электронный.
3. Ли, СяоЦи Веселый китайский язык. Начальный этап / Ли СяоЦи, Ло ЦинСун, Лю Сяо Юй. – Пекин: People's Education Press, 2009. – 88 с.
4. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы). Пособие для учителя / М. Ф. Стронин. – М: Просвещение, 1981. – 112 с.
5. Чинькова, Н. С. Игровые технологии в культурно-досуговой деятельности детей и подростков: учебно-методическое пособие / Н. С. Чинькова, Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 227 с.

Жигалова Е.В.,

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье обоснована значимость использования ментальных карт как в учебном процессе в целом, так и непосредственно на уроках английского языка. Раскрыта сущность ментальных карт, как эффективного способа визуализации информации и наглядного представления мысли. Представлены рекомендации по созданию ментальных карт. Охарактеризовано влияние ментальных карт на формирование лексических навыков учащихся в обучении английскому языку.

Ключевые слова: *Mind Maps, ментальные карты, обучение, английский язык, мышление, лексические навыки.*

Данная работа посвящена исследованию влияния использования Mind Maps на формирование лексических навыков у учащихся на уроках английского языка.

Имеют место разные вариации перевода названия данной техники: ментальные карты, интеллект-карты, ассоциативные диаграммы, карты мыслей, карты памяти, и т.д. Так или иначе, всё это – Mind Maps, которые представляют собой некую блок-схему с наглядными её элементами и взаимосвязями. Автором данной методики официально является британский психолог Тони Бьюзен, однако существует теория, что концепция ментальных карт основывается на теории Дэвида Осубела. Основная идея этой теории - представление новых идей, понятий или концепты через уже имеющиеся идеи, понятия, концепты и опыт. В 60-е годы данную теорию развил профессор Корнелльского университета Джозеф Новак. Он разработал правила создания концепт-карт - инструмента визуализации и проработки новых идей или концептов. Дальнейшее развитие теория получила в работах психолога Тони Бьюзена. В 1974 году он опубликовал книгу «Работай головой», в которой описал метод ментальных карт. Датой создания Mind Maps считается начало шестидесятых годов, но, опираясь на вышеприведённые данные, официально ментальные карты появились в середине семидесятых годов [1].

Концепция методики основывается на том, что данная схема копирует древовидное строение нейрона человеческого мозга и строится на основе ассоциаций, работая по принципу радиантного мышления. Мы выяснили, что, согласно проведённым автором и его коллегами исследованиям, 95 процентов населения нашей планеты, при конспектировании, использует линейный метод – самый неэффективный метод конспектирования, поскольку также, чаще всего, является односторонним и не предполагает использования графического представления информации. Следовательно, можно сделать такие выводы: при линейном конспектировании характерно рассеянное внимание, отсутствие формирования необходимых ассоциаций, сложность запоминания необходимой информации, трата большого количества времени на конспектирование как нужной, так и лишней информации, а также на её последующее прочтение. Следует заметить, что стимуляция творческих возможностей головного мозга также отсутствует. В свою очередь, ментальные карты, в сравнении с традиционным способом конспектирования, являются многоаспектными, цветными, с использованием как слов, так и изображений, что способствует возникновению некоего ассоциативного ряда и лучшему усвоению и запоминанию информации. Также ментальные карты – многоплановые, следственно дают одновременно и волю воображению и возможность мыслить аналитически. Ведение записей разными цветами делает процесс увлекательным, а

положительные эмоции - немаловажный фактор для создания ментальной карты. Многоцветность освобождает от монотонности и стимулирует память, активизируя творческое мышление [2].

Что касается графического представления информации, человеческий мозг обрабатывает визуальную информацию в 60000 раз быстрее, чем вербальную. В грамотно составленной ментальной карте на конце ответвлений присутствуют слова. Это необходимо, потому что каждое слово вызывает собственный ассоциативный ряд, который способствует лучшему запоминанию, а также генерированию новых идей.

Педагоги, практикующие на своих уроках Mind Maps, способны объяснить новый материал учащимся более доступно и просто. Цели, решаемые с помощью ментальных карт: развитие творческих и аналитических способностей у ученика; формирование познавательной мотивации в процессе обучения; получение навыка самостоятельной организации познавательного процесса; умение поиска информации в книгах, словарях, справочниках, интернете; умения рассуждать, делать выводы, принимать решения; развитие критического и рефлексивного мышления. А тем временем учащиеся, применяющие Mind Maps в учебной деятельности, начинают более свободно выражать свои мысли, мыслить неординарно, легко выявляют взаимосвязи между явлениями и объектами, подходят к проблеме творчески.

Около 90 процентов информации человеку преподносит именно зрение, что только подтверждает весомую роль визуализации. Иностранный язык в школе считается сложным предметом, именно поэтому здесь визуализация просто необходима для получения должного результата. Также визуализация на уроках иностранного языка нужна для развития зрительной памяти, пространственного воображения и более осмысленного обучения.

Известно большое количество различных способов визуализации информации, применимых к урокам английского языка. Например, flash cards activity – замечательный способ отработки лексики, средства визуализаций с использованием различных компьютерных технологий, что больше всего привлекает современных учеников - презентаций PowerPoint, Облако тегов – Wordle. И последний и основной способ представления информации на уроках иностранного языка визуально – Mind Maps. Благодаря использованию данной методики, любая информация воспринимается, анализируется и запоминается гораздо быстрее и эффективнее. Существуют определённые правила создания карт памяти.

1. Основная идея, проблема или слово располагается в центре.
2. Для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки.
3. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.
4. Для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры и т. д.
5. Главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т.д. порядка соединяются с главными ветвями.
6. Ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева).
7. Над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово.
8. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове.

Ссылаясь на федеральный государственный образовательный стандарт, главной практической целью обучения иностранным языкам в школе является именно овладение учениками основами общения на изучаемом языке, что обуславливает потребность в изучении речемышления и поиска наиболее результативных способов его активизации. Обращаясь к научным работам А.Н. Леонтьева, следует отметить, что лексическим навыком называют способность автоматически, относительно самостоятельно осуществлять ряд неких операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотнесение его с другими лексическими единицами [3].

Следует отметить, что с понятием лексического навыка достаточно тесно связано такое понятие как лексическая компетенция. При её отсутствии человек не имеет возможности общаться адекватно. Под лексической компетенцией следует понимать знание словарного состава языка, который включает элементы лексики и грамматики, а также способность их использование в речи. Лексическая компетентность состоит из способности использование словарного состава языка на практике и знание достаточно большого количества слов.

Следовательно, знать слово - означает знать его формы, значение и употребления. Определения, описанные выше, схожи по содержанию. Лексический навык автоматически вызывает лексические единицы из памяти, согласно заданной ситуации общения, поэтому следует знать, что он обладает определённой структурой, в которую входят: звуковая форма лексической единицы; операция выбора лексической единицы; операция ее сочетания с другими словами; речевая задача [4].

Что касается формирования лексических навыков, на уроках английского языка создание и использование ментальных карт тем или иным способом зависит от темы целей и задач.

1. Это могут быть карты, разработанные по одной лексической теме. Как правило, это большие карты, похожие на огромное солнце с большим количеством ответвлений. Задача учащегося состоит в том, чтобы собрать всю лексику по одной теме воедино, распределить её по группам, если это возможно, показать эти связи графически. Здесь рекомендуется выписывать не просто слова, а целые словосочетания по темам. Под каждым словом или словосочетанием пишется перевод, обязательно другой ручкой или карандашом – другим цветом.

2. Как уже говорилось ранее, это могут быть мини-карты для наглядного изображения фразового глагола, например. Их можно быстро нарисовать на уроке чтобы объяснить устройство того или иного фразового глагола. В центре пишется глагол, от него отходят предлоги, с которыми он употребляется, под предлогом и пишется новое значение, которые приобрёл глагол.

3. Также это могут быть карты опоры для пересказа текста. В данном случае в центре карты записывается название текста или его основная мысль. Далее ответвлениями выписывается словосочетание, между которыми строится определённая последовательность с помощью стрелочек и линий.

4. Удобным является использование ментальных карт в качестве домашнего задания, повторения лексики дома. В данном случае, поскольку карта рисуется дома, вместо перевода слов можно использовать рисунки, схемы и значки, вырезанные картинки, необходимо подойти к выполнению работает творчески, потратить на это больше времени.

5. Ментальные карты хороши для подведения итогов по теме, проблеме, вопросу.

6. Ментальные карты являются отличным инструментом для мозгового штурма.

Итак, ментальные карты используются в различных заданиях, связанных с реферированием, резюмированием статей, поиском главной идеи в тексте, и так далее. Применение данных карт в обучении может дать ощутимые положительные результаты, поскольку школьники учатся структурировать и запоминать иностранную лексику, а также в дальнейшем воспроизводить её. Mind Maps развивают креативное и критическое мышление, память и внимание, формируют речемыслительные навыки у учащихся.

Литература

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен; под ред. Манн, Иванов и Фербер. – Москва, 2019.
2. Бьюзен Б., Бьюзен Т. Супермышление / Б. Бьюзен, Т. Бьюзен. – Минск; Попурри, 2003.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики: учебное пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 331 с.

4. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие / Г. В. Рогова. М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Зырянова И.П.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Нетребва Е.П.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ CLIL В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в средней общеобразовательной школе, приводятся примеры из действующих УМК и интернет ресурсов.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, мотивация, ФГОС, внеурочная деятельность.

Изучение иностранных языков сложный процесс, основное препятствие на этом пути – потеря мотивации. Устойчивость мотивации зависит от многих факторов, в том числе от академической успешности, интереса к иностранному языку, удовлетворения потребности в коммуникации, содержания учебной информации на иностранном языке.

Современная методика обучения иностранным языкам предлагает различные способы повышения и поддержки мотивации к изучению иностранных языков. Важным условием сохранения мотивации является возможность реального применения полученных знаний для решения практических задач. В условиях среды родного языка существуют определенные сложности актуализации знаний иностранного языка. Среди множества технологии, предлагаемых современной методикой обучения иностранным языкам выделяется предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL). Термин CLIL был впервые использован Д. Маршем в 1994 году. CLIL – подход, который объединяет обучение содержания учебной дисциплины и одновременное изучение иностранного языка, то есть это предметно-языковое интегрированное обучение. Основной задачей является изучение предмета при помощи иностранного языка. Существует две модели в реализации предметно-языкового интегрирования: “Soft CLIL” или “Language-driven education” и “Hard CLIL” или “Content-driven education”. В первой модели изучаются отдельные темы из других дисциплин на уроке иностранного языка. Во второй модели часть дисциплин ведется на иностранном языке. В школах России реализуется только первая модель – “Soft CLIL”. Для этого существует целый ряд объективных причин: в большинстве школ РФ обучение ведется в соответствии с п.2. статьи 14. ФЗ N 273-ФЗ от 29.12.2012 "Об образовании в Российской Федерации". [4]

При этом преимуществом применения «мягкой» CLIL в общеобразовательной школе является то, что эту технологию можно использовать не только в классах с углубленным изучением языка. В отдельных УМК, используемых в школах РФ, элементы технологии CLIL включены в содержание со второго класса, например, разделы «My World», «Go green» появляются через тему и знакомят учащихся с различными явлениями окружающего мира, культурой разных стран [1]. Технология CLIL основывается на

принципе «4C»: Content, Cognition, Communication и Culture (содержание, познание, общение и культура), способствуя достижению всех видов результатов ФГОС. Согласно ФГОС на уроках должны быть достигнуты предметные результаты (Content); метапредметные результаты: регулятивные, познавательных (Cognition) и коммуникативные (Communication); личностные результатов (Culture). Один из принципов технологии – реалистичность, так, в учебнике Spotlight 6 раздел «Across the Curriculum: Design & Technology» [2] предлагает учащимся сделать пальчиковую куклу из носка прямо на уроке. Доступный материал и простая пошаговая инструкция делают процесс легким и увлекательным. Открытие новых знаний в этом учебнике опирается на уже имеющийся жизненный и учебный опыт, ученики анализируют таблицы и диаграммы, также как они уже научились это делать на уроках математики.

Таким образом «мягкая» модель CLIL уже вписана в учебный процесс, предоставляя учителю возможности для поддержки мотивации и вовлечения в работу по изучению иностранного языка всех учеников.

Еще одну возможность реализовать предметно-языковое интегрированное обучение, но уже в более расширенном варианте приближающимся в «жесткой» модели, дает внеурочная деятельность. Здесь возможно как сотрудничество с другим предметником, так и деятельность одного учителя по авторской программе. Великолепный пример CLIL на немецком языке – проект Гёте института детский онлайн университет Kinder Uni и Junior Uni [3], ролики проекта в увлекательной форме знакомят учеников с разными явлениями действительности, разработаны задания предтекстового и послетекстового этапов, задания доступны как в виде интерактивных упражнений, так и в виде скачиваемых рабочих листов. Основная лексика в каждом ролике отрабатывается также и в ходе просмотра.

Если же затруднение на уроке или занятии препятствует пониманию сложных понятий и явлений, учителю следует применять стратегию поддержки, или «скаффолдинг».

Преимущество реализации CLIL через внеурочную деятельность очевидно: учителю не нужно оценивать результат отметкой в журнале, что снимает тревожность учеников и помогает сосредоточиться на материале и творчестве.

Подводя итог, отметим, что технология CLIL имеет хорошие перспективы для применения в практике средней школы как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Литература

1. Баранова, К. М. УМК «Звездный английский» для 2 класса / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс. – М.: Express Pub-lishing: Просвещение, 2017. – 136 с. – Текст: непосредственный.

2. Быкова, Н. И. УМК «Английский в фокусе» для 6 класса / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2018. – 144 с. – Текст: непосредственный.

3. Детский онлайн-университет URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/eng/kin/kin.html> (дата обращения 20.04.2022).

4. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) "Об образовании в Российской Федерации" URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 20.04.2022) – Текст: электронный.

Зырянова И.П.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Нетреба Е.П.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

USE OF PROJECT METHOD AS A MEANS OF REALIZATION OF REGIONAL COMPONENT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Annotation. This article is devoted to the use of the project method for the realization of the regional component in teaching students a foreign language. The article focuses on the role and significance of the regional component by means of the subject of a foreign language. An example of a completed project is given.

Key words: project method, regional component, creativity, motherland, homeland.

Upbringing is an integral part of the educational process, upbringing is carried out both through specially organized events and in teaching individual subjects. The subject "foreign language" has a great educational potential, in the process of learning a foreign language, students acquire knowledge about almost all spheres of life. One of the main goals of teaching a foreign language is to develop the students' ability to use the target language as a means of communication in the dialogue of cultures and civilizations. The dialogue of cultures involves students in the cultures of other peoples, and also contributes to better understanding of the culture of their native country. Thus, modern teachers of a foreign language also educate students to respect their native and other cultures, contribute to the development of the ethical qualities of the individual, form broad cultural horizon, add to the intellectual potential of their pupils, which implies the need to present their own country, their land. Yet schoolchildren may experience difficulty when they need to present in a foreign language about the customs and traditions of their people, about their native land. Finding something unique and valuable in what surrounds a student every day can sometimes be a difficult task. Vivid illustrations of life abroad by a peer from other cause admiration among schoolchildren. At the same time, it is important for the teacher to educate students in love for their country, their small homeland, to develop skills of introducing peculiarities of life in Russia, to promote the spiritual heritage of Russia and its contribution to the world culture, it's necessary to teach children to represent the culture of their country in a correct and appealing way. Modern foreign language textbooks contain sections that help students learn how to talk about life in Russia, but it is impossible to provide information about all regions of our country.

It is possible to strengthen the educational effect in this direction through extracurricular and project activities.

Teaching a foreign language requires a student-centered approach to a greater extent than any other subject, and perhaps the widest opportunities for implementing this approach are provided by extracurricular activities. One of the forms of implementation of extracurricular activities is the project method.

Any project is carried out when there is a need for something new or for improving something that already exists. [2] The processes of education and upbringing do not directly develop a person by themselves, but only when they have activity forms and, having the appropriate content, at a certain age contribute to the formation of certain types of activity. Between training and the mental development of a person, there is always his activity [1].

With regard to the subject of a foreign language, a project is a set of actions specially organized by the teacher and independently performed by students, culminating in the production

of a creative product. The inclusion of a regional component in the content of the discipline of a foreign language through extracurricular activities using the project method allows students to be included in cognitive creative activities. The students must realize where and how they can apply the acquired knowledge to solve a problem that is significant for him, and justify and give reasons for their decision [3]. The example of project fulfilled is presented hereinafter.

The title of the project is "I love Biysk".(the project was realized in October 2020)

Objectives: educational - the formation of skills for presenting information about your city in a foreign language in the form of a mini-monologue.

Educational - the development of interest in their small homeland, the formation of the need to represent their hometown in English.

Tasks: to develop the skills of monologic speech in English

- to form the ability of students to work together on the creation of a team project;
- contribute to the formation of a positive image of the native city, enhance knowledge about its culture and history.

The age of the participants is 10-11 years old.

The project realization included several stages:

1. Preparation for the project.
2. Organization of the project participants.
3. Completion of the project.
4. Presentation of the project.
5. Summing up the project work, reflection.

During **the first stage**, the project participants collected information about the sights of Biysk, socially significant objects and favorite places of the students themselves. Each participant presented the information that he was able to collect.

At the second stage, the participants were divided into creative teams. Each creative team was responsible for a separate fragment dedicated to one of the places of interest of the city at the choice of the participants. A group of students was also formed who were responsible for the technical support of the project.

The third stage is the implementation of the project. At this stage, the children started to fulfill the main goal of the project - the creation of a short video about the sights of Biysk in English. Each group made a short video about the chosen object. The next step was to create an accompanying text in English. The participants prepared the information and translated it into English cooperatively (since the level of English language proficiency of 5th grade students is still initial, the texts were checked and corrected by the teacher).

The prepared texts had to be voiced, so each group made several recordings, from which the most successful ones were chosen in terms of performance and compliance with the timing of the video.

The work on the creation of the video was completed by the technical support group, the children from this group compiled the video provided by each team into one video and posted it on YouTube video hosting.

The presentation of the project was carried out in two versions. The participants presented the video to their classmates during the class hour, and then the video was also submitted for participation in the regional competition of videos in a foreign language "I love Altai".

Summing up the project. In the course of reflection, the participants noted the positive aspects of working on the project, discussed the difficulties that arose, and noted how their perception of their hometown had changed. An important point was also the perception of the video by other students who were not involved in the implementation of this project. Several people expressed their readiness to participate in such activities in the future, some of the viewers expressed a desire to visit the objects from the video.

The result of the work on the project is the victory in the competition.

The goals of the project were achieved, the tasks were fulfilled. In addition, in the course of working on the project, students gained experience in completing tasks independently, they also

managed to realize their interest in their hometown, share the results of their work, demonstrate the level of their upbringing in the course of completing the project task and demonstrating the results. The video is available at <https://www.youtube.com/watch?v=RSze45Jo5Ps>.

Литература

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
2. Лазарев, В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. - 2015. - Том 20. - № 3. - С. 25–34.
3. Полат, Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса/ / Школьные технологии. – 2006. - № 6 – С. 43 – 47.

Кубарич А.М.,

кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ступкина М.В.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ющенко О.Б.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Яковлева Е.С.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск),
учитель иностранного языка
МБОУ «Гимназия №2» (г. Бийск)

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ

Аннотация Данная статья посвящена проблемам обучения иероглифики на уроках китайского языка. В работе рассматриваются особенности формирования навыка иероглифического письма, описывается, как игровые технологии влияют на процесс обучения, представлены примеры игр.

Ключевые слова: иероглифическое письмо, преподавание китайского языка, игровые технологии.

Иероглифическое письмо - это одна из самых сложных систем письменности, отличающаяся своей уникальной структурой. Из-за его типологических особенностей зачастую в процессе усвоения и использования возникают определенные трудности, среди которых можно выделить: совмещение идеографического и фонетического способов записи лексических единиц, большое количество базовых графических элементов, а также их широкая вариативность в составе иероглифического знака. Все это требует пристального внимания к проблемам методики обучения иероглифики, в том числе и к организации учебного процесса

Обучение иероглифической письменности предполагает особый алгоритм деятельности по формированию соответствующих навыков и умений, которые делятся на две группы. Первая группа – это чисто моторные (начертательные) навыки. Вторая же – лексические навыки, где объектом усвоения является графико-звукосмысловой комплекс, который может быть сформирован в памяти только путем создания соответствующих ассоциативных связей с помощью регулярно повторяющихся, организованных особым образом учебных действий, т.е. упражнений. Но не все упражнения могут оказаться достаточно эффективными для формирования навыка иероглифического письма. Например, бесполезно требовать от учащихся на начальном этапе обучения заучивания иероглифа путем его многократного прописывания. Так как китайский язык – образный, то больший интерес у детей вызовет именно демонстрация знаков на карточках или интерактивной доске в виде образов [3].

В целом, использование различных информационных материалов (карточек, схем) и компьютерных технологий на уроках способствует упрощению процесса усвоения и запоминания иероглифов. Но в разы эффективнее других методов подачи языкового материала и наиболее интересными для учащихся оказываются различные игры.

Игры на уроках китайского языка помогают формированию позитивного отношения к языку, творческих процессов в сознании, дают возможность разнообразить и облегчить процесс обучения. Педагоги-психологи утверждают, что для лучшего освоения иероглифов требуется повторять их примерно 60 раз. Но механический метод запоминания не всегда приводит к хорошим результатам, тогда на помощь и приходят разнообразные иероглифические игры.

Изучение китайских иероглифов не представляется возможным без овладения такими базовыми компонентами, как черты и графемы. Игра *«Иероглифическое лото»* направлена на изучение, запоминание и повторение этих самых графем. Игра может быть и командной, и индивидуальной. В начале учащиеся совместно с учителем просматривают определенный ряд графем, читают их и называют значения. Для первого раунда достаточно взять 20 наиболее употребительных графем (口 日 田 人 大 小 火 月 力 刀 女 子 手 木 目 水 山 川 白 土). Далее их количество может быть увеличено до 100. Участникам игры раздаются карточки с графемами для ознакомления, а у ведущего в руках остаются карточки с изображением соответствующих понятий и явлений. Далее ведущий вытягивает одну картинку и показывает ее всем. Та команда (игрок), у кого находится карточка с соответствующей графемой, должны отложить ее в сторону. Победителем оказывается тот, у кого не остается карточек. *«Иероглифические загадки»* способствуют развитию логики и пониманию структуры знаков китайской письменности. Задача: разгадать загадку и записать получившийся иероглиф.

1. 可中?
2. 口里元
3. 我没有, 他有, 天没有, 地有
4. 坐没有人
5. 人有他大, 天没有他大, 你也认识他, 他是谁?

Не стоит забывать и про игры, направленные на тренировку зрительной памяти, развитие ассоциативного мышления и воображения. Например, *«Иероглифические пазлы»*. Детям раздаются иероглифы, разрезанные на части. Можно взять больше иероглифов, но разрезать их на меньшее количество «пазл», или же наоборот. Побеждает тот, кто первым правильно соберет все иероглифы [1]. В игре *«Повтори»* класс делится на несколько команд, каждой и которых раздается листок и ручка. Ведущий вытягивает карточки, на которых изображен новый иероглиф с картинкой к нему (пр. иероглиф 苹果 и рисунок яблока). Задача учащихся: за определенное время изучить иероглиф, запомнить его и по памяти воспроизвести. Поначалу, может показаться, что игра довольно простая,

но большое количество карточек и использование коротких фраз усложняют ее. Победителем становится команда, которая правильно повторила наибольшее число иероглифов. В игре «Угадай-ка» иероглиф «прячется» за пустой карточкой. Затем учитель показывает лишь его часть и предлагает учащимся узнать его по очертаниям и дописать.

Всеми известная игра «Снежный ком», направленная на запоминание и проверку усвоения ранее изученных слов, относящихся к одной тематике, например, «Животные», «Семья» или «Еда», может иметь и иероглифическую направленность. Правила игры не отличаются от привычных, за одним исключением: учащимся нужно не только запомнить слова и их последовательность, но и записать их. Популярная игра «Крокодил» может занять учащихся любого возраста. Школьник получает карточку со словом и, не говоря ничего вслух, он должен жестами показать его, а остальные должны отгадать и правильно записать на доске. В игре «Рисунки» учитель показывает одному из учащихся определенную карточку, слово на которой он должен представить в виде рисунка на доске, или наоборот, глядя на рисунок написать иероглифы, обозначающие нарисованные предметы.

Обучение иероглифическому письму – это довольно сложный и трудоёмкий процесс, который требует напряженной работы как от учащихся, так и учителя. Поэтому применение различного рода игр дает возможность не только ускорить этот процесс, но и сделать его гораздо проще и интереснее.

Литература

1. Власюк, Д. Г. Игровые методы обучения китайскому языку / Д.Г. Власюк. – URL: <https://www.confucius-institute.ru/conferences/the-reports-of-the-seminars/588/> (дата обращения: 16.04.2022). – Текст : электронный.
2. Дёмина, Н. А. Методика преподавания практического китайского языка / Н. А. Демина. – Москва: Восточная литература, 2006. – 88 с.
3. Лагер, Н. Б. Обучение иероглифическому письму в методике преподавания китайского языка / Н. Б. Лагер // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - № 2. - 2006. – С. 60-66.

Кубарич А.М.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ступкина М.В.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ющенко О.Б.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Яковлева Е.С.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск),
учитель иностранного языка
МБОУ «Гимназия №2» (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ НА УРОКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье раскрывается понятие аудирование, аутентичные материалы. Обозначена проблема восприятия учениками аутентичной речи в условиях отсутствия языковой среды, а также перечислены принципы, в соответствии с которыми должен быть подобран учебный материал, чтобы максимизировать погружение ученика в языковую среду в рамках урока.

Ключевые слова: аудирование, аутентичные материалы, иностранная речь, восприятие.

Навык аудирования является неотъемлемой частью формирования коммуникативной компетенции, которая в свою очередь является основной при изучении иностранного языка. Ключевой задачей данного навыка является совершенствование владения иноязычной устной речью. Овладение навыком аудирования, является одним из сложнейших процессов в обучении. И многим ученикам он дается тяжелее всего, так как аудирование задействует сложные психофизиологические механизмы в процессе восприятия речевого потока на слух. Во многом отсутствие навыка аудирования является причиной неправильного произношения и языкового барьера у обучающихся.

Именно поэтому в основные задачи педагог, зачастую выносит поставить и развить грамотный навык аудирования у учеников. Для того чтобы они могли воспринимать на слух иностранную речь, в лучшем варианте - речь носителя.

Чтобы подробно рассмотреть понятие аудирование, обратимся к работе Teaching Aural English изданной в 1930 году, где американский психолог Д. Браун определил аудирование как рецептивный вид речевой деятельности, который представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух. Говоря о степени всестороннего понимания устной информации, аудирование, согласно классификации И.Л. Бима, можно разделить на три вида:

1. Аудирование с осознанием основного содержания услышанной информации;
2. Аудирование с полным осознанием услышанной информации;
3. Аудирование с частичным осознанием услышанной информации [2, с. 52].

Как вид речевой деятельности, аудирование имеет ряд свойственных ему черт. И.А. Зимняя выделила четыре характерных особенностей аудирования:

1. Восприятие речи на слух относится к видам речевой деятельности, реализация которых происходит при устном общении, что в равной степени подразумевает под собой применение технических устройств. К подобным видам речевой деятельности также относится говорение.

2. Аудирование рассматривается, как быстрый вид речевой деятельности, реализуемый в процессе коммуникации. Сюда также относится чтение.

3. Основная модель протекания аудирования – внутренняя. Среди задействованных в процессе аудирования психических процессов выделяют восприятие на слух, удержание в памяти, внимание, антиципация, узнавание и сравнение языковых средств, их распознавание, группировка, заключение (воспроизведение чужой мысли), а также естественная и адекватная на нее реакция. Из этого следует, что объектом аудирования является заложенная в тексте и подлежащая синтезу чужая мысль.

4. Результатом аудирования считается заключение, а итогом – понимание воспринятой информации и ответная на нее реакция. Предполагается либо словесная реакция на услышанную информацию, либо принятие этой информации и закрепление её в памяти для дальнейшего использования при наличии необходимости [4, с. 15].

Формирование навыка говорения, то есть реализация устной речи, практически невозможно без аудирования. Именно аудирование, дает возможность воспроизводить обучаемому иностранную речь. Основная сложность восприятия аудио формата заключается в том, что физиологически мозг, слышит то что не привык. Из-за этого формируются новые нейронные связи, что создает сложность. Так как мозг начинает непрерывно работать. Не каждый готов к подобного рода нагрузке. И чаще всего просто не фокусируется на аудио фрагменте, когда слышит иностранную речь. В процессе других деятельности, в которых мозг может задействовать привычные ему знания, упражнения на грамматику, говорение и т. д., ученик может опираться на то что уже знает или другие опоры. В аудировании же, чаще всего встречаются незнакомые обороты, и то что до этого не встречалось в изучении.

Сделать вывод о том, что аудирование необходимо, позволит заключить очевидный факт, в процессе коммуникации на иностранном языке важно два фактора, первый - говорение, то есть возможность разъяснения своей мысли на китайском языке, второй - навык аудирования, то есть полное понимание речи второго собеседника. На этом и строится коммуникация. Именно поэтому важно развивать не только говорение, письмо, чтение, но и аудирование.

Определение “навык аудирования” раскрыл И.А. Гончар, он писал, что навык аудирования - это навык, формирующийся в сложноорганизованной деятельности учащегося, сутью которой является процесс психофизического восприятия речевых сигналов с последующим синтезированием услышанного текста в слова и осмыслением, что обеспечивается функционированием механизмов рефлексии и речеслуховых анализаторов [2].

Вне зависимости от степени развития навыка аудирования учащегося, стоит выделять три вида действий, являющихся обязательными требованиями для данного типа речевой деятельности:

Различие непрерывного языкового потока;

Обобщение и понятие главного смысла аудио текста;

Понятие аудируемых единиц.

Стоит отметить, что формирование навыка аудирования, является сложной задачей не только для педагога, но и для обучаемого. В рамках образовательной программы ученик сталкивается с различными аудио материалами, которые совершенно отличаются от привычной иностранной речи, которую он до этого слышал. Учитель в свою очередь тоже не может говорить, как носитель, и в большинстве случаев, на продвинутом уровне,

ученики различают речь друг друга и учителя, а носителя - нет. Именно поэтому, педагогу необходимо, при помощи различных методических приемов, систематизировать процесс формирования, а в последствии и совершенствования, навыка аудирования в сочетании с другими языковыми навыками, в отрыве от которых навык аудирования не может быть развит полноценно, а также осуществлять постоянный контроль над работой с аудиоматериалами.

Лучшим способом совершенствования навыка аудирования, является перемещение ученика в непрерывную иноязычную среду, желательно чтобы в ней присутствовало непрерывное общение на китайском языке с носителем. В современных реалиях, это вызовет ряд трудностей. Как раз, с этим и связано понятие аутентичных материалов, чтобы на уроке, ученик мог погрузиться в языковую среду носителя, и развивал свой слух. Для того чтобы полностью раскрыть тему аудиральной компетенции, необходимо обозначить следующие требования, применимые к аудиоматериалам. По М.В. Ляховицкому:

В тексте обязана присутствовать идейно-воспитательная ценность;

Содержание должно быть интересно слушателю;

Аудиоматериал должен быть изложен четко и ясно;

Аудиоматериал обязан отвечать возрасту слушателя, и его речевому опыту в родном языке [5].

Аудиофрагмент, в котором присутствует идейно-воспитательная ценность, воспринимается слушателем в несколько раз лучше, так как эмоционально в любом случае находит отклик. При этом материал, который соответствует возрастной группе и интересам, дает возможность обучающимся, не только понять и усвоить текст, а и предугадать что будет дальше, так как аудиофрагмент отвечает требованию речевого опыта. Что создает мотивацию, дослушать и понять текст.

Обязательно, для формирования навыка аудирования, должна присутствовать хорошая фонетическая база, для того что ученик мог распознать речь говорящего, интонационные паузы и тоны. При отсутствии постоянного опыта чтения, говорения и слушания, навык аудирования развить невозможно. Все эти речевые компетенции тесно взаимосвязаны друг с другом.

Следует отметить, что формирование навыка аудирования - является одним из сложнейших процессов в обучении иностранному языку. Так как успешное развитие аудиральной компетенции напрямую зависит от постоянной практики учащихся в разговоре, а также погружения в языковую среду носителя - процесс который организовать в современных реалиях достаточно сложно.

Литература

1. Базарова, А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку / А.А. Базарова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 306-308.

2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Русский язык, 1977. – 228 с.

3. Дворжец, О. С. Адаптация аутентичных видеозаписей к учебному процессу по английскому языку / О. С. Дворжец // Материалы II Международного семинара «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам». – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – С. 202-213.

4. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 145 с.

5. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.

Кубарич А.М.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ступкина М.В.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Ющенко О.Б.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Яковлева Е.С.,

старший преподаватель
кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

DIFFICULTIES OF LEARNING HIEROGLYPHICS, FUNDAMENTALS OF GAME METHODS IN TEACHING WRITING

Аннотация. Статья посвящена описанию проблемных моментов, возникающих у учеников во время изучения китайской иероглифики. Приведен анализ основных ошибок, предложены методы, применение которых способно значительно снизить процент таких ошибок.

Ключевые слова: иероглиф, письменный знак, зрительный образ.

It is known, that hieroglyphic writing system is a specific form of sign fixation of a lexical composition in the Chinese language. For the Europeans who study Chinese, hieroglyphics is a huge difficulty on the way of mastering the language. According to some data, at the initial stage, it is up to 80% of study time, including classroom and independent work, is spent on mastering hieroglyphics.

Hieroglyphic writing is not only a special kind of signs, but also it is a special algorithm of psychological anemic activity to form appropriate skills and abilities. These skills are divided into two groups. The first group includes purely motored - descriptive skills, and the second one includes lexical skills, where the object of assimilation is not only a sign, but a graphic-sound-semantic combination. Such combinations could be formed in memory only by forming appropriate association links with the help of specially organized learning activities, i.e. exercises.

When mastering Chinese writing system, you can find a serious problem that the phonetic sound of a word is not the same of its written form. Hieroglyphs in Chinese language consist of features, which are not phonemes, in distinction from letters. Thus, it is a very significant difference between the pronunciation, spelling and meaning of a word in this language.

By experience, it is seen, that major descriptive spelling mistakes could not be correct, they are made for the following reasons: learning a hieroglyph is not completed, i.e. up to the skill level; during the learning only small differences in spelling of similar (in writing, but not in meaning) hieroglyphs are not paid due attention to; carelessness can be appeared during training in writing (prescribing) that leads to learning of corrupted signs.

The study of the experience of Chinese basic school teachers in forming «hieroglyphic» skills at the initial stage of learning shows that one of the main principles of communicative teaching method, namely the principle of oral forestalling, is the most important in relation to

hieroglyphics. In other words we can say as follows: you should start learning the hieroglyphic writing only after formation of strong lexical skills of oral speech, i.e. after the formation of sound-semantic skills in memory, and the only missing link is needed to it, a visual image [3].

Such an approach represents the observance of the principle of «one educational difficulty» on the one hand and is based on the basic principles of psycholinguistics - the principle of stage-by-stage formation of mental actions. It means that some part of the training exercises in the textbook of the Chinese language for the initial stage should be written only with the help of the phonetic writing system «Pinyin»:

Mastering an hieroglyph as a written sign that expresses a conception will be more effective if it is presented in a certain environment rather than in isolation [2]. It is a creation of a kind of associative map for each new hieroglyph at the initial stage of learning, where the new sign is presented in the environment of already learned signs, grouped according to different features (similarity in spelling, sound, meaning, as well as by contrast, discrepancy).

Teaching hieroglyphics it is necessary to distinguish two stages:

1. Teaching graphic elements and keys.
2. Teaching of hieroglyphics during the whole course.

The first period is the most difficult, because the calligraphy of hieroglyphs depends on it. To make it easier to learn the keys, it is needed to analyze them, illustrating with drawings the origin of each sign as it possible. During the initial phonetic course, the basic graphic elements and basic keys should be passed.

Along with the learning of tasks during the course of Traditional Chinese there are some difficulties, such as the length of learning writing process and fatigue with their lack of variety. Some students lose motivation because of failure of reaching good results in using, repeating, or simply copying. According to Xi Fangli, a methodologist in the field of hieroglyphics, there are several reasons in decreasing and absence of learning hieroglyphics by students:

- Students have a large number of disciplines. Considering the fact that the study of Chinese language begins in the 5th grade, students do not have enough concentration and willpower to master hieroglyphic writing

- The methods that teachers use do not correspond to the quality of teaching. Unfortunately at the moment, students are much more «technologically savvy» than many teachers. And they in turn, due to the high workload do not have the opportunity to develop unique approaches to language learning. Thus, the learning process becomes routine and monotonous

- If we take into account the psychological characteristics, a special role in learning hieroglyphic exercises plays the middle school age, the lack of patience and concentration [3].

The mechanical revision of hieroglyphs does not always lead to the desired results, so there is a reason to resort to one of the ways to increase interest in learning Chinese language, and that is a game [1].

Game is a main activity for elementary and middle school students. First of all, game technique makes the lesson alive, increases the interest in learning of foreign languages, develops memory and attention. Using games contributes to learning the language in an entertaining way, develops memory, attention, savvy, maintains interest for foreign language, creates conditions for natural communication between children. When the teacher involves gaming techniques and visualization, emotional variety activity of students, then the easier and more deeply they learn the material. Mostly Chinese lessons are used lexical and hieroglyphic games. These games are usually oriented to memorizing and carry out to control of knowledge and adoption of previously learned vocabulary.

References

1. Волков, К.В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4-2. С. 96–99. URL: http://expeducation.ru/ru/article/_view?id=11445 (дата обращения: 16.04.2022). – Текст : электронный.

2. Плеханова, М. В. Обучение письму и письменной речи / М. В. Плеханова. — Текст : непосредственный // Методика обучения иностранным языкам. — Томск : ТПУ, 2016. — С. 15-20.
3. 万云英 (Си Фанли) “初入学儿童学习汉字的记忆特点” (Начальный курс обучения детей с учетом развития памяти) // 心理学报. 1962. 第 03 期. 219–230.

Малюкина О.Ю.,

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье приводится краткий анализ упражнений, направленных на развитие неподготовленной устной речи, предлагаемых в УМК по китайскому языку; указывается на необходимость использования дополнительных материалов, приводятся примеры конкретных упражнений с использованием различных аудиовизуальных средств обучения для развития навыка неподготовленной устной речи на уроках китайского языка.

Ключевые слова: устная речь, аудиовизуальные средства обучения, китайский язык.

В настоящий момент иностранный язык является важнейшим инструментом межкультурной коммуникации. Стремительное развитие Китая и большая распространенность данного языка повышает необходимость и заинтересованность во владении китайским языком.

По ФГОС ведущей целью в обучении иностранному языку является «формирование умений общаться на иностранном языке», развитие способности «осуществлять иноязычное общение». Под обучением иностранному языку в первую очередь понимается умение владеть устной речью, а говоря об умении общаться мы, также, ведем речь и об умении общаться без подготовки, спонтанно.

Обучение иностранному языку включает в себя обучение всем видам речевой деятельности, однако в условиях развивающегося общества более востребованным является овладение устной иноязычной речью.

Устная речь включает понимание звучащей речи и осуществление речевых высказываний в звуковой форме, то есть, говорение, подразделяющееся на монологическую и диалогическую формы и аудирование [6, с. 328].

Основным средством обучения языку является учебно-методический комплекс, анализ которого позволит определить каким образом происходит формирование и развитие навыка использования неподготовленной устной речи. Проведенный анализ наиболее распространенных и рекомендованных ФГОС УМК по второму иностранному языку - китайскому включал: А.А. Сизова «Время учить китайский!» (5-9 классы) [5]; М.Б. Рукодельникова «Китайский язык: второй иностранный язык» (5-9 классы) [4]; Л.Ш. Рахимбекова «Открывая Китай» (10-11 классы) [3]; Ван Луся, Н.В. Демчева, О.В. Селиверстова «Китайский язык» (5 – 9 классы) [1].

Критерием анализа являлось количество упражнений для развития устной речи по сравнению с упражнениями на письменную речь, содержание упражнений и их эффективность для развития неподготовленной устной речи.

Анализ показал, что каждый урок во всех 4 УМК предполагает развитие устной речи посредством упражнений. Так, «Время учить китайский!», «Китайский язык: второй иностранный язык» и «Открывая Китай» предполагают более 30 процентов упражнений, направленных на говорение (монолог и диалог) за весь курс в сравнении с другими навыками (аудирование, чтение, письмо). Однако содержание упражнений, их структура и порядок выполнения однообразен и предсказуем. Упражнения повторяются из урока в урок, основываются чаще всего только на тексте, представленном в уроке и почти не предполагают отклонений от установленного текста-образца или предъявленных шаблонов (четкий план содержания, вопросы, требующие ответа).

Отсутствие у учащихся возможности в полной мере задействовать свое воображение и продемонстрировать имеющийся уровень знаний, а также предсказуемость содержания и однотипность заданий постепенно снижает мотивацию к обучению и говорению, а также ограничивает уровень владения устной речью определенными рамками. Кроме того, речь, формируемая и развиваемая только по шаблонам и с дополнительной опорой, в большей степени является подготовленной. Соответственно, как такового развития именно неподготовленной устной речи на основе упражнений, представленных в УМК, не происходит. Таким образом, несмотря на наличие достаточного количества упражнений, анализ указал на необходимость использования дополнительных средств для развития навыка неподготовленной устной речи.

В процессе обучения, в том числе и для формирования и развития навыков устной речи, активно используются аудиовизуальные средства обучения (АВСО), позволяющие обеспечить не только качественное усвоение материала и формирование языковых компетенций, но и творческий и технологический подход. Правильный подход в использовании АВСО для развития неподготовленной устной речи позволит не только повысить уровень владения навыком, воссоздать иноязычную среду и увеличить мотивацию учащихся, но также позволит разнообразить однотипные задания, и даст учащимся возможность для самовыражения, что также благотворно скажется на их учебной мотивации. Кроме того, разнообразие форм АВСО позволяют подобрать необходимый материал для реализации цели и задач урока, реализует дидактические принципы, позволяет вовлечь всех учащихся в процесс обучения, что оказывает влияние на эмоциональный фон, психологическую атмосферу и мотивационную сторону процесса обучения [2].

Аудиовизуальные средства включают в себя: различные виды звукозаписей, видеозаписей, электронные учебные пособия, презентации и приложения, также ресурсы сети Интернет [2]. Приведем конкретные примеры использования каждого вида АВСО на уроках китайского языка.

1. Использование аудио и видеоматериалов предполагает наличие упражнений для снятия языковых трудностей, изучения и закрепления материала. Таким образом, использование видео и аудиоматериалов происходит в три этапа.

Упражнения до просмотра материала не только позволяют снять возможные языковые трудности, но и дают учащимся возможность для говорения, например: «посмотрите на выражение лица героя, что его удивило?», «глядя на кадр/исходя из названия/новых слов, предположите, о чем видео». Кроме того, наличие наглядной опоры в виде кадра из видео и заранее подготовленных слов/фраз, взятых из содержания фильма, позволяет организовать упражнение «переозвучка фрагмента», что позволит не только закрепить новую лексику и активно использовать устную речь, но и заинтересует учащихся и повысит их мотивацию. Упражнения во время просмотра направлены на поиск нужной информации для дальнейшего обсуждения: «выпишите вопросы для обсуждения», «запомните все указанные числа/имена/аргументы/причины». Таким образом, учащиеся будут вовлечены в просмотр и подготовлены к говорению, а неизвестность темы для обсуждения будет влиять на навык неподготовленной речи. Задания после просмотра могут быть связаны с дальнейшим развитием событий, обсуждением характера/мотивов

героев, высказыванием своего мнения и пересказа текста: «если бы вы/ другой персонаж оказался на месте героя, как вы/он повел бы себя», «что будет в следующей сцене?», «перескажите фрагмент от лица второстепенного персонажа».

2. Использование аудиоматериала имеет похожую структуру, некоторые упражнения могут совпадать, однако, необходимо учитывать, что видеоматериал, в отличие от аудио, предполагает наглядность, удерживающую внимание учащихся, следовательно упражнения для аудио должны соответствовать его специфике. Например, задания на этапе прослушивания могут содержать текст к аудио с пропущенными отрывками и дополнительной лексикой. Например: «отметить слова в «Бинго»», «вставить пропущенное слово», «отметить лишнюю информацию». Задания после прослушивания текста могут быть связаны как с обсуждением услышанной информации, окружающей обстановки или настроения говорящих, так и с составлением собственных диалогов на основе отрывков (отрывки могут выбираться в случайном порядке, что позволит развивать навык неподготовленной устной речи).

3. Интерактивные презентации, как вид АВСО, активно используются на уроках иностранного языка, в том числе, для развития устной речи. Презентации в виде «настольных игр» позволяют использовать множество вариантов упражнений на говорение, привнося при этом элемент неожиданности. Например, «игровая карта» имеет обычные клетки и специальные. Попадая на обычную, учащийся должен составить предложение с указанным словом, описать его другими словами и т.д., попадая на специальную клетку учащийся получает более расширенное задание: «описать картинку», «разыграй диалог по фото», «расскажи историю как старый китайский мудрец» и т.д. Обычные презентации, также используются как пример наглядности: «О чем картина?».

4. Использование ресурсов сети Интернет открывает большие возможности для развития навыка неподготовленной устной речи на уроках китайского языка. Интернет позволяет увеличить объем и содержание информации по теме занятия, познакомить учащихся с культурой Китая, разнообразить занятия и привнести элемент непредсказуемости. Использование таких сайтов как randomall.ru и randomdatatools.ru позволяют сгенерировать детали по любой теме, например: «генератор случайной одежды» выберет случайный наряд, который учащийся должен будет описать, расскажет историю покупки этих вещей как в форме монолога, так и в ходе диалога. Онлайн-сервис Wordwall позволит покрутить колесо, которое случайно укажет вопрос или тему диалога, рандомайзер выберет число – указание на подготовленную тему обсуждения или деталь повествования, а электронная доска Padlet позволит поделиться фотографиями и подписью, что в дальнейшем можно использовать для обсуждения: «расскажите о своем любимце/ опишите питомца одноклассника».

Возможность использования АВСО средств обучения для развития монологической, диалогической речи, а также навыков аудирования позволяет облегчить и углубить процесс обучения не только в условиях учебного класса, но и в условиях дистанционного обучения. А вариативность упражнений, позволяющая применять их исходя из темы урока и направленности материала, и использовать как задание на монологическую (высказать мнение) или на диалогическую речь (обсудить в группах, в парах), разнообразит занятия и расширит кругозор и языковой запас учащихся.

Степень эффективности применения заявленных упражнений с использованием аудиовизуальных средств в процессе развития навыка неподготовленной устной речи на уроках китайского языка будет зависеть от результатов тестирования учащихся. Результат проверки и установление степени эффективности АВСО будут опубликованы в ВКР и дальнейших публикациях.

Литература

1. Ван, Луся. Китайский язык: 7 класс: учебное пособие / Ван Луся, Н. В. Дёмчева, Л. А. Бежко. – 2-е изд. – М.: Дрофа; Астрель, 2017. – 128 с.

2. Ваулина, Ю. Е. Английский язык для студентов факультетов дошкольного воспитания: Начальный курс: учебник для студентов педагогических специальностей вузов / Ю. Е. Ваулина, Е. Л. Фрейдина. – Москва: Владос, 2005. – 219 с.

3. Рахимбекова, Л. Ш. Открывая Китай: второй иностранный язык: базовый уровень: учебное издание для 11 класса общеобразовательных организаций / Л. Ш. Рахимбекова, С. Ю. Распертова, Н. Ю. Чечина. – Москва: Русское слово, 2017. – 183 с.

4. Рукодельникова, М. Б. Китайский язык: второй иностранный язык: 7 класс: учебник / М. Б. Рукодельникова, О. А. Салазанова, Л. С. Холкина, Т. Ли. – Москва: Вентана-Граф, 2019. – 223 с.

5. Сизова, А. А. Китайский язык. Второй иностранный язык. 7 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / А. А. Сизова, Ф. Чэнь, Ч. Чжу [и др.]. – Москва: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 2018. – 228 с.

6. Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / А. Н. Щукин, Э. Г. Азимов. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.

Мединова Н.Ш.,

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

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В современном мире использование цифровых технологий повсеместно. Это не обошло и сферу образования. Ведь грамотное использование цифровых технологий повышает эффективность процесса обучения.

Ключевые слова: педагогика, цифровые технологии, программы, электронный учебник, образовательная платформа.

В настоящее время применение цифровых технологий подкреплено государственной программой «Современная цифровая образовательная среда» [2]. Целью проекта является внедрение качественного и доступного обучения граждан. Согласно данному проекту, обучение граждан происходит онлайн. Кроме того, в проекте сказано об увеличении спроса на онлайн-образование в регионах страны: «спрос на обучающие онлайн-курсы со стороны студентов из регионов России вырос во втором квартале 2020 года в среднем на 16-25% по сравнению с аналогичным периодом 2019 года» [2].

Использование цифровых образовательных технологий позволяет обучить:

1. Эффективному поиску информации
2. Эффективному анализу информации
3. Самостоятельному обучению
4. Критически мыслить
5. Принимать взвешенные решения.

Кроме того, использование цифровых образовательных технологий позволяет повысить компетентность учеников, сформировать навыки профессионального общения.

Практикующие преподаватели используют различные цифровые технологии при обучении. О.Н. Галеева, описывая свою практику обучения информатике перечисляет следующие цифровые технологии [1]:

1. Чат-наятия. Осуществляются при помощи чат-технологий, социальных сетей.
2. Веб-занятия. Осуществляются при помощи онлайн-связи посредством Скайпа, Вайбера и других мессенджеров. В рамках веб-занятий проходят: семинары, уроки, деловые игры, практикумы, лабораторные работы, компьютерные телконференции.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Для этого используются следующие платформы: Яндекс Диск, платформа ЯКласс, платформа Google Classroom, платформа ZOOM. Кроме этого используются камера, микрофон, быстрое Интернет-соединение, смартфон, ноутбук или настольный ПК.

При обучении можно эффективно пользоваться приложением LearningApps.org. Это приложение создано с целью поддержки цифрового обучения. Педагогический процесс происходит при помощи создания интерактивных блоков, которые используются в учебном курсе. Все необходимые упражнения можно использовать как в системе дистанционного обучения, так и загружать на сайте сервиса. При обучении можно использовать обучающие игры, давать ссылки ученикам на данные игры (как домашнее задание).

В настоящее время существует множество технологий и программ для создания электронных учебников. Н.В. Струнина разделяет их на три категории [3]:

1. Электронный редактор. Он позволяет редактировать тексты, в его комплектацию входит множество шаблонов, инструментов навигации. Минусом электронных редакторов является то, что они очень дороги и рассчитаны на пользователей с высоким уровнем компьютерной грамотности. Среди таких редакторов выделяют CourseLab, NeoBook Professional Multimedia, DeskTop Author, eBooks Writer, SunRav BookOffice.

2. HTML - компилятор. Он позволяет объединять уже подготовленные HTML-файлы. По функционалу компилятор уступает электронному редактору. Однако, компилятор значительно дешевле и подходит для пользователей с низким уровнем компьютерной грамотности. К данной категории относятся: LCDS (Learning Content Development System), eBook Maestro, eBookGold, HTML Help Workshop.

3. Приложения для создания электронных книг. Большая часть этих приложений разработаны с целью создания книг в узкоспециализированных форматах. Сюда относятся такие программы, как Microsoft Reader, Mobipocket, Hiebook, Adobe Acrobat, BookDesigner.

Рассмотрим распространённые технологии и программы для создания электронных учебников.

Kotobee – приложение для создания электронных учебников. Интерфейс приложения достаточно прост [5]. Приложение содержит подробные подсказки при открытии. При запуске приложение позволяет выбрать дизайн учебника самостоятельно, с учетом размера экрана, необходимых функций для реализации тех или иных учебных задач. Программа позволяет вставить в учебник: изображение, галерею изображений, ссылку на сайт, анкор (якорь) – переход к другой части книги, вопросы (тесты) – вопросы с одним или несколькими вариантами ответа, или требующие от читателя самостоятельно напечатать ответ, видео, аудио и др.

Flip PDF Professional – программа для преобразования файлов PDF в буклеты и книги [4]. Интерфейс программы лёгкий и понятный, настроить режим конвертации сможет пользователь с низким уровнем компьютерной грамотности, меню программы на русском языке, что, несомненно, является большим плюсом.

Flip PDF Professional имеет множество полезных инструментов, например, редактирование закладок, добавление водяных знаков, выбор движка для конвертации, вставка видео и аудио файлов, поддержка иконок и другое.

Таким образом, в настоящее время существует множество технологий и программ обучения. Технологии для создания электронных учебников можно разделить на три категории: электронный редактор, HTML – компилятор и приложения для создания электронных книг.

Литература

1. Галеева, О.Н. Цифровые технологии на уроке информатики / О.Н. Галеева. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/cifrovye-tehnologii-na-uroke-informatiki.6148038/> (дата обращения: 04.11.2022). – Текст: электронный.

2. Современная цифровая образовательная среда. – URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения: 04.11.2022). – Текст: электронный.
3. Струнина, Н.В. Обзор программ для создания электронных учебников / Н.В. Струнина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-programm-dlya-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov> (дата обращения: 04.11.2022). – Текст: электронный.
4. Flip PDF Professional. - URL: <https://ru.flipbuilder.com/flip-pdf/index.html> (accessed: 18.01.2022). – Text : electronic.
5. Kotobee. - URL: <https://www.kotobee.com/> <https://ru.flipbuilder.com/flip-pdf/index.html> (accessed: 18.01.2022). – Text: electronic.

Остроухова Е.Ю.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. *Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам использования Интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку. Даны рекомендации по использованию Интернет-ресурсов на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Освещены результаты опытно-экспериментальной работы в конкретной школе.*

Ключевые слова: *Интернет-ресурсы, теоретические аспекты, английский язык, образовательный процесс.*

В современном мире роль иностранных языков становится всё более значимой. Знание иностранного языка дает возможность приобщиться к мировой культуре, использовать в полной мере потенциал ресурсов сети Интернет. В наше время новые информационные технологии интенсивно внедряются во все сферы нашей жизни, в том числе и в образовательный процесс. В связи с этим возникает необходимость развития методики использования компьютерных информационных технологий в обучении иностранному языку. Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка – актуальное направление в методике, которое требует новых подходов и нестандартных решений.

На сегодняшний день понятие «Интернет-технологии» является наиболее употребляемым в учебно-методической литературе по сравнению с другими, казалось бы, синонимичными понятиями – «информационные технологии», «компьютерные технологии», «интерактивные технологии» и т.п.

Интернет-технологии есть «совокупность форм, методов, способов, приёмов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и их социальных сервисов» [29]. Другими словами, Интернет-технологии – это использование сети Интернет в обучении иностранному языку.

Включение Интернет-технологий в учебный процесс создаёт реальные возможности повышения качества обучения иностранным языкам, в том числе и английскому.

Интернет-технологии стали частью общей информационной культуры учителя и учащихся. Интернет стимулирует желание ребят учиться, расширяет зону индивидуальной активности каждого ученика, увеличивает скорость подачи качественного материала в рамках одного урока. В настоящее время достаточно актуален вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, его применение в обучении

иностранным языкам, так как при использовании Интернета как средства обучения иностранному языку как нельзя лучше реализуются многие цели и задачи обучения и воспитания.

Возможности применения Интернет-ресурсов безграничны. Всеобщая сеть Интернет создает условия для возможности получить любую важную информацию, как ученикам, так и учителям из любой точки земного шара. Это могут быть страноведческие материалы, анонсы из жизни молодежи, заметки из печатных изданий и журналов и т.д. На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать весь спектр дидактических задач. Например: пополнять лексикографический запас учеников, улучшать познания письменной речи, формировать навыки чтения, создавать у подростков мотивацию к изучению английского языка.

Кроме того, ориентир работы направлен на исследование возможностей Интернет технологий для расширения кругозора учеников, чтобы поддерживать деловые связи и контакты со сверстниками в англоязычных странах. Также ученики получают возможность участвовать в различных викторинах, состязаниях, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, принимать участие в чатах, видеоконференциях.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №3 г. Бийска. В первую очередь было проведено анкетирование по выявлению уровня мотивации учащихся к изучению английского языка, с использованием адаптированной анкеты, разработанной на базе анкеты Н.Г. Лускановой. В исследовании приняли участие учащиеся 4-х классов. В состав контрольной группы вошли учащиеся 4 «Д» класса (30 человек), в состав экспериментальной группы – учащиеся 4 «А» класса (31 человек).

Учащимся было предложено ответить на 10 вопросов с тремя вариантами ответов. По критериям данной анкеты было выделено 5 уровней мотивации: очень высокий уровень, высокий уровень, средний уровень, низкий уровень и очень низкий уровень.

Согласно результатам анкетирования в экспериментальной и в контрольной группах преобладает средний уровень мотивации к обучению английскому языку (33% и 32%). Очень высоким уровнем мотивации обладают всего 16% и 10% учащихся.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была проведена специальная целенаправленная работа по повышению уровня мотивации к изучению английского языка с помощью внедрения технологий онлайн-сервисов в ход урока.

Серия уроков проводилась в течение 5 недель. Было проведено 10 уроков. В процессе работы были подобраны упражнения, которые соответствовали возрастным особенностям учащихся. На данном этапе была проведена формирующая работа с учащимися экспериментальной группы, были разработаны и реализованы упражнения по работе со следующими Интернет ресурсами:

- <https://www.liveworksheets.com/search.asp?content=past+simple>
- <https://learningapps.org/8789189>
- <https://learningapps.org/10166608>
- <https://learningapps.org/8788945>
- <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/grammar-practice/past-simple-sentences>

С помощью сайта *Live work sheets* детям было предложено распределить глаголы по двум группам Regular Verbs (правильные глаголы) и Irregular Verbs (неправильные глаголы); выбрать правильный глагол; раскрыть скобки; вставить глаголы по смыслу в текст или предложения.

Также работая с сайтом *Learningapps.org* учащиеся искали пару к каждому глаголу и исправляли ошибки в предложениях.

В *Learn English Kids* ребятам было предложено две игры, где нужно было выбрать правильный ответ в одной игре. Во второй игре они расставляли слова в правильном порядке, чтобы получилось предложение (игра на время – 20 секунд на одно предложение).

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

На контрольном этапе было проведено повторное анкетирование на выявление уровня мотивации изучения английского языка после проведения формирующего этапа работы. Полученные результаты сравнивались с результатами констатирующего эксперимента и сделаны заключительные выводы.

Важно отметить, что после использования Интернет ресурсов, когда учащиеся систематически применяли свои знания языка в процессе учебной деятельности, они имели возможность пообщаться с носителями языка, расширить круг своих знаний и свой кругозор, мотивация обучению иностранным языкам повысилась в экспериментальной группе.

Согласно данным анкетирования видно, что показатели мотивации в экспериментальной группе существенно выше показателей в контрольной группе. Очень высокий уровень мотивации к изучению английского языка после применения Интернет ресурсов в экспериментальной группе показали 9 учащихся (29%). Высокий уровень – 13 учащихся (42%). Средний уровень мотивации зафиксирован у 6 учащихся (19%). Очень низкий и низкий уровни мотивации зафиксированы лишь у 3 учащихся (10%).

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента определилась динамика положительных изменений в формировании мотивации к изучению английского языка. Дети стали с большим интересом приходить на уроки английского языка, они сильнее вовлечены в процесс изучения английского языка. Также ребята стали активнее работать на уроке и им легче и интереснее запоминать и обрабатывать материал.

Следовательно, анализ результатов контрольного эксперимента позволяет сделать вывод, что использование Интернет ресурсов в процессе обучения иностранным языкам – актуально и оправдано.

Литература

1. Сысоев, П.В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – №2. – С. 100-110.
2. Лусканова Н.Г. Анкета «Оценка уровня школьной мотивации». – URL:https://infourok.ru/anketa_ocenka_urovnya_shkolnoy_motivacii_n.g.luskanovoy-374120.htm (дата обращения: 05.03.2022). - Текст: электронный.

Оюн С.В.,

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

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В условиях развития суверенного общества с новой социальной и экономической структурой чрезвычайно остро встает потребность в образованных, творческих, активных личностях; высококвалифицированных, компетентных специалистах со знанием нескольких иностранных языков; профессионалов, способных перенимать прогрессивный опыт, стремящихся к внедрению новых оригинальных идей, взаимовыгодного участия в международном сотрудничестве. Поэтому перед современным обществом чрезвычайно актуально встает проблема создания оптимальных условий для развития учебно-познавательной компетенции растущего

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

человека и качества, без которой невозможно раскрытие индивидуальности и полноценное развитие личности. Ведущая роль в решении указанной проблемы принадлежит системе образования. Период младшего школьного возраста характеризуется стремительным становлением интеллектуальных, чувственных и волевых качеств, является решающим для развития учебно-познавательной компетенции. В то же время этот период является чрезвычайно благоприятным для овладения учащимися основами иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: учебно-познавательная компетенция, психолого-педагогические условия, младший школьный возраст, особенности усвоения иностранного языка.

Исследованиями развития учебно-познавательной компетенции занимались в своей профессиональной деятельности и отводили ей особое внимание многие ученые, одними из первых были: Л.С. Выготский [2], А.М. Леонтьев [5], С.Л. Рубинштейн [7] и др. Педагогический ракурс проблемы учебно-познавательной компетенции учащихся начальных классов был освещен в трудах Ш.А. Амонашвили [1], Е.В. Макаренко [6] и др.

Проблема учебно-познавательной компетенции является одной из широко изучаемых в современной психолого-педагогической науке. Существует несколько подходов к определению понятия «учебно-познавательная компетенция». Различные исследователи рассматривают учебно-познавательную компетенцию как:

- познавательную деятельность,
- определенное отношение субъекта к познавательной деятельности,
- энергичную умственную, мыслительную деятельность,
- готовность к познанию,
- черту личности и т. д.

Существует также точка зрения, согласно которой учебно-познавательная компетенция – это одновременно и одно из ведущих личностных свойств ученика, и качество его деятельности [8, с. 145]. По нашему мнению, наиболее целесообразным является такой психолого-педагогический подход к изучению проблемы учебно-познавательной компетенции, который рассматривает этот феномен комплексно: с одной стороны, как черту личности, а с другой в связи с познавательной деятельностью.

Теоретический анализ, обзор источников и научных данных путем изучения научной и методической литературы по проблеме учебно-познавательной компетенции, позволил нам сформулировать собственное определение понятия «учебно-познавательная компетенция».

На наш взгляд, учебно-познавательная компетенция – компетенция, направленная на формирование собственного мировоззрения, познание окружающего мира и себя как части этого мира; это стремление и готовность в познании неизведанного и чего-то нового еще незнакомого; это сложное личностное свойство индивида, предрасположенность к которому является врожденной чертой, проявляется на социальном уровне.

Итак, структура учебно-познавательной компетенции обучающихся – это сложная целостная система взаимосвязанных компонентов, в основе которой находятся взаимоотношения учителя и ученика, как центральных и равноправных субъектов учебно-воспитательного процесса.

Выявлено, что учебно-познавательная компетенция младших школьников имеет своеобразные свойства, которые обусловлены как возрастными особенностями учащихся, так и специфичностью различных учебных предметов. Учебно-познавательная компетенция младших школьников отмечается несовершенством и неустойчивостью, поскольку все ее структурные компоненты в этом возрасте проходят фазу становления и претерпевают значительные изменения.

Специфичность усвоения иностранного языка как учебной дисциплины, особенно ее «беспредметность», «необъятность» и субъективное ощущение сложности овладения им [3, с. 158], с одной стороны затрудняет изучение этого предмета, с другой же (благодаря

тому, что язык является средством общения и инструментом познания) содержит в себе особенно благоприятные потенциальные возможности для развития учебно-познавательной компетенции школьников, ее изучающих. Младший школьный возраст является тем периодом жизни человека, когда создаются оптимальные условия для развития учебно-познавательной компетенции, поскольку нестабильность и недостаточная сформированность отдельных ее компонентов вполне компенсируется их необыкновенной пластичностью, подвижностью, восприимчивостью к воздействиям и интенсивным развитием, откуда следует вывод о сензитивности младшего школьного возраста как для совершенствования отдельных компонентов учебно-познавательной компетенции, так и для ее развития в целом.

В период младшего школьного возраста развитие учебно-познавательной компетенции напрямую связано с познавательными побуждениями и непосредственным стремлением к успеху, желанием быть «первым», «лучшим» и т.д.

Основным условием и аспектом в развитии учебно-познавательной компетенции на уроках иностранного языка в период младшего школьного возраста является применение наиболее актуальных технологий и методов обучения. К таковым, прежде всего, относятся активные формы обучения, новые ранее детям неизвестные. Общеизвестный факт, именно в этот период школьники наиболее подвержены активной форме деятельности, познанию нового. Активные методы обучения возможно реализовать в групповой форме, парной, межгрупповой и т.д.

Итак, важными и необходимыми условиями развития учебно-познавательной компетенции младших школьников в процессе изучения иностранного языка являются становление ее структурных компонентов и оптимизация механизмов при соблюдении принципов гуманистически ориентированного образования.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 2017. – 288 с.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. Т.1: Проблемы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2016. – 447 с.
4. Кузьменкова, О. В. Возрастная и педагогическая психология. Ч. 1. Учебно-методическое пособие по возрастной и педагогической психологии: учеб. - метод. комплекс. В 2 ч. / О. В. Кузьменкова, М. М. Елфимова, М. Н. Олекс. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. – 288 с.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
6. Макаренко, Е. В. Формирование учебно-познавательной компетенции младшего школьника в образовательном процессе / Е.В. Макаренко // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16977> (дата обращения: 20.04.2022). – Текст : электронный.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2002. – 720 с.
8. Шамова, Т. И. Избранное / Т. И. Шамова. – М.: Центр. изд-во, 2014. – 320 с.

Петренко Н.Н.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.Г. Виноградова

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

***Аннотация.** Статья посвящена преимуществам использования интерактивных технологий для обучения чтению художественных текстов на английском языке в старших классах средней общеобразовательной школы.*

Как известно, чтение способствует развитию других видов коммуникативной деятельности. Именно чтение даёт наибольшие возможности для воспитания и всестороннего развития школьников средствами иностранного языка.

Одним из важных и необходимых условий для успешного развития современного образования является поиск новых форм и методов обучения, которые могут способствовать достижению более эффективного уровня учебной деятельности учащихся.

***Ключевые слова:** интерактивные технологии, образование, иностранный язык, обучение чтению, художественные тексты.*

Истина гласит, что именно чтение помогает человеку полнее воспринимать окружающий мир, поэтому занимает важнейшее место в жизни каждого. Для изучающего иностранный язык обучение чтению имеет такое же значение. Основным средством мотивации учебной деятельности у детей является активность в усвоении информации на основе их собственных интересов и взглядов. По мере накопления лексических единиц многие дети нуждаются в зрительной опоре, так как воспринимать речь только на слух крайне трудно. Этот нюанс главным образом относится к тем детям, у которых зрительная память развита лучше слуховой.

Чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся. Эта деятельность направлена на извлечение информации из письменно фиксированного текста. Чтение выполняет разнообразные функции:

- служит для практического овладения иностранным языком;
- является средством изучения иностранного языка и его культуры;
- является средством информационной и образовательной деятельности;
- является средством самообразования [1].

При изучении иностранного языка чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности. Оно занимает одно из самых лидирующих мест по своей доступности. Первостепенной задачей педагога является не только возможность научить обучающихся читать и понимать тексты на иностранном языке, но привить мотивацию и даже любовь к чтению.

Одной из основных трудностей обучения чтению является проблема отбора художественных текстов и чёткая организация работы с ними. Подбор иноязычных художественных текстов для учащихся средней школы преследует комплекс практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных целей. Развитие умений чтения художественных текстов направлено на понимание аутентичных и частично адаптированных текстов различных жанров с опорой на соответствующие пояснения и комментарии, при необходимости с использованием двуязычного словаря.

Чтобы успешно овладеть чтением педагогу необходимо:

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

- в соответствии с возрастными особенностями обучающихся уметь подбирать художественные тексты, учитывать их речевой и жизненный опыт, а также опираться на их интересы;

- находить художественные тексты, которые будут способствовать занимательности и привлекательности сюжетной линии, с точки зрения языковых трудностей быть доступными для каждого обучающегося, быть актуальными с исторической точки зрения и с точки зрения наполняемости, содержать какую-либо проблему и, возможно, ее решение;

- снабдить художественные тексты заданиями (комментариями, аннотациями, рекомендациями), которые будут его сопровождать до начала чтения, во время чтения или на завершающем этапе знакомства с текстом [2].

В методике преподавания иностранных языков сегодня все чаще обращают внимание на подход интерактивных технологий в процессе обучения, в основе которого заложена идея взаимодействия учащихся друг с другом, учителем и учебной средой.

Обучение иностранным языкам с использованием интерактивного метода в первую очередь направлено на развитие коммуникативных навыков у учащихся, а также на побуждение учащихся к самостоятельному решению проблемных вопросов.

Интерактивные методы обучения, используемые на уроках иностранного языка, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка, и как следствие, повышению качества обучения. Все же, можно отметить, что на сегодняшний день в школах не все учителя в своей практике обращаются к интерактивным технологиям обучения на уроках английского языка. В большинстве случаев уроки проводятся по традиционной методике, где доминирующую роль играет сам учитель, а учащиеся занимают место пассивных участников учебного процесса.

Используя современные интерактивные технологии можно эффективно решать поставленные задачи, с учетом потребностей и психологических возрастных особенностей обучающихся.

Согласно психологическим исследованиям таких ученых и психологов, как Л.С. Выготский, Б.В. Беляев, З.И. Клычникова и др. [4] наблюдается, что протекание психических процессов обучающихся средней школы кардинально начинает изменяться.

Происходит смена ведущего вида деятельности: игровой вид деятельности сменяется на учебный, хотя игровая деятельность еще продолжает выполнять достаточно важную роль. Происходит формирование положительного отношения к обучению, укрепляются познавательные мотивы учения. Происходит развитие познавательных процессов [5].

Использование интерактивных методов в процессе обучения чтению на английском языке позволяет учителю решать следующие задачи:

- ориентироваться на все уровни познания учащихся;
- привлекать учащихся к активному участию в ходе урока;
- создавать внутренний источник мотивации учащихся;
- достигать высокого процента усвоения знаний [3, с. 14].

Опыт многих отечественных и зарубежных учителей является свидетельством эффективности использования интерактивных методов в качестве способа обучения чтению, развития интеллектуальных способностей и критического мышления учащихся. Применение интерактивных методов в процессе обучения чтению на английском языке имеет много преимуществ, основными из которых являются следующие:

- включение всех учащихся в активную работу;
- обеспечение каждого учащегося посильным заданием для участия в решении проблем, в результате чего слабые ученики становятся более уверенными в своих силах, а сильные, в свою очередь, получают пользу вследствие помощи одноклассникам в освоении материала.

Работа в интерактивной форме приводит к формированию коммуникативных навыков, способности к сотрудничеству и взаимодействию, развитию критического мышления, что весьма необходимо в реальной жизни [4, с. 245].

Развитие интерактивных методов обучения чтению на английском языке на современном этапе обуславливается тем, что от учащихся требуется не только получение профессиональных умений и навыков, но и развитие творческих и коммуникативных способностей личности, формирование личностного подхода при необходимости решения проблем.

Обобщив методический опыт, можно утверждать, что на уроках английского языка современные учителя применяют такие интерактивные методы и приемы, как: работа в малых группах, в парах, в тройках; метод карусели; аквариум; мозговой штурм / мозговая атака / «брейнсторминг»; «ажурная пила»; броуновское движение; «дерево решений»; прием составления ментальной (интеллектуальной) карты; ролевые / деловые игры; дебаты [6, с. 179].

Данный список может дополнить каждый учитель-практик, т.к. каждому учителю приходится придумывать и внедрять в образовательный процесс эффективные приемы и методы организации речевого взаимодействия, учащихся на уроках по английскому языку.

Таким образом, несмотря на то, что активные и интерактивные методы обучения чтению во многом совпадают, интерактивные методы характеризуются большим взаимодействием участников процесса обучения, что позволяет интерпретировать интерактивные методы обучения как современную форму преподавания иностранных языков в целом и английского языка в частности.

Основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые подразумевают активное участие обучающихся на уроке. Одним из наиболее важных отличий интерактивных заданий от обычных состоит в том, что, выполняя их, учащиеся не только закрепляют уже изученный материал, но и изучают новый при активном взаимодействии с преподавателем и между собой.

В связи с этим, можно сделать вывод, что все интерактивные методы и приемы способствуют развитию коммуникативных умений и навыков, помогают установить эмоциональные контакты между учащимися, приучают работать в группе, способствуют установлению более тесного контакта между учащимися и учителем. Опыт отечественных и зарубежных учителей-практиков показывает, что применение интерактивных методов и приемов на уроках английского языка снимает нервное напряжение у учащихся, позволяет менять формы деятельности, переключать внимание на ключевые вопросы темы урока. В конечном итоге, значительно повышается качество подачи материала и эффективность его усвоения, а, следовательно, и мотивация к изучению английского языка со стороны учащихся старших классов средней школы.

Литература

1. Коломиец, Н. Интерактивные технологии в личностноориентационном образовании / Н. Коломиец // Открытый урок: Разработки, технологии, опыт. Научно-методический журнал. – 2016. – № 17. – С. 12-15.
2. Курышева, И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся / И.В. Курышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – 112 с.
3. Ляховицкий, М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 2021. – 214 с.
4. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р. П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2015. – 253 с.
5. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2020. – 170 с.
6. Потапова, Н. В. Интерактивные методы обучения на уроках английского языка как средство

развития коммуникативной компетентности обучающихся. Методическое пособие для преподавателей иностранного языка / Н. В. Потапова. – Кемерово, 2019. – 16 с.

Реджепов Т.К.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам проблем, связанных с учебно-исследовательской деятельностью на уроках английского языка. Даны рекомендации обратить внимание педагогов на трудности поиска тем для проектов учеников.

Ключевые слова: межкультурное общение, учебно-исследовательская деятельность, теоретические аспекты, английский язык, учебный процесс.

Процессы, случающиеся в современном, мировом, финансовом и культурном пространстве, вопреки с политические, религиозные, народные многообразия вселенского сообщества, выставляют на первый план межкультурную коммуникацию, как главную причину интеграции человеческого общества. В этих соглашениях действующим делается задание подготовки вырастающего поколения к межкультурной коммуникации, как важнейшему механизму межэтнического, межгосударственного партнерства [1].

Иностранный язык, как учебный раздел представляется одним из ключевых приборов обучения личности, владеющей общепланетарным мышлением. Действенное применение средств исследуемого языка содействует выработке главных компетенций личности. С помощью иностранного языка обучающиеся приобретают базы межкультурного образования, усваивают и культуру, и видение иных народов, что расширяет их гуманитарные горизонты и содействует выработке способностей. В процессе изучения иностранным языкам появляется потребность выработки межкультурной компетенции у учащихся старшего школьного возраста. Эта необходимость сопряжена с изменениями, случающимися в мире, когда в социально-политическом, экономическом, этнокультурном контексте формирования страны, владение межкультурной компетенцией становится важной составной долей личной, профессиональной жизни человека, условием государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки учащихся.

Межкультурная компетенция является одной из важнейших компетенций, отмеченных Советом Европы в качестве универсальных и необходимых для специалистов любого профиля. Она связана с жизнью в многокультурном обществе, способствует принятию различий, уважению других культур, языков и религий [2].

Феномен компетенции получил широкую трактовку как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Сущность компетентностного подхода и отдельных видов компетенции анализируется в трудах Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, И.С. Сергеева, В.И. Блинова.

Применению страноведческого аспекта в обучении иностранному языку посвящены труды Р. Ладо, Ж. Ласера, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, М.Б. Храпченко.

Приемы формирования социокультурной компетенции у школьников рассматриваются в трудах М. Бирама, Г.В. Елизаровой, В.В. Сафоновой, Е.Н. Солововой, И.Л. Бим.

При формировании межкультурной компетенции иностранный язык может выступать и как объект для сравнения не только с родным языком, но и культурой, в ходе которого учащиеся осмысливают и переосмысливают точки соприкосновения культурной инфраструктуры двух и более народов. Но главное, старшеклассники, проникая в структуру чужой культуры, учатся анализировать, выражать свои мысли, что способствует, по большому счету, более тонкому восприятию ими оттенков мысли на своем родном языке, расширению общего кругозора, развитию мышления и речевой способности, а также повышению компетенции межкультурного общения [2, с. 35].

Проектная деятельность на уроках иностранного языка поможет формированию межкультурной компетенции, так как дает школьникам возможность соединить ценностно-смысловые основы культуры страны изучаемого языка с процессом деятельной социализации [3].

На основе проанализированной педагогической литературы мы можем сделать вывод, что социокультурная/межкультурная компетенция – это комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, происходит в процессах социокультурного воспитания и обучения. Межкультурная компетенция включает в себя аффективный, когнитивный и стратегический компоненты.

Совместная работа обладает яркой структурой и отличительными особенностями, в них можно выразить личные желания учащихся, самостоятельность, фантазию и цели, направленные на результат и т.д.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И. В. Арнольд. – М.: Флинта Наука, 2016. – 384 с.
2. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 2016. – №5. – 128 с.
3. Скалкин, В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М., 2015. – 36 с.

Самдан Е.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.Г. Виноградова
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА-КОНТЕНТА TED-TALKS

Аннотация. Данная работа посвящена изучению того, как и каким образом должна быть организована методика преподавания иностранного языка, чтобы обеспечить эффективное развитие лексической компетенции.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основная цель подготовки иностранного языка – это формирование иноязычной компетенции, то есть способности адекватного взаимодействия с носителем языка в условиях межкультурной коммуникации. Изменения в образовательной парадигме потребовали внедрения компетентного подхода в систему образования. Иноязычная коммуникативная

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

компетенция – это сложное многокомпонентное явление, в котором лексическая компетенция выступает в качестве субкомпетенции.

Ключевые слова: *лексическая компетенция, лексические знания, TED-talks, иностранный язык.*

Начиная с конца 90-х годов, все более наглядно проявляется тенденция, которая признана исследователями первостепенной в методике обучения иностранных языков – важность лексики как средства коммуникации, а также роль словарного запаса для формирования иноязычных коммуникативных компетенций.

Лексическая компетенция является базовой во многих отечественных и зарубежных методиках наряду с грамматической, фонологической и семантической.

По мнению Е.Н. Солововой, лексическая компетенция – это знания словарного состава языка, включающие лексические элементы, и способности их использования в речи. К лексическим элементам относятся слова, регулярные сочетания слов, устойчивые сочетания (фразовые глаголы), сложные предлоги, фразеологические единицы [1, с. 145].

Лексические знания позволяют успешно освоить основы всех видов речевой деятельности. Лексические знания являются не только набором языковых знаний об иностранном слове, а также, знанием программ действий с словом, то есть определенной стратегии обращения с иностранным словом.

В этой статье хотелось бы рассмотреть применение материалов медиа-контента TED-talks для формирования лексических компетенций учащихся старшего класса по иностранному языку.

TED-talks (Technology Entertainment Design) является частным некоммерческим фондом в США, известным ежегодными конгрессами, проводящимися с 1984 г. Это конференции предназначены для распространения оригинальной идеи. Материалы этой платформы доступны на таких сайтах, как: «TED ideas worth speaking» (<https://newtonew.com/school/vystuplenija-ted-kotorye-dolzhen-posmotret-kazhdyj-uchitel>) и на ряде других сайтов.

Лекции TED-talks проводятся абсолютно по разным темам. Они проходят на английском языке и тексты могут сопровождаться субтитрами, что позволяет упростить понимание сложных материалов, особенно если они превышают уровень их выполнимости старшеклассникам. Лекционные материалы являются огромным багажом тем, которые можно обсудить устно и подготовить собственное выступление на основании просмотренных выступлений. Материалы платформы TED-talks помогают учащимся организовать структуру своей речи.

М. Маллиндер в блоге «Teaching English using Ted Talks» пишет: материалы лекции TED-Talks являются идеальным аутентичным учебным материалом. Большинство спикеров конференций нередко выбирают как темы своего выступления реальные рассказы из жизни. Конференции TED посещают спикеры, чей английский является их родным языком, а также те, чей английский не является их родным языком [2].

Преимущества выбора медиа-контента TED-talks для обучения иностранным языкам:

В первую очередь материалы лекции затрагивают актуальные проблемы в различных сферах жизни, что мотивирует учеников к тому, чтобы изучать что-то новое.

Второе - с лингвистической точки зрения, материалы выступлений сочетают элементы различных жанров (жанровое разнообразие).

В-третьих, конференции TED развивают ораторские навыки, которые позволяют достичь высокого уровня лексической компетенции.

Е.В. Ваценко и Т.В. Ларина подчеркивают, что учебная ценность TED-talks – это то, что участники являются представителями различных сфер жизни нашей жизни. Они показывают обучающимся способы эффективного донесения своих мыслей к аудитории, способы установления контакта со слушателями и заинтересовать их [3, с. 32].

Применение лексического материала позволяет ученикам обогатить свои активные словарные запасы, необходимые для грамотного и логичного изложения собственной мысли.

Таким образом, можно сделать вывод, что лексическая компетенция - неотъемлемая часть коммуникации, что представляет собой лексику языка, умение определять контекстуальные значения слов, вызывать необходимые лексические единицы в соответствии с ситуацией и определять национальные особенности лексики иностранного языка.

Российские и зарубежные авторы активно создают учебные пособия, включающие материалы лекций TED. Одним из примеров таких пособий являются учебники «Dive into English with», из серии «Keynote» [4, с. 175-178]. Включив в них материалы платформы TED-talks, эти пособия расширяют общий кругозор учащихся, развивают их навыки во всех видах речевой деятельности, а также коммуникативные способности в целом. Благодаря вышеперечисленным особенностям материалы TED-talks идеально подходят для формирования лексической компетенции.

Литература

1. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
2. Mallinder, M. Teaching English using TED talks / M. Mallinder [Electronic resource]: EFL Magazine. – URL: <http://efl.magazine.com/teaching-english-using-ted-talks/> (дата обращения: 05.08.2019).
3. Ваценко, Е. В. Формирование навыков презентационной грамотности студентов с использованием TEDTalks при обучении деловому английскому языку / Е.В. Ваценко, Т.В. Ларина // Актуальные проблемы бизнес-образования. – 2017. – С. 31-34. – URL: <https://elibrary.ru/> (дата обращения: 12.07.19). – Текст: электронный.
4. Коптяева, Н.Н. Использование видеоматериалов TED при обучении английскому языку в академических целях / Н.Н. Коптяева // Языковое образование сегодня – 2015. – С. 69-72. – URL: <https://elibrary.ru/> (дата обращения: 27.07.19). – Текст: электронный.

Санчай М.Н.,

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

РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРНЕТ-ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В настоящей статье рассматривается важность и эффективность применения интернет-приложений в процессе развития грамматических навыков при обучении иностранному языку в старших классах. Раскрываются такие понятия как «грамматический навык», «*m-learning*», «мобильные приложения». Выделены основные этапы работы над грамматическим материалом. Классифицированы все упражнения для формирования грамматики, основываясь на этапах обучения. Выбраны самые эффективные современные интернет-приложения для обучения английской грамматике.

Ключевые слова: грамматический навык, мобильное приложение, упражнения, грамматика.

В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков. Усвоение грамматики вызывает много трудностей, которые усугубляются грамматическими терминами и правилами, и бесконечным числом исключений.

В настоящее время развитие системы образования отличается возникновением новых технологий и высокими темпами его информатизации.

В ходе информатизации происходит разработка различных педагогических программных средств, образовательных веб-сайтов и электронных ресурсов, методических и дидактических материалов.

Одним из новых направлений в образовании стало мобильное обучение (m-learning) – «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [1, с. 10].

Одной из форм организации мобильного обучения иностранным языкам являются *мобильные приложения*. Под мобильным приложением понимается программное обеспечение, разработанное специально для работы на мобильных устройствах (смартфонах, планшетах и т. п.) [9]. Основной целью обучающих мобильных приложений является облегчение учебного процесса, повышение его увлекательности и эффективности, зачастую с помощью введения игрового момента в обучение, так называемой геймификации образования [4, с. 8-9].

Актуальность темы связана со значительным распространением интернет – приложений для изучения иностранного языка и заключается в необходимости внедрения в образовательный процесс в старших классах средней общеобразовательной школы, в особенности при развитии иноязычных грамматических навыков.

В ходе нашего исследования решаются следующие задачи: 1. Рассмотреть особенности развития грамматического навыка в старших классах обучения английскому языку. 2. Выделить виды грамматических упражнений. 3. Проанализировать современные интернет-приложения для обучения английской грамматике.

Согласно определению Е.И. Пассова, «грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [6, с. 150].

Процесс обучения грамматической стороне речи характеризуется тем, что он проходит ряд этапов, каждый из которых имеет свою частную задачу. Этапы обучения грамматике соответствуют психологическим фазам формирования навыков.

В ходе проведения данной исследовательской работы нами было выбрано, изучено и распределено по этапам обучения грамматике несколько популярных приложений.

Подготовительный этап, на котором происходит ознакомление с грамматическим явлением. На этом этапе учащиеся психологически подготовлены к усвоению нового явления. Для этого перед ними с самого начала ставится цель. Учитель старается заинтересовать учащихся, возбудить их внимание и активность.

Чем сложнее синтаксическая структура, тем более необходима зрительная опора (написание примеров на доске), наглядные средства и т.д. [3].

Показателем усвоения является безошибочность сознательно сконструированного образца, с применением усваиваемой грамматической формы [4].

На данном этапе мы считаем эффективным использование таких интернет-приложений, как *Duolingo*, *English Grammar Book by Talk English*, *English Grammar Ultimate by Maxlogix*.

Элементарный этап обеспечивает усвоение отдельных действий по использованию грамматической конструкции или формы слова. В содержание элементарного этапа входят упражнения в употреблении готовых словоформ в данной структуре и в

образовании формы по одному образцу. На элементарном этапе происходит дальнейшее осмысление и запоминание образцов с выделенными грамматическими формами и их значениями. Показателем успешности овладения этим этапом усвоения можно считать уменьшение осознаваемости частных грамматических операций и увеличение самостоятельности в выборе содержания речи при выполнении грамматических действий.

На данном этапе подходят к использованию следующие приложения *Duolingo*, *English Grammar Test by SevenLynx*, *English Grammar Book by Talk English*

На совмещающем этапе продолжается закрепление серии действий в условиях координации его с другими действиями. Новое грамматическое средство на этом этапе сочетается или перемежается с другими средствами. Показателем достижения результата на этом этапе можно считать самостоятельное творческое использование обрабатываемой грамматической формы наряду с другими [4]. Здесь рекомендуется использовать приложение *FluentU*.

Этап систематизирующего обобщения необходим при усвоении обобщений второй ступени и систематизации усвоенного при помощи упражнений в анализе, сравнений и классификаций. Данный этап служит равной мере, как упрочению активных грамматических навыков, так и обучению навыкам понимания грамматических средств активного минимума при чтении. Здесь эффективны следующие интернет-приложения: *FluentU*, *English Grammar Test*, *English Grammar Book*.

И, последний этап, подразумевающий включение грамматических навыков в речевую деятельность, *использование и повторение их в речевых упражнениях* [3]. На последнем этапе уместно пользования *Duolingo*.

Упражнения – важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения [2, с. 40].

Все упражнения для формирования грамматических навыков можно разделить на *тренировочные и упражнения, направленные на развитие навыков и умений использования грамматики*.

Тренировочные упражнения. Усвоение грамматического материала происходит в ходе выполнения тренировочных упражнений, целью которых является формирование у учащихся навыков относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования речевых ситуациях и развитие их гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания.

В методике приняты следующие основные *типы упражнений, направленных на развитие навыков и умений использования грамматики*.

1. *Имитационные упражнения*. Грамматическая структура в них задана, ее следует повторять без изменения. Выполнение упражнений может проходить в виде прослушивания и повторения форм по образцу; контрастного повторения различных форм за преподавателем, при этом происходит прилаживание органов речи к произнесению новых грамматических явлений в небольшом контексте; списывания текста или его части с подчеркиванием грамматических ориентиров [5, с. 16].

2. *Подстановочные упражнения* используются для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении грамматической структуры в аналогичных ситуациях;

3. *Трансформационные упражнения* дают возможность формировать навыки комбинирования, замены, сокращения или расширения заданных грамматических структур в речи. Здесь метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи [8, с. 54].

Нами было выбрано для исследования 8 самых удобных приложений по английской грамматике для платформы Android. Эти приложения разделены на три части. В первой нами описаны универсальные языковые приложения, которые **учат грамматике естественным способом**. ([FluentU](#), [Duolingo](#), [Grammarly Keyboard](#)). Вторая часть

посвящена приложением на базе Android с грамматическими правилами и упражнениями. ([English Grammar Book by TalkEnglish](#), [English Grammar Test by SevenLynx](#), [English Grammar Ultimate by Maxlogix](#)) Фактически, это цифровой эквивалент традиционного учебника английской грамматики. Наконец, в последней части перечислены приложения, которые посвящены **отдельным аспектам английской грамматики**. ([English Tenses Practice by MagikHub](#), [English Verbs by Universk](#)) Например, если слабое место ученика – времена английского глагола, то можно использовать одно из этих приложений.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение грамматическому навыку проходит ряд этапов, при прохождении этих этапов эффективно использовать современные технологии, в данном случае мобильные приложения. На рынке представлены самые разнообразные виды мобильных приложений для изучения грамматики английского, нужно тщательно выбирать и анализировать каждое приложение и только после этого можно предложить учащимся.

Литература

1. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Введ. 27.12.2006. - М.: Стандартиформ, 2007. - 17 с.
2. Ерешко, М. В. Системно-деятельностный подход к обучению грамматическому аспекту чтения / М. В. Ерешко, О. М. Чумачева // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 10-14.
3. Миролубова, А. А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 1999. – с. 112.
4. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролубова и др. – М.: Просвещение, 1967. – 504 с.
5. Москаленко, Д. В. Некоторые приемы работы над грамматическими явлениями на уроке немецкого языка / Д. В. Москаленко // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 16-19.
6. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 154 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2002. – 275 с.
8. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 101 с.
9. Скалкин, В. П. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. П. Скалкин. – Владимир, 1980. – 169 с.

Сержанова А.А.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент О.М. Липустина

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

АУДИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЗНАНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам проблем, связанных с аудированием на уроках английского языка. Даны рекомендации обратить внимание педагогов на трудности формирования навыков аудирования в общеобразовательной школе. Освещены результаты опытно-экспериментальной работы в конкретной школе.

Ключевые слова: аудирование, теоретические аспекты, английский язык, учебный процесс.

Экономические и социально–политические изменения во всех областях жизни нашего социума привели к значительным трансформациям в сфере образования. В частности, изменилось и положение иностранного языка как школьного предмета. В общеобразовательной школе цель обучения иностранному языку сводится к овладению учащимися способностью совершать непосредственное общение с носителями изучаемого языка в наиболее встречающихся повседневных ситуациях общения. В современных реалиях наиболее актуальным является приобретение навыка аудирования.

Изучением проблемы формирования умений аудирования у учащихся занимались и занимаются многие методисты, но большинство из них придерживается определения, данного З.А. Кочкиной: «Аудирование - это процесс восприятия и понимания слышимой речи», внося в него свои дополнения и уточнения» [3, с. 43].

Внимания заслуживает также определение аудирования, данное Н.Д. Гальсковой: «Аудирование - это сложный мыслительный процесс восприятия, распознавания и понимания речи, сопровождающийся активной переработкой полученной информации в ее связи с имеющимися у аудитора лингвистическим и прагматическим опытом и оценкой воспринимаемой информации во внутренней речи» [2].

Обучение аудированию представляет собой одно из основных направлений работы учителя в школе, благодаря тому, что аудирование, так же, как и говорение, обеспечивает возможность коммуникации на иностранном языке. Впрочем, данное направление, как с позиции учителя, так и с позиции учащихся, вызывает максимальные трудности в обучении. Следовательно, учителю необходимо не только знать, что такое аудирование, но также освоить, а затем постоянно принимать во внимание в процессе своей работы как объективные, так и субъективные факторы успешности обучения аудированию; связанные с данным процессом трудности и способы их преодоления; приемы работы и методику при контактном и дистантном аудировании, а также его контроля.

Источниками для аудирования могут служить: речь педагога на английском языке, направленная к обучающимся; различные упражнения в аудиозаписи, целью которых является прослушать и понять прослушанное; тексты, специально предназначенные для аудирования; дикторское сопровождение к мультфильмам, различным кинофрагментам и фильмам; материалы радиопередач.

Важной составляющей в обучении аудированию является поддержание непрерывного интереса учащихся. Основными факторами мотивации обучающихся, в данном случае, являются: корректный подбор текста, то есть необходимо учитывать интересное содержание и уровень трудности; перед прослушиванием текста, создать ситуации общения, а также использовать разнообразные задания, которые предполагают контроль прослушанного и переход к другим видам деятельности по завершении восприятия текста.

Помимо этого, педагог должен осознавать какие задачи при обучении аудированию ставятся на среднем и старшем этапе в основной общеобразовательной школе. Для этого ему необходимо изучить и проанализировать требования к владению иностранным языком, в особенности аудированием. Для работы со школьниками, к концу базового курса обучения, требуется установить основные виды деятельности на этом этапе. Следует помнить, что в зависимости как от всего класса в целом, так и от индивидуальных особенностей каждого ученика, они могут меняться.

Опытно-экспериментальная работа использования аудирования как метода повышения уровня знаний английского языка учащихся, которая состояла из 3х этапов: констатирующий, формирующий и контрольный, проводилась нами на базе МБОУ Киселевского городского округа «Средняя общеобразовательная школа № 25». В первую очередь был выявлен уровень сформированности умений аудирования. В эксперименте принимали участие дети в возрасте 11-12 лет в количестве 40 человек: из них 20 учеников 5 «А» класса составили контрольную группу, а 20 учеников 5 «Б» класса –

экспериментальную.

Учащимся было предложено прослушать текст и выполнить 3 задания по тексту:

Выбор правильного ответа из нескольких предложенных.

Подтвердить или опровергнуть высказывание.

Ответить на вопросы.

Таким образом, у учащихся было выявлено три уровня сформированности умения аудирования текста, а именно высокий, средний и низкий.

Анализ результатов диагностики уровня умения аудирования показал, что только 25 % детей в экспериментальной группе и 30 % учащихся в контрольной группе обнаружили высокий уровень умения. В целом, у пятиклассников преобладал низкий и средний уровень сформированности исследуемого умения.

На формирующем этапе с экспериментальной группой была проведена специальная целенаправленная работа по повышению уровня сформированности умения аудирования посредством использования данного метода на каждом уроке.

Обучение английскому языку в 5«Б» классе осуществлялось по учебно-методическому комплексу «Rainbow English» (учебник для 5 класса общеобразовательных учреждений под редакцией О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой и К.М. Барановой).

Структура учебника предусматривает в начале каждого урока задания по аудированию. В период прохождения практики были разработаны и проведены уроки по обучению аудированию, а также составлена система упражнений по формированию умений и навыков аудированию.

Серия уроков проводилась в течение 5 недель. Было проведено 15 уроков. В процессе работы были подобраны упражнения, которые соответствовали возрастным особенностям учащихся. На данном этапе использовались подстановочные и ответно-вопросные упражнения, упражнения репродуктивного и продуктивного характера, которые способствовали решению поставленных целей. Предложенные тексты были разнопланового содержания, что способствовало расширению кругозора учащихся и реализации воспитательных целей. Важно отметить, что подобранные дополнительные упражнения по аудированию, в частности фонетические зарядки, способствовали развитию фонематического слуха, что в свою очередь подготавливало к дальнейшему развитию навыка.

После реализации в экспериментальной группе серии уроков по обучению аудированию на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено контрольное исследование уровня сформированности умений аудирования иноязычного текста.

Диагностика была построена аналогично констатирующему этапу. Учащимся было также предложено прослушать текст и выполнить такие же задания по тексту, как и на констатирующем этапе.

После проведения диагностики и анализа ее результатов был сделан вывод: уровень сформированности навыка аудирования в экспериментальной группе значительно улучшился.

Анализ показал, что в экспериментальном классе высокий уровень повысился на 15%, средний уровень вырос на 15%, низкий уровень уменьшился на 30 %.

Качественный анализ позволил прийти к выводу о том, что после формирующего этапа умения аудирования претерпели значительные изменения в лучшую сторону:

1. Появились навыки:

- воспринимать сообщение в определенном темпе и длительности звучания;
- извлекать запрашиваемую информацию;
- отделять главное от второстепенного.

2. Улучшился речевой слух, слуховая память, внимание, воображение.

3. Возросла мотивация, побуждающая к говорению.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

В контрольном классе особых изменений не произошло. Они обусловлены естественным ходом педагогического процесса.

Таким образом, анализ результатов контрольного эксперимента позволяет сделать вывод об эффективности проведенной работы. Уровень сформированности умений и навыков аудирования у учащихся экспериментального класса повысился после проведенной работы.

Литература

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: учебное пособие / П. К. Бабинская, Т.М. Леонтьева, А.Ф. Будько. – 3-е изд. – Москва: Тетра Систем, 2005. – 215 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителей / Н. Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ, 2004. – 192 с.
3. Кочкина, З. А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи / З. А. Кочкина // Иностранные языки в высшей школе. – 1968. – №4. – С. 43–51.

Тверезенко Д.Ф.,

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

ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье подчеркивается важность топонимов как источника формирования социокультурной компетенции обучающихся. Они несут в себе большой объем информации из разных областей иноязычной культуры, вследствие чего представляют собой группу лексики для обязательного изучения. Включение в образовательный процесс компонентов социокультурной компетенции обеспечивает возможность формирования компетентной языковой личности.

Ключевые слова: топонимы в английском языке, социокультурная компетенция, система упражнений.

Современный период развития методики преподавания иностранных языков характеризуется обостренным интересом к культураносной (кумулятивной) функции языка, к обучению языку как средству приобщения к культуре.

Воспитание языковой личности в социокультурном аспекте требует поиска новых подходов к изучению языка. Один из путей реализации таких подходов – включение разноуровневого социокультурного материала - материала, который позволит формировать языковую личность, - в структуру уроков. Так, топонимическая лексика отражает важнейшие этапы истории материальной и духовной культуры народа, и в то же время в ней появляются языковые закономерности, в связи с чем данный лексический пласт представляет интерес и как историко-географический материал, и как лингвистический источник.

Как известно, топонимика исследует имена собственные, обозначающие названия географических объектов, их происхождение, развитие, современное состояние, написание и произношение. Совокупность топонимов той или иной области называется

топонимией, которая, в свою очередь, является важной составляющей лексического фонда любого языка.

Под топонимом обычно понимают обозначающее название географического объекта, имя собственное [3].

Каждая топонимическая система строго территориальна, вследствие чего можно говорить о топонимической системе отдельной области, района или даже отдельной деревни. Эта система обладает не только единой территориальной общностью, но и общностью языковой. В настоящее время бесспорным является тот факт, что все географические названия системно организованы.

Все топонимы можно разделить на классы (или группы) в зависимости от специфики объекта номинации. Таким образом, топонимический класс (класс топонимов, топонимическая группа) – это сумма названий однотипных географических объектов.

Очевидно, что выделяется несколько основных классов топонимов. Они соотносятся с основными типами географических объектов. При этом количество видов довольно значительно, так как немалым является и количество разнообразных типов географических объектов (рис 1.):



Рис.1. Основные топонимические классы

Из рисунка 1 следует, что топонимика интегрирует знания по географии, истории и лингвистике, представляя, таким образом, особую ценность при изучении иностранного языка. К каждому названию необходимо относиться с особым вниманием и заботой, так же, как люди заботятся о других памятниках культуры.

Овладение обучающимися только базовыми теоретическими знаниями, умениями и навыками их применения в области лексики, грамматики и фонетики иностранного языка является, как видится, не вполне достаточным для формирования коммуникативной компетенции в совершенстве. Причиной подобных лакун является «несформированная социокультурная компетенция, которая, в свою очередь, является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции» [3, с. 32]. «Социокультурная компетенция – это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, и обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [4, с. 141].

Формирование социокультурной компетенции способствует приобщению обучающихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных этапах обучения [1]. Иными словами, социокультурная компетенция предполагает постижение обучающимися социального подтекста иноязычной культуры (и культур вообще) с позиции стороннего наблюдателя.

Включение топонимов в лингвистическое образование школьников не требует пересмотра традиционного содержания обучения английскому языку. Топонимический языковой материал входит и может в более широком объеме гармонично входить в базовое образование по данному языку.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Так, был проанализирован один из шести тематических блоков УМК «Rainbow English» (7 класс) Афанасьевой О.В., Михеевой И.В., Барановой К.М. [1; 2] с целью извлечения лексических единиц, относящихся к классу топонимов. В результате проделанной работы в разделе «Some Facts about the English-speaking World» были выявлены 85 лексем означенного типа на английском языке. В теме, посвященной географическим, историческим, культурным фактам двух англоязычных стран - США и Австралии, - были обнаружены таким образом географические названия, относящиеся как к этим территориям, так и другие топонимы. Они относятся к оронимам (Elbrus), урбанонимам (Red Square), гидронимы (lake Baikal) и др.

Топонимы являются неотъемлемой и важной частью лексического состава любого языка, и их изучение на уроках иностранных языков в школе - это естественная часть учебного процесса, способствующая формированию социокультурной компетенции.

Авторы УМК предлагают ряд упражнений в учебнике и рабочей тетради, которые направлены на изучение английских топонимов. Исследование показало, что в рамках тематического блока «Some Facts about the English-speaking World» имеется несколько разнообразных заданий, при помощи которых для семиклассников создаются условия для успешного освоения этой группы лексики. Упражнения на аудирование, чтение, говорение, письмо обеспечивают развитие всех четырех видов речевой деятельности. Например:

«Америка – страна старого и нового»

По рекомендации авторов УМК тема «Some Facts about the English-speaking World» вводится с упражнения 2 с. 85: *How much do you know about the USA? Say if these facts are true or false.*

Учащимся предлагается несколько фактов об Америке с целью определить какие из них верные, а какие нет.

Например: - New York is the capital of the USA. -Chicago is situated in the south of the USA. -All American states are situated in South America.

В упражнении употреблены следующие топонимы: *New York, the USA, America, Chicago, South America, the United States, Russia, the Mississippi, California, Texas.*

Далее учащиеся должны обсудить разные варианты названия указанной страны.

На доске: the United States of America, the United States, the USA, the US, America.

Обсуждение задания и дальнейшие наводящие вопросы учителя (What language is spoken in the USA? In which countries is English an official language?) позволяют учащимся сформулировать тему раздела и урока.

В упражнении 3 с. 85 школьники читают текст, из которого узнают несколько фактов об Америке, где в главе про иммигрантские группы встречаются названия европейских городов: *Dublin, Frankfurt, Rome.*

На дом рекомендуется задать выписать из упражнения 2 с. 85 все географические названия, относящиеся к территории Америки, и, пользуясь списком географических названий (учебник 2 часть с. 148) и Интернет- ресурсами, дать их краткое определение.

«География США»

В географических атласах на карте мира определите город, который имеет координаты 39⁰с.ш. и 77⁰з.д. (Washington, D.C.).

Благодаря этому практическому заданию название города на английском языке перестает быть просто иностранным словом и приобретает свое конкретное место на поверхности Земли.

Далее учащиеся отвечают на вопросы, которые создают условия для формулирования темы урока:

-What do you know about this city? (It is the capital of the USA.) и т.п.

Благодаря наличию географических атрибутов (карта, географические координаты, географические атласы на столах) учащиеся быстро определяют, что тема урока - «The Geography of the USA».

Далее ученики ставят цель урока и определяют задачи.

Таким образом, овладение языком «предполагает знание не только набора лексических и грамматических средств, но и социокультурных норм страны изучаемого языка, особенностей менталитета его носителей» [5, с. 180]. Топоним несет в себе характер национальной самобытности, поскольку в нем отражены исторические, территориальные и природно-географические особенности условий жизни народа. Это обстоятельство особенно важно при изучении иноязычной культуры, в частности при изучении иностранного языка.

Литература

1. Афанасьева, О. В. Английский язык. 7 кл. в 2-х ч. Ч. 1.: учебник / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова. – М.: Дрофа, 2015. – 128 с.
2. Афанасьева, О. В. Английский язык. 7 кл.: рабочая тетрадь / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова. – М.: Дрофа 2015. – 160 с.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1999. – 803 с.
4. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 185 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.

Тынайбек кызы Керез,

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация.** Статья посвящена теоретическим и частично практическим аспектам проблем, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий как средства формирования грамматических навыков на среднем этапе обучения китайскому языку. Даны рекомендации обратить внимание педагогов на трудности формирования навыков грамматики в общеобразовательной школе.*

***Ключевые слова:** китайский язык, информационные технологии, интернет, теоретические аспекты, учебный процесс.*

В современном обществе все более возрастает роль иностранных языков. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача учителя состоит в том, чтобы выбрать такие методы обучения и педагогические технологии, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность и творчество.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые

формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Сочетание ИКТ связано с двумя видами технологий: информационными и коммуникационными [1, с. 156].

Большой вклад в изучение информационно-коммуникационных технологии обучения внесли многие российские и зарубежные ученые, но большинство из них придерживается определения, что информационно-коммуникационные технологии (сокращенно ИКТ) – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта) [2].

Нам удалось определить теоретические основы обучения грамматике иностранного языка, в частности его роль, основные подходы и методы, принципы данного обучения, этапы работы над грамматическим явлением, разработанные такими выдающимися деятелями как Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.Л. Бим, В.А. Бухбиндер, А.А. Леонтьев, В.М. Филатова, Г.В. Рогова, Е.Н. Соловова. Выявили, что грамматика является неотъемлемым аспектом языка при обучении письменной и устной форме иностранного языка. Чтобы сформировать грамматические навыки и умения правильно, необходимо соблюдать ряд принципов: речевой направленности, функциональности, ситуативности, ролевой организации учебного процесса, новизны, личностной ориентации общения, коллективного взаимодействия. Формирование грамматического навыка проходит поэтапно: подготовительный, элементарный, совмещающий этапы, этап систематизирующего обобщения и включения грамматических навыков в речевую деятельность.

На опытно-экспериментальной части работы для оценки эффективности с использованием ИКТ для формирования грамматических навыков нами будет проводиться эксперимент, который состоит из 3х этапов: предэкспериментальное исследование, собственный эксперимент и постэкспериментальное исследование. Участниками эксперимента являются 7 человек, возраст участников 11-13 лет. Все участники эксперимента изучают китайский язык на начальном этапе.

В рамках предэкспериментального исследования мы проведем тестирование среди учеников, позволяющее определить уровень владения грамматическими навыками. Учащимся будет предложено выполнить 3 задания, состоящих из 9 вопросов, которые включают в себя вопросы по грамматике, которую ученики уже изучили.

Например:

1. Переведите предложения на русский язык.

- 1) 王明是他的老师。 wángmíng shì tā de lǎoshī
- 2) 我认识你的朋友。 wǒ rànshi nǐ de pāngyou
- 3) 她是我的朋友。 tā shì wǒde pāngyou

2. Расположите слова в правильном порядке.

- 1) 的 de / 我 wǒ / 朋友 pāngyou
- 2) 老师 lǎoshī / 他 tā / 的 de / 是 shì / 你们 nǐmen
- 3) 妹妹 mâimeimei / 朋友 pāngyou / 认识 rànshi / 我 wǒ / 的 de

3. Составьте предложения , используя данные слова.

- 1) 他 tā / 朋友 pāngyou / 的 de / 中国人 zhōngguó rén
- 2) 王明 wángmíng / 的 de / 俄罗斯人 ālúisī / 妈妈 māma
- 3) 老师 lǎoshī / 我 wǒ / 的 de

Таким образом, мы выявим у обучающихся три уровня сформированности грамматических навыков, а именно высокий, средний и низкий.

На этапе собственно эксперимента мы будем использовать в процессе обучения информационные технологии, такие как Power Point, Wordwall и Quizizz.

Для ознакомления работы учащимся предлагается интерактивная презентация, выполненная в Power Point, направленный на изучение грамматической темы «глагол-связка 是 "shì"» и «выражение притяжательности с помощью частицы 的 de», где в письменной форме предоставляется более подробная информация о грамматических

правилах: случаях их употребления и значениях. В качестве шпаргалки выложена основная информация по изучаемому материалу в виде схемы и картинок, которую удобно распечатать и использовать в качестве подсказки при выполнении упражнений.

С помощью Quizizz мы создаем различные тесты по изученной теме с возможностью добавления фото и видео. Затем даем номер виртуальной комнаты участникам. Участники заходят с мобильных устройств в комнату. На экране их мобильных устройств начинается отображаться задание и варианты ответов на него, идет обратный отсчет времени. Необходимо выбрать один из вариантов и кликнуть по нему. На устройстве высвечивается информация о том, правильный ответ или нет, а также количество баллов. Участники отвечают – им присваиваются очки за правильное выполнение задания. На общем экране после ответа на вопрос выводит правильно ответивших – кто быстрее ответил, тот победитель.

В Wordwall будут выложены упражнения на соотнесение грамматического явления с картинкой, на заполнение пропусков в предложении, на правильность утверждения и т.д.

После собственного эксперимента мы проведем постэкспериментальное исследование на материале грамматического теста. И по результатам сравнения двух тестов (предэкспериментального и постэкспериментального) увидим, повысился ли уровень владения грамматическими навыками учащимся или остался на прежнем уровне или понизился. На основе полученных результатов мы сможем сделать вывод об эффективности или не эффективности использования ИКТ как средства формирования грамматических навыков на среднем этапе обучения китайскому языку.

Литература

1. Нелунова, Е. Д. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку в школе / Е.Д. Нелунова. – Якутск: Граф, 2006. – 205 с.

2. Педагогический словарь АКАДЕМИК. – URL: <https://pedagogical.academic.ru/847/%D0%A3%D0%A7%D0%95%D0%91%D0%9D%D0%AB%D0%99%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A6%D0%95%D0%A1%D0%A1> (дата обращения: 07.10.2020). – Текст : электронный.

Черданцева Е.Ф.,

учитель иностранного языка
МБОУ «ФОСШ им. М.Б. Копытова» (г. Бийск),
аспирант, АлтГПУ (г. Барнаул)

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ПАССИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены одни из продуктивных способов словообразования в немецком языке. Подробно проанализированы важные словообразовательные модели с примерами их использования. Уделяется внимание способам словообразования для эффективного применения на практике.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательная модель, словосложение, суффиксы, префиксы, конверсия.

Одним из важных и существенных аспектов овладения иностранным языком остается лексика, которая тесно связана с человеческой деятельностью, с жизнью общества. Как и человек, лексика не стоит на месте, изменяется - появляются новые слова, значения

некоторых слов могут устаревать. Слово - это основная единица языка и единица словарного состава языка. Словарный состав, или лексика языка, немецкого как и любого другого находится в состоянии непрерывного изменения. Одни слова выходят из употребления и становятся архаизмами, другие появляются и пополняют собой словарный состав языка. Отличительной чертой любого языка является его способность реагировать на малейшие изменения в общественной, культурной и повседневной жизни его носителей. Пополнение словарного состава происходит различными путями: за счет создания новых слов от уже существующих, за счет расширения семантической структуры уже существующих слов и образования омонимов, за счет заимствования новых слов из других языков или же из диалекта того же самого языка.

Процесс обогащения лексических единиц непрерывен и требует постоянного внимания со стороны преподавателя. Словообразование является источником расширения запаса лексических единиц. Под термином *словообразование* понимается система языковых категорий, относящихся к производству и строению слова. В каждом языке присутствует *словообразовательная модель* – схема образования слова из определенных морфем с определенными принципами их следования и соединения, с определенной акцентной характеристикой, служащая для обозначения понятия определенного лексико-грамматического класса [3]. Знание словообразовательных моделей позволяет формировать у обучающихся пассивный словарный запас. Например, при чтении в тексте суффиксы и приставки легко заметны и являются хорошими смысловыми подсказками.

Словосложение является самым продуктивным и популярным способом образования новых слов, который охватывает все части речи. Принцип данного словообразования заключается в сложении двух и более слов (основ). Сложные слова могут быть образованы из разных частей речи: существительное + существительное *die Wand+ die Uhr = die Wanduhr, das Haus + das Tier = das Haustier*; глагол + существительное *schreiben + der Tisch = der Schreibtisch* прилагательное + существительное *leicht + der Sinn = der Leichtsinn*; глагол + прилагательное *leben + wichtig = lebenswichtig*. При словосложении могут добавляться соединительные элементы *-(e)n, -(e)s*. Основ в сложном слове может быть и больше, так, например, на сегодняшний момент самое длинное слово в немецком языке считается из 7 слов и состоит из 67 букв: *die Grund-stück-s-verkehr-s-genehmigung-s-zuständigkeit-s-übertragung-s-verordnung*. Род существительного определяется по последнему слову. Не всегда сложное слово может иметь прямое значение: *das Glück (счастье) + der Pilz (гриб) = der Glückpilz (счастливец)*. Помимо сложных существительных есть и сложные глаголы, прилагательные наречия с прямым и переносным значением слова: *taub + stumm = taubstumm (глухонемой), schwarz + fahren = schwarzfahren (ехать без билета, ехать «зайцем»)*.

Также к одному из распространенных способов словообразования в немецком языке можно отнести *морфологический способ* или *аффиксальное производство*, т.е. присоединение суффиксов, префиксов к основе слова [3]. Обычно префиксы подразделяют на две категории: именные и глагольные. Именные префиксы участвуют в образовании имен существительных и прилагательных. Самый распространенный префикс *un-* и *miss-*, которые образует антонимы: *die Ruhe – die Unruhe, der Erfolg – der Misserfolg*. Глагольные префиксы в свою очередь делятся на отделяемые *an-, mit-, fern-* и т. д. и неотделяемые *be-, ver-, ge-, zer-* и др. Одна морфема с разными приставками может менять значение, например: *schreiben (писать) – ausschreiben (выписывать) – beschreiben (описывать)*. Таким образом стоит отметить на важность роль префиксации в немецком языке. Изменение значения слова наиболее распространено у глаголов, по сравнению с прилагательными или существительными.

К морфологическому способу словообразования относятся не только префиксы, но и суффиксы, которые служат для образования существительных, прилагательных, наречий. В немецком языке при помощи суффиксов могут быть образованы существительные из основ глаголов и прилагательных, глаголы из основ существительных, прилагательных и

местоимений, прилагательные из основ существительных, наречий и глаголов. У имен существительных суффиксы указывают на род, так например –chen, -lein, -nis всегда среднего рода, -heit, -schaft, -ung указывают на женский род, а –er, -ner, -ling мужского рода: der Tisch – das Tischlein, frei – die Freiheit, der Fisch – der Fischer. Стоит отметить как широк спектр употребления суффиксов в немецком языке, а поэтому суффиксальный способ словообразования является также продуктивным.

Переход одной части речи в другую называется *конверсия* или под ней можно рассматривать *морфолого - синтаксический способ* словообразования [4]. В этом способе выделяют следующие термины: *субстантивация* – переход в имя существительное других частей речи, например, leben (жить) – das Leben (жизнь), neu (новый) – das Neue (новое) и.д. *Адъективизация* – переход в прилагательное других частей речи, heute (сегодня) – heutig (сегодняшний). *Адвербиализация* – переход в наречие других частей речи, der Abend (вечер) – abends (вечером). *Вербализация* – переход в глагол существительных и прилагательных, die Antwort (ответ) – antworten (отвечать),

Наименее продуктивным способом словообразования является *лексико-синтаксический способ*, который предполагает сращение словосочетания в одну лексическую единицу. Такой способ наиболее присущ неологизмам, der Anti – Terror - Krieg (антитеррористическая война).

Материал по вопросу словообразования в немецком языке является достаточно объемным. Однако, не стоит отрицать важность его познания как на начальном, так и высоком уровне изучения языка. Знания правил словообразования позволяют выработать умение правильно распознать приставки и суффиксы различных частей речи и определить морфологический состав слова; формируют лексико-грамматические навыки образования и употребления родственных слов; формируют и закрепляют умение образовывать новые слова, что, в свою очередь, приводит к значительному расширению лексического запаса; помогают в работе с текстами.

Литература

1. Ариян, М. А. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты / М. А. Ариян. - М.: ФЛИНТА, 2017. – 222с.
2. Зуев, А. Н. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка / А. Н. Зуев. - М.: Русский язык, 1979. – 536 с.
3. Степанова, М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова. - М.: Высшая школа, 1962. – 314 с.
4. Степанова М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. - М.: КомКнига, 2007. – 376 с.

Чернова И.А.,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются основные принципы и особенности применения лексического подхода в обучении студентов иностранному языку. Приводятся некоторые примеры практических заданий в рамках данного подхода, направленных на формирование навыков аудирования.

Ключевые слова: лексический подход, лексический блок, коллокация, аудирование, обучение иностранному языку.

Лексический подход, получающий в настоящее время все большее признание методистов и преподавателей английского языка, имеет ряд преимуществ, позволяющих повысить эффективность обучения. Как отмечают разработчики лексического подхода Хью Деллар и Эндрю Уокли [1], а также Лео Селиван [2], изучение лексических блоков (чанков) помогает не только в формировании собственно лексических навыков, но и речевых умений чтения, аудирования, говорения и письма.

Большинство заданий в существующих учебниках, а также многочисленные интернет-ресурсы для обучения аудированию направлены только на понимание текста, редко - на изучение лексики, главным образом, отдельных слов. Распознавание лексических блоков в прослушиваемом тексте является сложной задачей, так как, даже понимая основное содержание текста, студенты уделяют мало внимания словам или лексическим блокам, составляющим данный текст. Обучение данной стратегии (bottom-up – от лексических блоков к содержанию всего текста) может значительно увеличить скорость и глубину понимания текста.

Обучение аудированию и чтению с позиций лексического подхода основано на схожих принципах, включающих наличие предтекстовых упражнений, заданий на понимание текста, послетекстовых заданий на говорение (обсуждение вопросов, связанных с содержанием текста), упражнений на формирование языковых навыков (оперирование языковым материалом). Успешное восприятие речи на слух предполагает, во-первых, наличие определенного словарного запаса (знания не только отдельных слов, но и лексических блоков), во-вторых, навыка распознавания этих слов и сочетаний слов в потоке иноязычной речи и понимание их значения. Таким образом, различие в обучении чтению и аудированию заключается в том, что студенты должны уметь сначала распознать языковую единицу, а затем вспомнить ее значение.

Подготовительная работа преподавателя к занятию по аудированию предполагает такие же этапы, как и при обучении чтению:

1. Анализ языковых единиц в прослушиваемом тексте (подчеркивание слов и фраз, которые студенты могут не знать, выделение в тексте лексических блоков).
2. Использование предтекстовых упражнений (pre-listening) для введения новой лексики (продумывание ситуаций, которые вызовут интерес к содержанию текста и вводимым языковым единицам).
3. Создание таких заданий на понимание текста, которые бы фокусировали внимание студентов на языковых единицах.
4. Создание условий для повторного прослушивания текста.
5. Использование послетекстовых заданий на говорение, при выполнении которых преподаватель отмечает недостатки в использовании лексических блоков, корректирует их или вводит дополнительные единицы (составление вопросов, мотивирующих студентов к говорению и включающих лексические блоки, как уже изученных, так и дополнительных).

Обучение аудированию диалогических текстов имеет свои особенности. В диалогах редко встречаются подробные описания чего-либо. В связи с этим предтекстовые упражнения в большей степени будут направлены на прогнозирование того, как будет развиваться диалог, а не на его содержание. Однако предтекстовые вопросы также должны актуализировать языковой материал диалога. Например, прослушивание диалога между двумя студентами, обсуждающими, куда пойти пообедать, могут предварять следующие задания.

1. Work in pairs. Discuss these questions:

How often do you eat out? Where do you usually go? Why? What's your favourite foreign food? Why?

2. Put the questions below in the order you expect to hear them. Decide two possible ways each might be answered.

Have you got anywhere in mind?
Are you hungry?
Shall we walk, or do you want to get a cab?
Do you want to get something to eat, then?

Работа с собственно лексическими блоками может быть построена следующим образом. До прослушивания текста студенты получают таблицу с первой частью лексических блоков (например, hang out with ..., love walking ...) и заданием заполнить их 1) своими предположениями, 2) из словаря коллокаций в интернете, 3) словами из прослушанного текста.

1. Complete each chunk with the first word that comes to mind.
2. Check you guesses using the collocation dictionary. Discuss it with your partner.
3. Listen to the recording and write down the chunks you hear.
4. Listen again and clarify the meaning of any problematic words.

После прослушивания студентам раздается скрипт, к которому они подчеркивают лексические блоки. На следующем занятии для повторения студенты получают текст с пропущенными словами, заполняют его и прослушивают для проверки своих ответов.

Большое внимание при обучении аудированию уделяется произношению лексических блоков. Для обучения распознавания их в речи студентам представляются несколько вариантов для прослушивания и отработки (произнесенных в быстром темпе, медленном темпе, с разной интонацией, редуцированные формы и т.д.). Кроме того, эффективным способом развития стратегии bottom-up являются диктанты, включающие запись лексических блоков, предложений, частей текста или целых текстов.

Таким образом, использование лексического подхода может быть весьма эффективным при обучении аудированию. При работе с любым учебником, построенном, например, на принципах коммуникативного подхода, либо работе с любым интернет ресурсом по обучению аудированию может быть сделан акцент на изучение лексических блоков. Разработка системы упражнений, построенных в соответствии с принципами лексического подхода, требует от преподавателя определенных временных затрат, но, несомненно, повышает эффективность обучения иностранному языку.

Литература

1. Dellar, Hugh. Teaching lexically / Hugh Dellar, Andrew Walkley. - Delta Publishing, 2016. - P. 152.
2. Selivan, Leo. Lexical Grammar / Leo Selivan. - Cambridge University Press, 2018. - P. 234.

Ягшыева А.Ю.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент О.М. Липустина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ УСТНО-РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ПРИМЕРЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются активные методы современного обучения английскому языку, такие как дискуссия и тандемный метод обучения. В период обучения

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

в начальной школе мышление детей только формируется, что делает обучение английскому языку наиболее актуальным. В данном возрасте дети быстро запоминают информацию и усваивают новые знания.

Ключевые слова: Интернет-технологии, английский язык, тандем-метод, дискуссия, активные методы обучения, устно-речевое общение.

В условиях глобализации, развития Интернет-технологий, потребность в обучении иностранному языку становится всё более актуальной. Порою невозможно построить карьеру и добиться успеха в бизнесе без знания иностранного языка. Обучение речевому общению на иностранном языке приобретает большое значение. В значительной степени этому способствуют в последнее время интенсивные методы обучения, к которым относятся тандемный метод и дискуссия. Методика применения тандемного метода обучения стала популярной, когда участники изучали языки друг друга в формате летних школ, программ по обмену, культурных форумов. Согласно М.М. Степановой, «первым примером тандемного обучения в современном понимании этого термина считается опыт немецко-испанской летней школы, которая была организована в 1982 г. в Мадриде. В отчете о деятельности школы было впервые сформулировано определение тандема как метода обучения, при котором носители двух разных языков объединяются с целью изучения языков друг друга» [2].

Ю. Трухачева так определяет сущность тандем-метода: «Тандем-метод заключается в совместном изучении одного иностранного языка двумя партнерами-носителями разных языков. Такой метод помогает учиться друг у друга. Тандем-партнеры могут изучать язык на расстоянии, или встречаться лично, общаться через электронную почту, по телефону или с помощью других современных медиа-средств» [3].

М.О. Кулишова определяет тандем-метод как интенсивный метод обучения иностранного языка, подразумевающий погружение в язык в процессе общения с его носителем [1]. М.О. Кулишова отмечает, что новые компьютерные технологии дали толчок развитию тандемного обучения.

Тандемное обучение расширило свои возможности с появлением компьютерных технологий. Начали создаваться сайты и тандем-центры, где участники могли проходить обучение онлайн. Участники могли выбирать себе партнёров исходя из уровня знания языка, возраста, интересов, индивидуальных особенностей.

В современной школе практически ни один урок не проходит без применения новых технологий, к примеру, выяснено, что посредством показа презентации на уроке проще всего подавать иллюстративный или схематичный материал. Это облегчает процесс усвоения новых знаний учащимися.

Помимо использования тандем-метода большую популярность имеет также обучение посредством дискуссии. Прогресс не стоит на месте, и все формы социальной жизни претерпевают изменения и развиваются. Образовательные процессы в данном случае не исключение. В настоящее время наряду с традиционными методами обучения, такими как лекция, семинар и т.д., все большую популярность обретают активные формы и методики. Между собой они отличаются, прежде всего, своими задачами.

Как уже упоминалось выше, к традиционным методам обучения относятся такие популярные формы проведения занятий как: лекция (рассказ), семинар (беседа), практические занятия, и т.п. Их результатом выступают «знания-описания» и навыки применять эти знания в типичных ситуациях.

На самом деле, разделение методов обучения на активные и традиционные достаточно условно в связи с тем, что традиционные методы должны заключать в себе активность, таким образом, увеличивается результативность процесса обучения. Задачей традиционных методов является передача определенной суммы знаний и формирование навыков практической деятельности. Они предполагают предоставление обучаемым готовых решений в качестве образца. Задача обучаемого при обучении традиционными

методами заключается в том, чтобы выучить заданное и воспроизвести его при контроле [1].

Активные методы обучения (к ним относится дискуссия), в свою очередь, направлены на развитие у обучаемых самостоятельного мышления и способности квалифицированно решать нестандартные профессиональные задачи. Дискуссия (лат. *diskussio* – исследование, анализ, разбор) – публичный спор, задача которого – выяснение и сопоставление различных точек зрения, поиск, обнаружение истинного мнения, нахождение верного решения спорной темы. Дискуссия является результативным методом убеждения, так как ее участники сами приходят к тому или иному выводу. Этот метод представляет собой процесс обсуждения и разрешения неоднозначных тем рабочей группой. Для глубокого понимания хода организации урока с помощью этого метода, следует прибегнуть к истории его развития и основным моментам наполнения [3].

Цель обучения с помощью данного метода – не просто получение знаний, не выработка умений и навыков решать профессиональные задачи, а умение мыслить, размышлять, осмысливать свои действия. Знания усваиваются не «про запас», учат не культуре исполнительского действия, а культуре мыслительной творческой деятельности, т.к. задачи, обстоятельства и ситуации деятельности могут меняться.

Стимуляция учебной деятельности с помощью тандемного метода и метода дискуссии способствует усилению заинтересованности, активности, творческой самостоятельности учащихся в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

Литература

1. Кулишова, М. О. Тандем-метод как один из способов интенсивного изучения иностранного языка и формирования иноязычной коммуникативной компетенции / М. О. Кулишова. – URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014006251> (дата обращения: 07.04.2022). - Текст: электронный.
2. Степанова, М. М. Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного ВУЗа / М.М. Степанова. – URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/stepanova_m._m._115_119_12_165_2015.pdf (дата обращения: 07.04.2022). - Текст: электронный.
3. Экспертный совет журнала «Аккредитация в образовании». Информационно-аналитический журнал. URL: https://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html (дата обращения: 07.04.2022). - Текст : электронный.

КУЛЬТУРНОЕ, СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА

Бондаренко Е.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЖЕНСКИЙ КОСТЮМ В ШВЕЦИИ В 1200-1339 гг.

Аннотация. Статья посвящена исследованию женского костюма средневековой Швеции на основе анализа письменных, археологических и изобразительных исторических источников.

Ключевые слова: женский костюм, Швеция, средневековье, изобразительные исторические источники.

В начале XI века в Швеции происходит закат Эпохи викингов и начинается переход от костюма раннего средневековья к одежде средневековья классического.

К началу XIII века облик костюма Классического Средневековья окончательно формирует типичные черты и сохраняет их вплоть до примерно 1340 года, когда постепенно силуэт одежды начинают меняться, становясь все более облегчающим [4].

XII век был в Швеции периодом, когда христианство начинало проникать в страну, с этого же времени и весь рассматриваемый период Швеция подвергалась сильному политическому и экономическому влиянию Германии. Всё это оказывало воздействие на моду, и поэтому помимо шведских исторических источников и источников из сопредельных Швеции стран (Норвегии, Дании) мы можем использовать немецкие для воссоздания образа костюма.

В качестве исторических источников используются письменные (в частности, завещания), археологические и изобразительные.

Первые сохранившиеся шведские завещания составлены в начале XIII века и написаны служителями церкви. Первое “завещание мирян”, содержащее предмет одежды датируется 1272 [1, стр. 1].

В целом письменных источников мало, поэтому представление о развитии костюма в этот период больше будет основано на изобразительном искусстве и сохранившихся археологических артефактах.

Элементы одежды, используемые в этот период в женском комплекте: исподнее - skjortor (нижняя рубашка) и hosor (чулки), верхнее платье - kjortlar, overkjortel (сюрко), верхняя одежда - плащ (mantel) и ärmkappa, головной убор, поясной набор, обувь и другие мелочи (ремни для подвязывания шосс, булавки для закалывания головных уборов, украшения).

Мода в течение всего периода была на свободный, ниспадающий крой, не показывающий очертаний фигуры. Это можно объяснить влиянием церкви, которая предписывала скрывать тело и не показывать его оголенные участки. Большое влияние на одежду оказывала сословная принадлежность женщины, а значит и её материальное положение - от этого зависело какого качества ткани будут использоваться при пошиве, каких цветов, какое количество деталей и украшений будет использовано в костюме; с другой стороны - совсем малую роль играл пол - мужские и женские силуэты демонстрируют большое сходство на протяжении рассматриваемого периода (известны даже случаи, когда мужчина завещал свою одежду женщине и наоборот) [4].

Первый слой в костюме этого периода - skjortor, нижняя рубашка, надевавшаяся непосредственно на тело. Несмотря на то, что skjortor являлась обязательным атрибутом гардероба любого человека, независимо от статуса и достатка, дошедшие до нас источники крайне скупы, в результате чего вывод относительно территориальной специфики несколько затруднителен.

В средневековых шведских завещаниях не часто, но встречаются упоминания нижних рубашек, но завещание их довольно необычно и характерно более всего для служителей деревенских приходов [1], поэтому, чтобы иметь представление о средневековом исподнем в Швеции, мы должны обратиться к нескандинавским источникам.

Skjortor можно увидеть на миниатюрах Maciejowski Bible (Франция, 1235-1240) и Psautier dit de saint Louis (Франция, 1270-1274), также сохранилась нижняя льняная рубашка доньи Терезы (1307).

В целом, общий вид нижней рубашки - это простая туникообразная одежда с рукавами, которая расширяется книзу клиньями [2, стр. 16]. В качестве материала в Северной Европе для изготовления нижней рубашки использовался лён [4].

К исподнему же можно отнести hosor или чулки. С источниковедческой базой для этого элемента дело обстоит так же, как и у нижней рубахи, единичные миниатюры дают хоть какое-то представление о женских hosor, их длине и способе крепления. На большинстве миниатюр длинная женская одежда скрывает их полностью, даже обувь, которая выглядывает из-под подола - большая редкость. И поэтому мы вынуждены использовать нескандинавские источники.

В целом, общий вид повседневных женских чулок в средние века - это шерстяные hosor, облегающие ногу и длиной чуть ниже колена. Для того, чтобы чулки держались на ноге, использовались кожаные или текстильные ремешки, которые под коленом обхватывали ногу [3, стр. 21]. Такие подробности устройства женских чулок можно увидеть на миниатюре из «Decretum» аббата Гра-ци-ана.

Kjortel - следующий за исподним слой. Типичный крой кьортель этого периода можно наблюдать на сохранившихся кьортель святой Элизабет Тюрингенской и святой Клары Ассизской.

Эти кьортель не скандинавского происхождения, но по внешнему виду соответствуют тому, что мы видим на скандинавских изображениях этой эпохи [4].

Аналогичные кьортель встречаются и на шведских изобразительных источниках этого периода (например, на надгробном памятнике Ramborg de Wik в Уппланде (1327); на барельефах Готемской церкви (1300-1350), и на источниках из сопредельных Швеции стран (на Ølst church altar in Nationalmuseet в Дании (1200-1225); на миниатюрах рукописи “Тристан и Изольда” из Германии (1215-1250).

В шведских завещаниях неоднократно указывается материал, из которого изготовлена завещанная кьортель, чаще это шерстяная ткань (сукно) - привозная или произведенная в Швеции. Качество ткани зависело от сословия и материального положения женщины.

Наиболее частым цветом ткани был голубой и синий. Далее в порядке уменьшения популярности шли красный, коричневый, белый, серый, зелёный, чёрный. Одна женская кьортель в 1331 г. названа “halwskipftan”, т.е. она разделялась по вертикали на две половины разного цвета (такая одежда называлась “ми-парти”) [1, стр. 2].

Кьортель часто подпоясывали, но с последней четверти 1200-х годов стало обычным ношение кьортель без пояса [4]. Однако пояс в costume не исчез, а мог скрываться под следующим слоем - overkjortel, оставаясь на кьортель. Пояс изготавливался из кожи или имел тканевую основу, у представительниц благородных сословий мог украшаться обилием накладок, хвостовиками и пряжками.

Оверкьортель (сюрко) известны с рукавами и безрукавные. И, если для мужчин в Швеции сюрко без рукавов стало обычным явлением с середины 1200-х, то для женщин до конца XIII века ношение безрукавных сюрко не было распространено. До этого времени женщины изображены в одежде с длинными рукавами - или только в кьортель, или в кьортель и в сюрко с рукавами поверх.

Однако, можно рассчитывать на существование практики ношения безрукавных оверкьортель в аристократических кругах в конце 1200-х годов [4].

В качестве верхней одежды женщины носили плащ и армкаппу (ärmkappa - швец., англ. название - “гардкюп”). На миниатюрах Манесского кодекса и рукописи “Тристана и Изольды” армкаппу мы видим и на женщине, и на мужчине. И это показывает одну из характерных черт моды данного периода - отсутствие особых гендерных различий в одежде.

Наиболее распространенной верхней одеждой был плащ. Он часто шился из тонкого сукна с подкладом из, например, меха, крой его был полукруглый [4]. Плащ мог скрепляться фибулой или шнуром, кроме того сохранились плащевые застёжки-аграфы из Швеции, которыми скреплялся плащ у горловины.

Одним из основных средств выражения пола, возраста и социального статуса в costume был головной убор. В качестве головного убора женщины использовали разные вариации с льняными или шелковыми платками, металлическими или ткаными венцами, а

для закрепления платков использовались латунные булавки. Замужние женщины покрывали голову полностью, для молодых девушек допускалась полуприкрытая голова. Очень редко на изображениях встречаются женщины в капюшонах (hätta - швед., hood - англ.), но капюшоны упоминаются в завещаниях, и завещаются они в том числе женщинам, так что возможно, что капюшон использовался шире, чем это можно судить по изображениям [5].

Важным элементом костюма была обувь, которая производилась из кожи и у женщин, и у мужчин была идентична по форме, что подтверждают многочисленные находки.

Дополняли весь костюм драгоценные украшения, которые в избытке найдены в шведских кладках, но позволить их себе могли только очень состоятельные женщины.

Литература

1. Андерсон, Ева. Одежда в средневековых завещаниях в Швеции, 1200-1420 гг. - URL: https://vk.com/doc679108606_627428218?hash=cffd3a60f71da675f3&dl=3c5a07bd90121e0aff (дата обращения: 08.04.2022). – Текст: электронный.

2. Коншенко А. Обзор археологии женских, мужских и детских нижних рубашек в Европе высокого средневековья, 2018 - URL: https://vk.com/doc5911956_461139005?hash=19a8f33255bfb3606f&dl=a46ec30ed0b471faa3 (дата обращения: 28.03.2022). – Текст: электронный.

3. Коншенко А. Мужские и женские шоссы в высоком средневековье. Обзор археологических находок 12-14 вв., 2020 - URL: https://vk.com/doc5911956_588334455?hash=89d805681243fb0724&dl=a12fc11e2338c0eb0d (дата обращения: 28.03.2022). – Текст: электронный.

4. Andersson, Eva. Kläderna och människan i medeltidens Sverige och Norge / Göteborg, Göteborgs universitet, 2006 - URL: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16894/5/gupea_2077_16894_5.pdf (дата обращения: 20.04.2022). - Текст: электронный.

5. Kvinnedrakt i 1308. Stockholm 2005 - URL: https://vk.com/doc679108606_627428226?hash=bdc5b845d70643f13e&dl=d0dd9c534e9417f07b (дата обращения: 15.04.2022). – Текст: электронный.

Гордеев А.Г.,

кандидат исторических наук, доцент
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин,
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА АНТИБОЛЬШЕВИСТСКИХ ПРАВИТЕЛЬСТВ СИБИРИ НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛТАЙСКОГО ЗЕМСТВА

Аннотация. В статье анализируется деятельность алтайского земства по реализации образовательной политики антибольшевистских правительств в Сибири. Рассматриваются практические шаги органов местного самоуправления по организации системы школьного образования. Делается вывод о том, что не все задуманное из-за специфических условий гражданской войны удалось реализовать.

Ключевые слова: антибольшевистские правительства, образование, Алтайская губерния, земства, народное образование.

Школьная система, являясь важнейшим общественным институтом, во время Гражданской войны стала сферой практических интересов разных политических сил. На территориях небольшевистских правительств восстанавливались или правила

дореволюционного времени, или порядок, который существовал после Февральской революции 1917 г. Под контролем этих сил в указанный период находилась Алтайская губерния.

Изменения сферы образования в Западной Сибири начались уже при Временном правительстве, после распространения летом 1917 г. на территорию Сибири земского самоуправления [7, с.73]. В новых губерниях и областях Западной Сибири летом 1917 г. начали развиваться земские органы самоуправления, в структуре которых создавались комитеты по народному образованию. Принципы их организации были разработаны Государственным комитетом при Министерстве народного просвещения и представлены в руководстве «Временные правила об управлении школами и заведовании делами народного образования в губерниях, уездах и городах». По своей сути это были совещательные органы.

Возглавляли губернские комитеты по народному образованию члены губернских земских управ (губернских исполнительных комитетов). Текущую работу по планированию и управлению образованием осуществляли отделы по народному образованию, которые были созданы в структуре комитетов. Для работы в отделы приглашались специалисты. Жалованье заведующим губернскими отделами народного образования, как правило, назначали губернские земские собрания, в Алтайской губернии эта сумма составляла 4 800 руб. [7, с.75]

После непродолжительного периода «первой» Советской власти на обширных просторах Сибири власть весной-летом 1918 г. перешла в руки различных антибольшевистских правительств. Вопросы школьной политики и образования сначала попали под контроль Министерства народного просвещения (МНП) Временного Сибирского правительства, а после государственного переворота в ноябре 1918 г. этими вопросами занималось Министерство народного просвещения правительства А. В. Колчака. Руководящими постановлениями МНП являлись «Об утверждении правил для производства перевыборов лиц учебно-воспитательного персонала в учебных заведениях МНП» от 30 июля 1918 г. и «Об управлении учебными заведениями МНП и об установлении выборного начала в определении на учебно-воспитательные и учебно-административные должности» от 1 августа 1918 г. [5, с.272]

Обсуждение школьной реформы было вынесено и на страницы ведомственной печати. Выходил «Журнал Министерства народного просвещения», который продолжал традиции дореволюционного издания. Журнал освещал деятельность кабинета министров в области образования, состояние школы, деятельность педагогических обществ, пропагандировал передовой заграничный опыт. Цель реформы ставилась весьма амбициозная создать «единую, свободную, трудовую, автономную школу, построенную на принципах здорового национализма и демократизма» [5, с.280].

Суровая сибирская реальность, вносила свои коррективы в столь радужные планы антибольшевистских правительств. Так Алтайское земство начинало свою деятельность в этой сфере имея не более 10% грамотного населения [2, с.46]. Одним из основных принципов организации системы управления образованием стала децентрализация. Это теоретическое положение, заявленное еще Государственным комитетом по народному образованию, в годы Гражданской войны было воплощено на практике. Правительство видело возможность решения проблемы народного образования только на местном уровне. Начальные школы были переданы в ведение земств и городов [5, С.280].

В некоторых уездах инициатива по организации комитетов и отделов народного образования исходила от учителей, как, например, в Каменском уезде Алтайской губернии. Там на организационном собрании учителя города 29 августа 1917 г. приняли решение обратиться в городскую и уездную управы с требованием организовать школьные отделы в каждой из них. Каменский уездный школьный отдел был организован только 19 сентября 1917 г. в составе представителей от уездной администрации и учительского союза [2, Л. 1 об., 5-6.].

В тех уездах Западной Сибири, как, к примеру Бийском уезде Алтайской губернии, где руководителем комитета по народному образованию являлся глава уездного земства работа была поставлена лучше. Там раньше, чем в остальных уездах, были подготовлены главные документы: положение об уездном отделе по народному образованию, сметы затрат уездного земства на образование, также применялись различные нововведения. Например, в Бийском уезде первыми в Западной Сибири была организована земская система школьных попечительств. Попечительства занимались хозяйственными вопросами школ, организацией школьного питания, подвоза обучающихся, поддержки учащимся из семей с низким доходом, открытием воскресных и вечерних школ для взрослых. Они вели финансовую деятельность в рамках собственных функциональных обязательств. В широком плане эти публичные учреждения производили весь диапазон культурнопросветительной работы на селе: организовывали публичные лекции и чтения, народные театры, гуляния, сбор благотворительных средств и т.д. Официально школьные попечительства не входили в уездную систему управления, но имели связь с уездным комитетом по образованию через представителей от земств. Опыт Бийского уездного земства по организации школьных попечительств потом получил обширное распространение в губерниях Западной Сибири [6, с. 33].

Для выяснения в каком состоянии находится народное образование в Алтайской губернии 8 июля 1918 г. была учреждена комиссия народного образования в составе 12 человек при губернской управе [3, С.52]. В рамках финансирования деятельности земских органов власти Алтайская губернская земская управа просила на август-октябрь 1918 г. 2 700 000 р. кредита у казны под залог будущего земского сбора за 1918 г., из них на народное образование планировалось выделить 12 000 р. [3, с.59]. Для более ясного понимания социально-политической обстановки в Алтайской губернии мы считаем необходимым рассмотреть обстановку в уездах губернии более подробно. На очередном собрании Барнаульского уездного земства, состоявшегося 5 октября 1918 г., были рассмотрены накопившиеся проблемы в сферах образования и медицины в уезде.

В целях повышения образованности населения планировалось создать высшие начальные школы. В уезде предполагалось создание трех школ, в сёлах Чистюнька, Сорокино, Маслянино. В дополнение к ним планировалось создание девяти учительских библиотек. Вознаграждение для учителей назначалось в размере 400 р. в месяц. Тратить на образование планировалось 30 тысяч р. На заседании Бийской городской думы от 3 июля 1918 г. было предложено решение проблемы, связанной с организацией образовательного процесса в городе. Было предложено открыть 1 и 2 классы, каждый в 3 комплектах. С Бийским обществом народных университетов было подписано соглашение о предоставлении помещения на условиях: городское самоуправление, не участвуя в расходах по найму помещений, принимало на себя расходы по отоплению в размере 60% от действительной стоимости; на освещение 20%, на воду 40%; на наем служителей 50%.

Расход на содержание смешанной гимназии составлял 920 р. в месяц. Общество Народных Университетов со своей стороны предоставляло три аудитории с 8 утра и до 2 дня, четырех служителей для шинельной и одного для посылок во время учебных занятий. Также Общество согласилось приступить к работам по устройству перегородок – ширм, шкафов для учебных принадлежностей и руководств, ватерклозетов, бака для питьевой воды, классных досок, при условии предоставления нужных материалов городским самоуправлением. Обязанность обслуживать помещение своими служителями, отопливать и освещать его также ложилась на плечи Общества [1, Л. 34.].

В 1919 г. с губернским делом народного образования сложилась критическая ситуация. Заведующий школьным отделом образования Алтгубзем управы был призван на военную службу, в связи с этим нормальное функционирование отдела не могло быть обеспечено. По школьному образованию организовать учительские курсы не получилось из-за реквизиции подходящих помещений под военные нужды. Для разработки сети школьного образования еще осенью 1918 г. управой были разосланы анкеты. Отчитались по данным

анкетам только два уезда Каменский и Каракорум-Алтайский. В рамках обсуждения вопроса народного образования, с целью улучшить сложившуюся ситуацию собранием были приняты следующие меры: утверждено ассигнование губземуправе в распоряжение школьного отдела на непредвиденные нужды 10 тысяч р.; на канцелярские и типографские расходы внешкольному отделу 5 000 р.; на командировку служащих тем же отделам по 3 000 р. Ассигновано управе 65 000 р. в фонд на организацию губернской образцовой школы [3, с.122].

В школьном отделе сложилась следующая ситуация: инструктор по начальным школам оставил должность, и ее можно было не замещать; инструктор по высшим начальным училищам был мобилизован; инструктор по внешкольному образованию был прикомандирован к секретариату для редактирования трудов земства, и эта работа должна была занять у него от 2 до 3 месяцев [3, с.131].

Таким образом система народного образования в Алтайской губернии испытывала кадровый и финансовый голод. Несмотря на все попытки алтайского земства реализовать политику правительства из-за вымывания кадров в условиях гражданской войны, недостаточности финансирования от омского правительства в полной мере реализовать всё задуманное не удалось.

Литература

1. ГААК. Ф. 175. Оп. 1. Д. 30.
2. ГААК Ф. 226. Оп. 1. Д. 6.
3. Гордеев, А. Г. Органы местного самоуправления как инструмент реализации внутренней политики антибольшевистских режимов на территории Алтайской губернии (июнь 1918 – декабрь 1919 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Бийск, 2019. – 236 с.
4. Журнал Министерства народного просвещения. - Омск, 1919. - № 1.
5. Кальсина, А. А. Деятельность временного областного правительства Урала и Временного Сибирского правительства по реформированию школы на территории Пермской губернии (лето - осень 1918 г.) / А. А. Кальсина // Вестник Кемеровского государственного университета. - 2015. - №2-6(62). - С. 270-274.
6. Чеховских, К. А. Народное образование на Алтае осенью 1917 - весной 1921 г.: дис. ... канд. ист. наук. - Барнаул, 1997. - 217 с.
7. Чеховских, К. А. Развитие народного образования в регионах Западной Сибири в 1917-1918 гг. / К.А. Чеховских // Вестник Томского государственного университета. - 2008. - №306. - С. 73-78

Дюбенков Д.А.,

студент института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент А.В. Литягина

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

О ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕКАБРИСТОВ В СИБИРИ

Аннотация. В статье рассмотрена просветительская деятельность декабристов в Сибири. В частности, большое внимание уделено судьбе Г.С. Батенькова, который жил в ссылке в г. Томске и много сделал для его становления как культурного центра.

Ключевые слова: декабристы, Сибирь, Батеньков Г.С.

Сибирь на протяжении всей истории России, с момента своего присоединения к ней имела специфичное, но важное значение. Важность Сибири заключалась в том, что она обеспечивала Россию многими важными ресурсами, необходимые для развития

индустриальной промышленности, что также в некоторой степени лишало её нужды в созданиях колоний, которые были у многих европейских государств. В дореволюционный период на территории Сибири располагалась немало рудников с полезными ископаемыми, которые обеспечивали предприятия Западной части России, также здесь добывалась в больших количествах пушнина, вырубался лес и добывалось ещё много природных богатств. В советский период Сибири отводилась роль уже не только как потенциального источника для добычи сырья, но и как одного из главных флагманов для тяжелой промышленности всей России.

Однако стоит заметить, что в Сибири существовал ряд специфических проблем, которые тормозили развитие инфраструктуры и ввоза нового капитала из европейской части России и из западных стран. Одной из таких проблем, которая мешала Сибири стать густонаселенным географическим регионом, была невозможность вести экстенсивное сельское хозяйство из-за переменчивости климата и трудности выращивания тех хозяйственных культур, которые могли бы обеспечить Сибирь рождением и появлением на её просторах большого числа новых поселенцев, как это было, например, в США в эпоху освоения Фронтiera. Ставка в этом регионе поэтому и ставилась на добычу полезных ископаемых из рудников и строительство новых мануфактур и заводов, рядом с этими же рудниками.

Однако и здесь есть свои некоторые определенные трудности. Для того чтобы крестьянин, решивший пойти на заработки в какой-нибудь близлежащий завод, мог свободно управлять станком и знать, как сделать правильно булавку должен был хоть на базовом уровне уметь читать и писать, считать и иметь знания из технических наук. Образованных людей, способных научить неграмотных крестьян было мало, поскольку немногие хотели уезжать из западных губерний России в отдаленные и малонаселенные районы Сибири. Частично эту проблему решало вынужденная политическая ссылка многих политических оппонентов Русской императорской власти или преступников, совершивших уголовное преступление сосланных в Сибирь на каторгу.

Политическая ссылка в Сибирь была одной из карательных мер официальной императорской власти России против своих внутренних противников. Вынужденная ссылка являлась заменой наказанию насильственного пострижения в монахи и заключению в монастырь или смерти на виселице. В Сибирь были сосланы многие польские повстанцы, сражавшихся за полную политическую независимость Польши от Российской империи, декабристы, ставивших своей целью кардинальное преобразование политической системы по образу и подобию европейских стран, как, например, у Англии с её монархией, ограниченной своими полномочиями со стороны избираемого парламента или с полноценной республикой, которая существовала во Франции после революции, и в которой монархическая власть была упразднена, и все важные государственные вопросы решали бы высшие представительные собрания, фигурантов Петрашевского дела и разночинских движений, распространявших революционную литературу и призывавших к более активным методам сопротивления к императорской власти и по отношению к крупному помещичьему землевладению, которые, по их мнению, нещадно эксплуатировали труд крестьян и тормозили развитие России как современного государства без сословного деления и форм крепостной зависимости крестьян, основного населения России в XIX-начале XX века.

Значительный вклад в просветительскую и научную жизнь Сибири внесли ссылкие декабристы. Чаще всего декабристов ссылали в Западную часть Сибири, но могли также и их отправить в Восточную Сибирь, например, в Читу на проживание. Как правило, декабристов после оглашения приговора старались отправлять не в одно какое-то поселение, их старались расселять в разных городах или в фортификационных крепостях. Это делалось специально, чтобы лишить их возможности общения между собой и для пресечения их революционной деятельности.

В отечественной историографии, вопросу о ссылке декабристов в Сибирь посвящено много научных трудов, в которых авторы исследовали деятельность, которую проводили декабристы в городах или близлежащих населенных пунктах куда их направляли, раскрывали особенности их быта и как они уживались рядом с крестьянами или каторжниками, анализировали отношения между городничими, главами уездных городов и декабристами и т.д. Здесь можно назвать следующих исследователей данной темы: Окунь С.Б.[6], Васильева С.А. [1], Нечкина М.В. [4], Федоров В.А. [9] и т.д. Также для изучения жизни декабристов в Сибири можно использовать личные воспоминания самих декабристов, которые запечатлены в их многочисленных письмах к своим родным людям, в дневниках и в мемуарах. В данной статье будет рассмотрена роль декабристов в просвещении местного населения. Здесь можно обратиться к воспоминаниям Н.И.Лорера [3], декабриста и участника Северного и Южного общества и к статье И. Н. Никулиной [5]. Также в статье будет дано описание деятельности в Сибири одного из выдающихся декабристов Батенькова Гавриала Степановича, для этого будут использованы материалы из статьи Васильевой С.А.[2] и из статьи об Батенькове Г.С. из библиографического словаря под ред. Николаева [7].

Стоит сразу обратить внимание на то, что условие пребывания ссылки многих декабристов зависело не от тяжести совершенного ими преступления, сколько от того социального статуса к которому они принадлежали. Факт принадлежности большинства декабристов дворянскому сословию облегчал их принудительное пребывание в ссыльных местах. Справедливости ради стоит сказать, что по началу, когда следовали по пути Москва-Казань-Нижний Новгород-Пермь-Тобольск, то они терпели те же лишения, что и ссыльные из других сословий, например, как голод и холод. Когда они пешком путем добирались до Тобольска, конечного своего пункта назначения, оттуда их распределяли уже в конечном итоге в те населенные пункты, где они должны отбывать своё наказание в зависимости от срока их пребывания в Сибири [8, с.205]. Там их поначалу назначали работать либо на рудниках, если таковые имелись вблизи города или либо они работали на земле, как крестьяне. Однако вскоре многие городничие стали воспринимать декабристов не как преступников, осмелившихся покуситься на жизнь императора и его семьи, а как далеких приезжих гостей, которым следует давать больше свободы в передвижении и в использовании своим личным временем. Свои тюремные камеры декабристы тоже не оставляли без внимания, обставляли их самодельной мебелью, утварью, чтобы таким образом приблизить свои условия проживания близкими к комфортным. Чтобы разнообразить своё питание, многие декабристы заводили огород [8, с. 206].

Так описывает жизнь свою жизнь в Чите Н. И. Лорер, когда он вместе с другими декабристами поселился в Чите: «Итак, временно мы поселились в Чите. Казна отпускала нам по четыре копейки в день, из коих вычиталось по две копейки на госпиталь. Мы тотчас же занялись устройством своей собственной артели из денег, у многих из нас водившихся... Мы избрали из среды нашей казначея, просили коменданта освободить его от работ и поручили ему нашу кассу. В начале нашего заключения нам не позволяли иметь ни перьев, ни бумаги, ни чернил и строго запрещалось писать к самым близким родным. На работы мы выходили, кроме воскресенья и праздничных дней, ежедневно... Правду сказать, работы наши не были очень обременительны, и мы, запасшись книгами, проводили большую часть времени в чтении и даже разговорах, иногда очень интересных и назидательных, так как между нами были люди очень образованные, начитанные...» [3, с.78]. Из этой цитаты можно сделать вывод о том, что декабристы очень быстро приспособивались к суровым условиям жизни в Сибири. Позже декабристы в Читинском остроге организуют первую «Каторжную академию» с личной библиотекой, где декабристы будут давать лекции по научным дисциплинам: по истории Н.А. Бестужев и Н.М. Муравьев, по истории русской литературы - А.О.Одоевский, по математике- П.С. Бобрищев-Пушкин и т.д.

Об этом можно сказать не только про тех декабристов, которых поселили в Чите, тоже самое можно сказать и о декабристах, сосланных в город Ялуторовск. Здесь местные декабристы вместе с представителями из духовенства старались создать народную школу для неграмотного населения. Духовными составителями идеи о создании школы и массового просвещения народа можно назвать декабриста Ивана Дмитриевича Якушкина и священника Степана Яковлевича Знаменского. В августе 1842 г. первая в Ялуторовске народная школа открывается. Первыми её преподавателями стали Степан Яковлевич Знаменский и Иван Дмитриевич Якушкин. В данной школе обучали детей священников, стремящихся в будущем поступить в духовную семинарию, а также детей, не имеющих возможности поступить в будущем в уездное училище, чтению, письму, арифметике, правилам русской грамматики, географии, российской истории, французскому языку, рисованию, а также слову Божьему, поскольку в XIX веке большинство населения Российской империи были глубоко верующие люди. Декабрист С. Семенов, товарищ Якушкина, подчеркивает, что обучение учеников школы проходило в спокойной обстановке. С. Семенов подмечает также в системе образования школы наличие наглядности примеров и преемственности процесса обучения. После 3-4 лет обучения у Якушкина, ученики переходили в старшие классы. Заканчивая учиться в школе, многие ученики оставались работать в школе в качестве новых учителей у детей из младших классов [5, с. 2].

Известно также, что по поручению основателя Алтайской Духовной миссии архимандрита Макария, супруги Фонвизины, ссыльные города Тобольск, занимались переводом Библейских текстов на русский язык. Это могло бы давать возможность многим русским поселенцам и иностранцам без знания греческого читать Библию без дополнительных преград. Данное явление тоже характеризует декабристов, как людей, которые одними из первых способствовали развитию образования в Сибири и распространению православия путем перевода Библии на более доступный русский язык [5, с. 3].

Среди декабристов было много достойных и интересных личностей. Судьба каждого из них уникальна, кому-то из них повезло быть оправданным после событий на Сенатской площади 14 декабря 1825 года, кому-то пришлось понести за это суровое наказание в виде разжалования в простые солдаты и отправкой на войну на Кавказе, а кому-то пришлось лишиться всего своего имущества, связей со своей семьей и быть изгнанным на суровые просторы Сибирской земли. Одним из таких декабристов, переживших принудительную ссылку, стал Гавриил Степанович Батеньков.

Своё происхождение Г.С. Батеньков ведёт из города Томска, где он родился в семье отставного обер-офицера. В 1812 году его отправили учиться в 2-ой кадетский корпус, где он впоследствии сумел доучиться и получить звание прапорщика артиллерийской бригады. В 1813-1815 он участвовал в Заграничных походах против Франции, где он проявил себя как храбрый и умелый офицер. После войны он вернулся в Санкт-Петербург, где он оставляет военную службу и устраивается на работу в ведомство путей сообщения главным инженером. Под его руководством был спроектирован чертёж моста через Ушайку у Магистральной улицы в городе Томске. Впоследствии мост будет построен у здания Мещанского Общества, где происходили заседания местной городской думы в 1818 г. [2, с.48]

В 1818 году к себе на службу Г.С. Батенькова пригласил знаменитый русский политический деятель того времени М.М. Сперанский. Они вместе путешествовали по Сибири, с целью добычи информации о сухопутных путях сообщения в Сибири и о её жителях. Также Г.С. Батеньков индивидуально работал над прокладыванием пути около Байкала, короткой дороги к восточному океану. Все эти сведения в конечном варианте опубликованы в Санкт-Петербурге в 1820 году, когда Г.С. Батеньков с М.М. Сперанским вернулись обратно в столицу. [2, с. 48]

В 1825 году приговором суда Г.С. Батенькова за участие в восстании декабристов заключают в Петропавловскую крепость, где он пробыл до 1846 года в одиночной камере. После своего освобождения, Г.С. Батеньков поселился в городе Томске, где он прожил до своей амнистии в 1856 году. Там под его прямым руководством были возведены «Степановка», местная церковь и дача Сосулина [2, с.49].

Г.С. Батеньков также был писателем и поэтом. Все его произведения были опубликованы после его амнистии. Так, например, его стихотворение «Одичалый» в журнале «Русская беседа»; его автобиография в журнале «Русский архив»; «Масонские воспоминания» в журнале «Вестник Европы» и т.д. [7, с.101].

Была рассмотрена роль декабристов в освоении Сибири в первой половине XIX веке, а также были перечислены те достижения, которых достигли декабристы благодаря своей образованности и упорной созидательной работе. Примеры ссыльных декабристов показывают, что умному и образованному человеку всегда найдется применение. Их работа после осуждения и ссылки дополняет характеристику личностей восставших 14 декабря и вызывает уважение. Тенденции к использованию политических ссыльных как педагогов, инженеров и т.д. можно также проследить на Урале, Дальнем Востоке и в Средней Азии, которая со второй половины XIX века была присоединена к Российской империи в ходе её войны с Кокандским и Хивинским ханствами, а также с Бухарским эмиратом. Хочется надеется, что в будущем интерес к просветительской и к культурной деятельности политических ссыльных на рубежах России появится у будущих поколений, искренне интересующихся историей своего Отечества.

Литература

1. Васильева, С. А. Просветительская деятельность декабристов в сибирской ссылке // Ведомости уголовно-исполнительной системы – № 12 – 2014. – С. 32 – 36.
2. Город Томск / И. А. Малиновский, И. Г. Фрейдин, И. П. Гавровский и др. - Томск: Сибирское товарищество печатного дела, 1912. - Отдел I - с. 126-135 // URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository> (дата обращения : 18.03.2022). – Текст: электронный.
3. Лорер, Н. И. Записки декабриста / Н. И. Лорер. - Томск: Издание Сибирского товарищества печатного дела в Томске, 1912. Издательство: "Восточно-Сибирское книжное издательство", 1984. – 416 с.
4. Нечкина, М. В. Декабристы / М.В. Нечкина. - М.: «Наука», 1982. – 270 с.
5. Никулина, И. Н. Просветительская деятельность представителей духовенства и ссыльных декабристов Западной Сибири / И. Н. Никулина // Ползуновский вестник. - 2005. - № 3. - С. 267 - 270.
6. Окунь, С. Б. Декабристы / С. Б. Окунь. — М.: Воениздат, 1972. – 104 с.
7. Русские писатели. Библиографический словарь. Том 1. А–Л. / Под редакцией П. А. Николаева. – М.: «Просвещение», 1990. – 446 с.
8. Сальникова, Е. С. Из истории повседневной жизни ссыльных: маршрут следования и занятия в местах отбывания ссылки во второй половине XIX в. / Е. С. Сальникова. – Вестник ИрГТУ. – 2013. - № 11. - С. 204-217.
9. Федоров, В. А. Декабристы и их время / В. А. Федоров. - М.: Изд-во МГУ, 1992-272 с.

Орлов Д.С.,

доктор исторических наук, профессор
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин,
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск),

Метельников И.О.,

старший преподаватель
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин,
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ЭВОЛЮЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА АЛТАЙСКОГО КРАЯ В 1986-1989 ГГ.

***Аннотация.** В статье рассматриваются слабо исследованные проблемы аграрно-экономической истории Советского Союза второй половины 1980-х гг., связанные с политикой государственных органов по увеличению инвестиций в агропромышленный комплекс и стимулированию развития сельхозпроизводства. Анализируя материалы по Алтайскому краю, автор обосновывает тезис о том, что действие новых механизмов экономического развития агросектора и рост капиталовложений стали причинами улучшения благосостояния колхозов и совхозов в рассматриваемый исторический период, привели к наращиванию производства сельхозпродукции.*

***Ключевые слова:** экономическая политика государства, капиталовложения, агропромышленный комплекс, сельхозпредприятия, Алтайский край.*

Целью статьи является изучение эволюции экономического положения сельхозпредприятий Алтайского края в 1986-1989 гг. Изучаемая научная проблема получала фрагментарное освещение в работах некоторых исследователей [1], [2], [3], [4].

К середине 1980-х гг. в стране в целом были преодолены последствия аграрного кризиса начала 1980-х гг. На решение антикризисных задач была направлена разработанная и принятая майским (1982 г.) пленумом партии Продовольственная программа, рассчитанная до 1990 г. [5, с. 21-61].

В рамках её применения был запланирован ряд мер по совершенствованию материального благосостояния сельских жителей, росту объёмов жилищного и культурно-бытового строительства, развитию медицинского и бытового обслуживания сельского населения. Сельское хозяйство становилось самостоятельным субъектом планирования и управления. Государство списывало долги сельхозпредприятий, было проведено повышение закупочных цен. В 1982 г. с хозяйств региона списали – 213 млн руб. (в том числе 138 млн – с совхозов и 75 млн – с колхозов) и отсрочили платежи на 283 млн руб. соответственно [6, л. 6].

В результате принятых мер улучшилось финансовое положение сельхозпредприятий. Если в 1982 г. убытки колхозов и совхозов Алтайского края от производственной деятельности составили 218,5 млн руб., то уже в 1983 г. было получено 127 млн руб. прибыли при 13% рентабельности, в 1984 г. – 337 млн руб., в 1985 г. – 174 млн руб. прибыли (в ценах 1973 г.). В 1983-1984 гг. прирост валовой продукции в регионе составил 21,4 % по сравнению с 1981-1982 гг. [7, л. 5, 88, 91, 120].

Во второй половине 1980-х гг. в сельхозпредприятиях социалистического сектора аграрной экономики (колхозах, совхозах, подсобных сельхозпредприятиях) производилась абсолютно бóльшая часть зерновых, кормов и технических культур. Основным производителем картофеля и молока стали ЛПХ (личные подсобные хозяйства) сельских жителей. В них также производилась значительная часть мясопродуктов и овощей. Базисом организационно-производственной структуры госсектора стали крупные специализированные совхозы. Они сосредоточили в себе основной производственный потенциал сельскохозяйственной экономики края.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

В 1986 г. в Алтайском крае доход сельхозпредприятий достиг 496,7 млн руб. (в ценах 1983 г.), рентабельность повысилась до +25,5% [8, л. 20]. Совхозы и колхозы дополнительно получили 170 млн руб. из госбюджета за продукцию растениеводства, в том числе за сдачу 1,6 млн т зерна твёрдых сортов – 47 млн руб. и 341 тыс. руб. – за повышение сахаристости свеклы. За сданную животноводческую продукцию высокого качества было дополнительно выплачено 63,7 млн руб. Год выдался относительно благоприятным по погодно-климатическим условиям и план закупок зерновых был перевыполнен на 0,7%, картофеля – на 1%, овощей – на 7%, мяса – на 4,6%, молока – на 8,3%, яиц – на 4,8% и шерсти – на 2,8% [9, л. 97, 99-101].

В 1987 г. развитие аграрного сектора региона также было достаточно динамичным. Колхозы и совхозы получили доход в размере 602,2 млн руб., при этом рентабельность составила +29,2%. План госзакупок мяса был перевыполнен на 2,6%, молока – на 6,3%, яиц – на 7,5% и шерсти – на 1% [10, л. 101, 104].

Однако темпы развития аграрного сектора экономики региона и скорость внедрения прогрессивных форм организации труда не устраивали центральную власть. В 1987 г. региональные органы управления подверглись критике со стороны центрального руководства. В постановлении партии «Об организаторской работе Алтайского крайкома КПСС по внедрению в сельскохозяйственное производство хозяйственного расчета и прогрессивных форм организации труда» от 10 апреля 1987 г., отмечалось, что проводимая работа органов власти и управления по освоению новых экономических методов хозяйствования не соответствовала требованиям XXVII съезда партии и январского (1987 г.) пленума партии. Только в 3% хозяйств края был освоен сквозной подряд с переводом всех работников на оплату труда от конечных результатов [11, с. 391-394].

Одним из итогов реализации принятых решений стало ускорение развития арендных отношений в аграрном секторе. Если в крае на условиях аренды в 1988 г. работала пятая часть общего количества подразделений, то в 1989 г. – треть. Удельный вес арендаторов по отношению к среднегодовой численности работников составил 13,3%. В 1989 г. половина сельхозпредприятий региона применяла арендный подряд, но только всего 1,5% таких предприятий имело подряд во всех производственных единицах. В процентном отношении предприятия, работающие на условиях аренды, производили 23,9% говядины, 32% свинины, 28,2% баранины, 32,2% зерна и 33% картофеля [12, с. 40-41].

В 1988 г. устойчивое развитие агросектора, в том числе и благодаря вышеописанным мерам, продолжилось. Колхозы и совхозы региона получили доход в размере 829,4 млн руб., при этом рентабельность составила +40,5% [11, л. 20]. План по производству и закупкам большинства видов сельхозпродукции сельхозпредприятиями был выполнен.

Одной из особенностей рассматриваемого исторического периода, в целом позитивно повлиявших на развитие агропроизводства, стало расширение демократических начал в развитии колхозов. Новый «Примерный устав колхоза» значительно обогатил демократические механизмы управления колхозами. Для контроля за деятельностью правления и должностных лиц колхоза общим собранием колхозников стала избираться сроком на три года ревизионная комиссия, которая была подотчётна общему собранию колхозников [13]. Расширение демократических начал в развитии колхозов стало важным аспектом модернизации аграрного сектора во второй половине 1980-х гг.

В 1989 г. доходы агропредприятий существенно увеличились (до 1285,0 млн руб.), при этом рентабельность сельхозпроизводства поднялась до +57,2% [8, л. 20].

Улучшение экономического положения колхозов и совхозов в рассматриваемый исторический период, обусловленное реализацией сельхозпродукции по повышенным закупочным ценам и ростом инвестиций, сопровождалось частичными изменениями в хозяйственном механизме. Важным стало расширение хозяйственной самостоятельности предприятий агропромышленного комплекса.

Литература

1. Сельское хозяйство Сибири в XX веке: проблемы развития и кризисы: [кол. моногр.] / В. А. Ильиных, С. Н. Андреенков, В. М. Рынков [и др.]. - Новосибирск, 2012. - 408 с.
2. Проекты преобразования аграрного строя в Сибири в XX в.: выбор путей и методов модернизации / В. А. Ильиных, С. Н. Андреенков, В. М. Рынков и др. - Новосибирск: Сибпринт, 2015. - 298 с.
3. История Алтая. Том 3. Алтай в новейшую эпоху (XX - начало XXI века): в 3-х т. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2019. - 484 с.
4. Орлов, Д. С. Сельское хозяйство Западной Сибири во второй половине 1960-х - 1980-е гг.: динамика, организационно-производственная и отраслевая структура / Д. С. Орлов, В. А. Ильиных, С. Н. Андреенков. - Новосибирск: Сибпринт, 2018. - 304 с.
5. Продовольственная программа СССР. Сборник нормативных документов. - М., 1985. - 283 с.
6. ГАРА (Государственный архив Республики Алтай). Ф. 1. Оп. 40. Д. 18.
7. ГААК (Государственный архив Алтайского края). Ф.Р. 569. Оп. 13. Д. 7342.
8. ГААК. Ф.П. 1. Оп. 151. Д. 129.
9. ГААК. Ф.Р. 1794. Оп. 1. Д. 246.
10. ГААК. Ф.Р. 1794. Оп. 1. Д. 844.
11. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898-1988). - М., 1987. - Т. 14. - 638 с.
12. Экономическое и социальное развитие народного хозяйства Алтайского края (1986-1989 гг.). - Барнаул: Алтайское краевое управление статистики. - 1990. - 46 с.
13. Примерный устав колхоза. - М.: Агропромиздат, 1988. - 47 с.

Исаева А.В., Пономарёв К.Р.,

студенты института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Л.А. Явнова

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСТОРИЯ КУНСТКАМЕРЫ

***Аннотация.** Данная работа основывается на изучении исторического пути развития Кунсткамеры. Кунсткамера прошла огромный путь от идеи до музея мировой величины. Вклад в развитие музея Петром I, который и дал толчок развития той Кунсткамере, которую мы знаем на сегодняшний день.*

***Ключевые слова:** Кунсткамера, Петр I, путь развития музея.*

Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук (МАЭ РАН) – один из крупнейших и старейших этнографических музеев мира, коллекционные фонды которого насчитывают свыше 1.2 млн. единиц хранения. Он является преемником первого российского государственного публичного музея, знаменитой Петровской Кунсткамеры, основанной Петром I в 1714 г. [1, с. 7].

Годом основания Кунсткамеры, как и Библиотеки Академии наук, большинством историков принято считать 1714 год. Указа об основании Кунсткамеры не обнаружено, его, по-видимому, и не существовало. Основание музея связывают с распоряжением царя перевезти из Москвы в новую столицу Российской империи личное собрание коллекций и библиотеку Петра I, а также книги и коллекции «натуралий» Аптекарской канцелярии, в том числе и купленные во время Великого посольства в Европу [2, с. 5].

В указах Петра I 1718 г. предписывалось сдавать за плату в Петербургскую Кунсткамеру «камения необыкновенные, кости человеческие и скотские, старые надписи

на камнях, железе или меди, старое ружье, посуду, все, что зело старо и необыкновенно».

Эти указы сыграли чрезвычайно важную роль в формировании коллекций Кунсткамеры, а позже Музея антропологии и этнографии – на протяжении более двух столетий сюда поступали коллекции, собранные знаменитыми российскими путешественниками, мореплавателями. В том числе, в различные регионы России были посланы специальные Академические экспедиции для сбора коллекций [3, с. 120].

План организации музея был тесно связан со строительством новой столицы Российской империи – Санкт-Петербурга, города европейского типа, основными градообразующими функциями планировки которого были фортификация, судостроение, торговля, ансамбли дворцов и правительственных зданий [4, с. 241]. Здесь же в самом центре столицы Петр Великий планировал создание Музея и Академии.

5 декабря 1747 г. в Кунсткамере произошел пожар. Выгорели два верхних этажа и башня. Пожар начался с посещения музея, что дало возможность библиотеку в значительной части спасти. И только в 1758 г. она была вновь отреставрирована.

Разрастающийся Музей все острее ощущал недостаток помещений. В XIX веке в здании не было произведено заметных перестроек. Упоминания заслуживают лишь некоторые. В 1830-е гг. в Музейный флигель главного здания Академии наук были переведены зоологическая, палеонтологическая, нумизматическая экспозиции, давшие впоследствии начало самостоятельным учреждениям. В 1880-х гг. по соседству с Кунсткамерой в Таможенном переулке было построено новое здание - двухэтажный флигель. Музею удалось получить его в свое распоряжение, а в 1909 г. надстроить еще один этаж.

Начало XX века пришлось в нашей стране на первую мировую и гражданскую войны и на революцию между ними. Естественно, что во время таких катаклизмов было не до памятников культуры. Время Кунсткамеры пришло лишь в 1925 году, когда Академия наук должна была праздновать свое двухсотлетие. К этому юбилею здание Кунсткамеры попытались по возможности привести в порядок. Архитектор Е. И. Катонин восстановил утраченные балясины в балюстрадах над ризалитами обоих крыльев, а фасад был заново окрашен [5, с. 25]. В 1925-х гг. Библиотека Академии наук переехала в построенное специально для нее помещение, и Музей - с 1878 г. он назывался Музеем этнографии и антропологии, а в 1903 г. получил имя Петра Великого - стал единоличным хозяином Кунсткамеры.

В начале Великой Отечественной войны 18 октября 1941 года в башню Кунсткамеры попала авиационная зажигательная бомба, отчего сгорело перекрытие и была повреждена живопись плафона зала четвертого этажа. Еще до окончания войны летом 1944 года оставшиеся в Ленинграде сотрудники Кунсткамеры своими силами поставили новые стропила и опалубку и накрыли крышу толем. В это же время возглавлявший во время войны коллектив сотрудников Института этнографии Академии наук (который располагался в здании Кунсткамеры) архитектор Роберт Исаакович Каплан-Ингель вернулся к идее о воссоздании первоначального вида башни.

Благодаря именно Петру I, Кунсткамера начала свой путь, который продолжается до сих пор. В 2014 г. Кунсткамера праздновала 300-летие. 24-25 ноября 2014 г. прошла международная научная конференция «Кунсткамера - первый музей России: 300 лет традиций и развития». 26 ноября состоялось торжественное заседание, посвященное 300-летию юбилею старейших научных учреждений России - Первому общедоступному музею России Кунсткамере и Библиотеке Академии наук. С юбилеем Кунсткамеру и Библиотеку Академии наук поздравил Президент России Владимир Путин. Подарки и грамоты от правительства Петербурга вручил Андрей Максимов, председатель городского Комитета по науке и высшей школе.

Сегодня здание Кунсткамеры является одним из символов Российской Академии наук, узнаваемым во всем мире.

Литература

1. Липман, А. И. 1945. Петровская Кунсткамера: Архитектурно-исторический очерк/ А.И. Липман. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1945. - 52 с.
2. Летопись Кунсткамеры. 1714–1836 / Авт.-сост. М.Ф. Хартанович, М.В. Хартанович. Отв. ред. Н.П. Копанева, Ю.К. Чистов. - СПб.: МАЭ РАН, 2014. - 740 с.
3. Шафрановская, Т. К. Музей антропологии и этнографии АН СССР: Путеводитель без экскурсовода /Т. К. Шафрановская. - Л.:Наука, 1979. - 122 с.
4. Станюкович, Т. В. Кунсткамера Петербургской академии наук / Т. В. Станюкович. – М.: Издательство АН СССР, 1953. - 241 с.
5. Карпаев, Э. П. Кунсткамера / Э. П. Карпаев, Т. К. Шафрановская. - Санкт-Петербург: ООО «Алмаз», 1996. - 40 с.

Писарев А.А.,

аспирант института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Е.А. Дегальцева
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ДУХОВНЫХ КОНСИСТОРИЙ В ОБЛАСТИ СУДОПРОИЗВОДСТВА

***Аннотация.** Данная работа посвящена практике духовных консисторий. Эти органы, начиная с XVIII в., наделялись широким кругом судебных полномочий. Примечательно, что четко разработанной системе такого правосудия подвергались не только священноцерковнослужители, но и мирское население.*

***Ключевые слова:** Духовная консистория, священноцерковнослужитель, Русская Православная Церковь, судопроизводство, Устав Духовных консисторий.*

Духовные консистории – своеобразный церковный институт, официально утвердившийся в России с 9 июля 1744 г., на основании Указа Святейшего Синода. Созданы они были в качестве совещательного и исполнительного органа при епархиях с правом осуществления правосудия в пределах вверенной территории. Соответственно, преимущественная задача консисторий сводилась к судопроизводству подведомственных священноцерковнослужителей и прихожан. Такие функции реализовывались на основании выработанных правил, изложенных в соответствующем Уставе. В синодальный период из церковной юрисдикции были изъяты дела «гражданского свойства», и церковное судопроизводство, наряду со всей системой церковного и государственного управления, постепенно бюрократизировалось [4, с. 206]. На епархиальном уровне такой процесс получил завершение после издания «Устава Духовных консисторий» в 1841 г., согласно статьям которого правосудием, равно как и административно-распорядительными полномочиями наделялись духовные консистории. Подготовленные в ходе обозначенной деятельности дела утверждались правящим архиереем, в большинстве случаев придерживаясь принципа формализма. При этом, высшая судебная власть принадлежала Святейшему Синоду. Характерно, что в основание для рассмотрения дел были заложены церковные каноны, Закон Божий, духовный регламент, постановления и решения Синода, второстепенно - гражданское законодательство. Примечательно, что, если священноцерковнослужитель подлежал гражданскому суду, члены консистории также участвовали в предварительном расследовании. С момента обнаружения фактов,

такое дело передавалось светским властям, однако на судебном заседании обязательным условием являлось присутствие, по крайней мере, одного представителя консистории, мнение которого при вынесении вердикта приравнивалось к голосам участников судопроизводства. В случае несогласия члена консистории с решением суда, он вправе был обратиться в Синод с прошением о его пересмотре [5].

Дела о проступках и преступлениях возбуждались по заявлениям должностных лиц, донесениям благочинных, либо членов причта, заявлениям прихожан, замечаниям в клировых ведомостях, поручениям епархиального архиерея и по собственноручному признанию. Судопроизводство разделялось на архиерейское и консисторское. К первому случаю относились «проступки, не подвергаемые гласности и обычным формам суда; против должности и благоповедения, соединенные с соблазном; жалобы, которые могли быть решены без назначения расследования только лишь вмешательством архиерея» [5, с. 31]. Преимущественно, таковыми являлись обвинения в пьянстве, картежных играх, торговле, неисполнении и нарушении пастырских обязанностей, венчании несовершеннолетних. В таких ситуациях архиерей поручал проведение устного расследования, а после подтверждения фактов налагал церковную епитимию без права обжалования и внесения в протоколы. По всем иным заявлениям, поступающим в консисторию, проводилась обязательная процедура сбора доказательств, для реализации которой назначались члены консистории с участием представителей городского духовенства и установленных сроков [1].

Согласно статьям «Устава духовных консисторий», присутствие штатных членов на заседаниях являлось обязательным, поскольку они наделялись судебским правом, а внештатных - желательным. По истечении сроков расследования, дело продолжало рассматриваться на заседании и, если доказательства оказывались неубедительными, то дознание продлевалось с назначением других лиц для повторного следствия [6]. Консистория имела право непосредственно допрашивать обвиняемого, однако, при отсутствии возможности прибытия, письменные показания рассматривались с помощью доверенных духовных лиц. Уставом определялись сроки краткого (шесть дней) и полного (две недели) следствия, тем не менее, в действительности они не выдерживались, сдерживаясь значительными расстояниями до приходо́в.

По согласованию с епископом консистория имела право применять различные наказания: объявлять замечание и выговор, исключать из штата и увольнять с места службы, назначать штрафные санкции и временное испытание при монастыре, либо архиерейском доме с запретом на служение и ношение рясы. Самым серьезным являлось лишение сана с исключением из духовного ведомства, которому могли быть подвержены лица, уличенные в «отходе от православия», а также обвиненные в уголовных преступлениях и осужденные гражданским судом [1, с. 71 - 72]. Обвиненные в рукоприкладстве и вымогательстве переводились в категорию причетников и становились подвластными Областному губернскому управлению, вплоть до осознанного раскаяния. Оказавшие неуважение к церкви или церковным вещам, на первый раз наказывались выговором, либо поклонами, а при повторном нарушении - направлялись на несколько месяцев в монастырь «для исправления». После третьего случая виновные увольнялись с места службы и переводились в причетники. В свою очередь, причетники за подобные поступки в первый и второй раз наказывались аналогично священникам, в третий раз - исключались из духовного сословия. Если из-за недобросовестного выполнения священником своих обязанностей младенец умирал без крещения или больной без напутствия, священник отстранялся от служения и переводился в причетники. На священников, нанесших кому-либо оскорбления, налагался денежный штраф в пользу сирот духовного ведомства, и в дальнейшем они были под особым контролем благочинного. Обвиненные в нарушении целомудрия, святости, либо незаконности брака представители духовенства лишались звания, а при совершении обряда венчания лиц, не достигших необходимого брачного возраста, наказывались высылкой в монастырь на

срок, равный половине периода, недостающего молодоженам до гражданского совершеннолетия, диаконы и причетники – на четвертую часть. Обвиненные дважды, увольнялись с места службы или исключались из духовного звания [6].

В то же время, в Уставе подчеркивалось, что «дела об обидах, причиненных духовными лицами, не могут обращаться в иск гражданский; они подлежат ведомству духовного начальства, если с обидою не соединено преступление уголовное» [6, с. 44]. Таким образом, неправомерные деяния, совершенные по линии духовенства должны были рассматриваться в консистории с привлечением, по необходимости, представителей гражданской администрации. Исключение составляли уголовные преступления, подлежащие исключительно светскому суду. В случае выражения несогласия виновника с объявленным решением, за ним оставалось право апелляции на имя епархиального архиерея или в Синодальное Управление. В этом случае решение по возбужденному делу приостанавливалось на время дополнительного пересмотра. При отсутствии предоставления письменного несогласия в течение 7 дней решение вступало в силу. В то же время, священноцерковнослужитель, приговоренный к лишению сана и выразивший несогласие с подобным решением, не имел права исполнять должностные обязанности до окончательного решения дела.

Таким образом, Духовные консистории, имея правомочия осуществления правосудия, проводили суровую политику государственной и церковной власти: с одной стороны, они снижали противозаконные деяния в пределах подведомственной территории, с другой – укрепляли авторитет Русской Православной Церкви.

Литература

1. Барсов, Т. В. Синодальные учреждения прежнего времени / Т. В. Барсов. - СПб.: Скоропечатня и литография Ив. О. Пухира, 1897. – 249 с.
2. Белякова, Е. В. Церковный суд и проблемы церковной жизни / Е. В. Белякова. - URL: <http://fictionbook.ru/> (дата обращения: 12.02.2022). – Текст: электронный.
3. Иванов, И. А. Церковная политика Российского государства в XVIII в.: предпосылки в реализации (историко-правовой аспект) / И. А. Иванов // История государства и права. - 2008. - № 13. - С. 17–19.
4. Санников, А. П. Церковь, общество и государство на восточных окраинах Российской империи (XVII-XVIII вв.) / А. П. Санников. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. – 311 с.
5. Скворцова, Ю. В. Исторические аспекты развития правовой системы в России / Ю. В. Скворцова // История государства и права. - 2010. - № 12. - С. 30 – 31.
6. Устав духовных консисторий. - СПб: Синод. тип., 1852. – 56 с.

Третьяков С.Н.,

магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПОЛИТИКА США В ОТНОШЕНИИ АФГАНИСТАНА В СОВЕТСКИХ ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЯХ ПЕРИОДА 1980 – 1984 ГГ.

Аннотация. *Статья рассматривает политику США по отношению к войне в Афганистане в период 1980-1984 гг. Основным источником информации выступают советские газеты.*

Ключевые слова: *США, Афганистан, советская пресса.*

Актуальность заключается в анализе политики США в отношении Афганистана в советских газетных публикациях для адекватного понимания современной политической обстановки. Цель: проанализировать политику США в отношении Афганистана в период 1980 – 1984 гг. Задачи исследования: проанализировать позицию администрации США; выявить элементы сотрудничества США с «борцами за свободу»; обозначить аппарат пропаганды США, изучить деятельность ЦРУ по поставке вооружений и боеприпасов для оппозиции.

Объект: Политика США в Афганистане 1980 – 1984 гг. на фоне присутствия советских войск. Предмет: Отражение политики США в публикационном дискурсе СССР.

В качестве источников данной работы использованы статьи, опубликованные в центральных периодических изданиях СССР в 1980 – 1984 гг.: «Аргументы и Факты», «Правда», «Известия», «Красная звезда», «Советская Россия». Источники подбирались по следующему критерию – действия США по отношению к присутствию советских войск в Афганистане.

Ввод советских войск в Афганистан, состоявшийся в декабре 1979 г. был расценен администрацией США в качестве непростительной ошибки, которую нужно было использовать в своих интересах. «Использование ошибки» нашло отражение в газетных изданиях того периода, рассматриваемых в данной статье. Публикации использованы нами как исторический источник. Анализ публикаций советской периодической печати периода 1979-1984 гг. показал характер политики США в отношении Афганистана.

С первых дней после апрельской революции 1978 г. США и их пособники заняли по афганской проблеме отрицательную позицию. В ход пошли различные средства и способы давления: от экономических санкций до прямой военной помощи афганской оппозиции, так называемым «смелым людям». Наиболее часто употребляемый в статьях термин, описывающий ситуацию – «необъявленная война». [15;1]

В Советском Союзе США преподносились как идеологический тайный враг, осуществляющий агрессию в сговоре с Пакистаном против Афганистана. Президент наделялся такими чертами как безответственность и милитаристские наклонности. Правительство США, нарушающее международное право, показывался организатором аморальных мероприятий. На администрацию США возлагалась главная ответственность за созданную напряжённость, тем более что Р. Рейган открыто заявил о своих намерениях, проявленных в финансировании «басмачей», снабжении оружием и предоставлении инструкторов для их обучения. В публикациях раскрывалась экономическая подоплёка сущности «агрессивного вызова» политики Картера как одной из ведущих стратегий империализма, ведущих необъявленную войну, [13;5;16;25;17]

Вашингтон проводил усиленную милитаризацию Пакистана, в особо крупных размерах вооружениями наступательного характера, предоставляя оружие на сотни миллионов долларов и инструкторов, а также наращивал количество подготавливаемых контрреволюционеров. США практически добились широкого доступа к военным базам Пакистана, что облегчило осуществление подрывной деятельности против ДРА. [29;15;16;17;6;21;9;]

Сообщалось о президенте США и других официальных лицах, как покровителях афганских оппозиционеров, которые официально приветствовали «борцов за свободу», не скупясь на восхваления «борцов за веру». В то время как те сжигали школы и больницы, уничтожали транспорт. Авторы публикаций ссылались и на зарубежные СМИ, сообщая об увеличении Р. Рейганом масштабов тайных операций, признании З. Бжезинским снабжения бандитов, о реализации, по признанию Уайнбергера, «стратегии прямого единоробства» в борьбе за мировое господство. [27;15;21;11]

Соединенными Штатами количественно и качественно наращивался аппарат пропаганды – увеличивается число радиостанций, языки вещания и время передач, усиливается их финансирование. В советской прессе отмечалось увеличение числа

подрывных передач, привлечение для пропагандистской работы предателей времён Второй мировой войны. Проводилось освещение нелицеприятных действий главарей банд оппозиции, участие в пропаганде европейских стран. Так же отмечалось наличие лживых, сфабрикованных сообщений. На этом «были пойманы с поличным» радиостанции, чему способствовали сами западные журналисты. [28;23;6;19;18;10;25;2]

Печатались публикации о деятельности ЦРУ по подготовке агентов из афганских беженцев, по снабжению оппозиции. Информация о подрывной деятельности ЦРУ уже стала всеобщим достоянием, что подтверждалось даже в зарубежных газетах. ЦРУ внедряла своих агентов и в персонал посольств. Деятельность агентов подтверждалась информацией с места событий, применением ими взрывных устройств в аэропортах. В газетных статьях говорилось о поимке агентов, обучении групп для терактов, а также о привлечении к шпионажу врачей. [3;24;4;26;15;20;22]

По сведениям советских газет, поставки вооружений и боеприпасов, включали в себя химическое оружие, транспорт для переброски грузов и людей, различные виды стрелкового и более мощного переносного вооружения – переносных зенитно-ракетных комплексов, ядов, масок для скрытия лиц. По утверждению западных журналистов, масштабы этой помощи имели тенденцию к постоянному увеличению. [15;24;4;8;27;11]

Таким образом, анализ газетных публикаций по теме работы позволил рассмотреть внешнюю политику США по ряду направлений. Для противостояния действиям советских войск была привлечена вся государственная машина США. Можно отметить, что политику Соединенных Штатов отличало враждебное внешнеполитическое поведение, нарушение норм международного права, оказание всесторонней помощи афганской оппозиции, совершающей преступления. Помощь выражалась в использовании развёрнутой сети радиостанций для пропагандистского восхваления «борцов за свободу»; поставок вооружений и боеприпасов; финансирования подрывных действий оппозиции. Для обучения моджахедов привлекались инструкторы ЦРУ. Всё вышперечисленное являлось политикой США на государственном уровне, что они сами признали публично.

Литература

1. Актуальный комментарий. Правда Афганистана // Аргументы и Факты. № 52 25.12.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – [http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1](http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1) (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
2. Афганистан. Душманы – значит бандиты // Аргументы и Факты. № 51 20.12.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
3. Афганистан. Истинное лицо «борцов за веру» // Аргументы и Факты. № 44 30.10.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
4. Афганистан. Как доставляется оружие контрреволюционерам // Аргументы и Факты. № 32 07.08.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
5. Афганистан. Предлог для наступления на разрядки // Аргументы и Факты. № 52 27.12.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
6. Афганистан. Пять лет Апрельской революции // Аргументы и Факты. № 17 26.04.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
7. Афганистан. Факты против домыслов // Аргументы и Факты. № 18 03.05.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http:// aif.ru/ gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
8. Байков В. Кто вооружает афганскую контрреволюцию // Правда 07.05.1983 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http:// www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.

9. Байков В. Неприглядная роль // Правда. 04.07.1983 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
10. Басин Л., Кротов В. Дезинформаторы // Известия. 05.05.1983 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
11. Глухов Ю. Тёмные дела Белого Дома – необъявленная война против Афганистана // Правда. 25.05.1983 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
12. Ваши вопросы 03. 10. 1983 // Аргументы и Факты. № 40 04.10.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст : электронный.
13. Заявление ТАСС // Известия. 07.01.1980 [сайт] ИЗВЕСТИЯ 100 URL – http://100.iz.ru/Gallery?gallery_id=9314 (дата обращения 16.02. 2019). – Текст: электронный.
14. Игнатов А. Врачи или зенитчики // Известия. 11.03.1986 // В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
15. Кто подстрекает и поддерживает афганскую контрреволюцию // Аргументы и Факты. 09.02.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
16. Матяш В. Необъявленная война // Советская Россия. 28.11.1982 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
17. Мусаелян Г. Весна борьбы и надежд // Красная звезда. 21.03.1982 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
18. На волне «психологической войны». «Радиовойна» против Афганистана // Аргументы и Факты. № 43 23.10.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
19. На волне «психологической войны» Радиодиверсанты // Аргументы и Факты. № 24 12.06.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
20. Народ победит // Красная звезда. 26.04.1983 (ТАСС) // В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.
21. Откуда исходит угроза миру. Базы Агрессии и разбоя // Аргументы и Факты. № 5 31.01.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
22. О чём умалчивают «радиоголоса». Свидетели преступного заговора против ДРА // Аргументы и Факты. № 11 15.03.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
23. По просьбе читателей. За чистоту эфира // Аргументы и Факты. № 48 29.11.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
24. Разоблачение. В тени Белого дома // Аргументы и Факты. № 28 10.07.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.
25. Разоблачение. Душманы – значит бандиты // Аргументы и Факты. № 43 25.10.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08 12. 2018). – Текст: электронный.
26. Разоблачение. Под маской «борцов за свободу» // Аргументы и Факты. № 51 18.12.1984 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 09 12. 2018). – Текст: электронный.

27. Теплов Ю. Мины на дорогах // Красная звезда. 02.06.1983 / В. М. Виноградов Афганистан – 10 лет глазами СМИ. – Новосибирск: АйК, 2003. С. 528 [сайт] РСВА URL – http://www.rsva.ru/biblio/prose_af/10_let/index.shtml (дата обращения 03.01. 2018). – Текст: электронный.

28. Читатель спрашивает. «Крестоносцы» психологической войны // Аргументы и Факты. № 24 14.06.1983. [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08.12. 2018). – Текст: электронный.

29. Читатель спрашивает. Пакистан в упряжке Вашингтона // Аргументы и Факты. № 51 20.12.1983 [сайт] Аргументы и Факты URL – <http://aif.ru/gazeta/archive/edition/1> (дата обращения 08.12. 2018). – Текст: электронный.

Черемисин Д.А.,

студент института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат философских наук, доцент Т.Э. Доценко

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПОДВИГ БИЙЧАН В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 Г.Г. НА ПРИМЕРЕ БОЕВОГО ПУТИ 73-Й ОТДЕЛЬНОЙ АЛТАЙСКОЙ КАВАЛЕРИЙСКОЙ ДИВИЗИИ

Аннотация. Данное исследование, основываясь на материалах устной истории, периодических изданиях, фондах школьного музея, электронных ресурсах, позволяет провести анализ событий ВОВ и вклад в победу бийчан на примере боевого пути 73-й отдельной кавалерийской дивизии, сформированной на Алтае.

Ключевые слова: Подвиг бийчан, боевой путь 73-й отдельной Алтайской кавалерийской дивизии, поисково-исследовательская краеведческая деятельность.

В 2022 г. Алтайскому краю исполняется 85 лет со дня основания. За эти годы история края накопила большое количество подвигов земляков, принимавших участие в военных действиях XX и XXI вв. Так, жители региона участвовали в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг., Афганской войне 1979-1989 гг., военных конфликтах на Северном Кавказе и других. Уроженцы края были удостоены многих государственных наград, в том числе посмертно. Тематика статьи крайне актуальна в настоящее время. Необходимость знания истории своего края, его социокультурных особенностей и традиций, примеров судеб героев-земляков способствуют развитию чувства патриотизма, поднятию общего интеллектуального уровня личности, а также популяризации науки краеведения как способа изучения истории региона.

После начала Великой Отечественной войны по приказу Ставки Верховного Главнокомандования началось формирование кавалерийских частей по всей стране [1]. Так, на территории Сибири для одной из них была выбрана Бийская округа, известная своими казачьими традициями. Однако для этого необходимо было обучить личный состав воевать в современных условиях с новым оружием, а из крестьянских лошадей сделать строевых коней.

Для этих целей к середине 1941 г. на территории современного Бийского района были созданы пункты размещения бойцов, временные конюшни, а также пункты питания людей и места выпасов животных. Кроме того, появились своеобразные полигоны для подготовки солдат, о чем свидетельствуют воспоминания Константина Чиркова, отец которого Николай Иванович был среди первых воинов-кавалеристов [2].

Историк-краевед Н.Е. Кузнецов в ходе своих исследований, отмечает, что еще до осени первого года войны был подготовлен «учебный класс» для кавалеристов и для боевых

коней. Им стал полигон шириной под сотню метров, простиравшийся от заречной части Бийска до села Семеновод.

15 сентября 1941 г. на площади у текстильной фабрики состоялось принятие воинской присяги: командир дивизии А.Ф. Щерекин принял боевое знамя от представителя командования. А уже 8 ноября 1941 г. в лагере все было свернуто, погружено на повозки и дивизия тронулась в сторону железной дороги. Каждый боец имел карабин, саблю, по две гранаты.

Так, дивизия отправилась эшелонами из г. Бийска в Чувашию, где в Алатыре и Шумерле формировалась 26-я резервная армия. Во время битвы за Москву 73-я отдельная кавалерийская дивизия находилась в резерве Ставки Верховного Главнокомандования и размещалась в Куровском (ныне Орехово-Зуевском) районе [3, с. 19].

Далее в конце июля 1942 г. командование перебрасывает дивизию на Брянский фронт, где она входит в состав 8-го кавалерийского корпуса. Уже 1 августа солдаты сосредоточились в лесу в Тербунском районе Курской области. Именно тогда они приступили к линии обороны, где 55-я кавалерийская дивизия, до этого понесла большие потери. Утром 3 августа алтайские кавалеристы полностью заняли оборонительный рубеж. Первый бой дивизия приняла 4 августа 1942 г., когда в пять утра после артподготовки немцы пошли в атаку во весь рост, думая, что перед ними отсутствуют противники. Бойцы проявили выдержку, подпустили гитлеровцев на расстоянии 100 метров, открыв сильный огонь. Особенно в бою отличились жители г. Бийска М.Л. Красников и И.М. Зенков, а также П.И. Гранкин (Быстроистокский район) и другие. В результате враг в панике отступил [4, с. 5]. После чего, уже 10 августа 1942 г. 55-я и 73-я дивизия были соединены в 55-ю кавалерийскую дивизию [5, с. 19].

С тяжелыми боями дивизия продвигалась на юго-запад и вместе с другими частями освобождала крупные железнодорожные станции и мощные узлы сопротивления врага – Обливскую, Чернышевскую, Морозовскую, Тацинскую, Белую Калитву. В этих боях особенно ярко проявились выносливость, упорство, твердость воли, боевая сноровка и решительность – качества сибиряков-алтайцев, с которыми считался противник [6, с. 77].

За проявленную отвагу в боях, мужество, героизм личного состава 8-й кавалерийский корпус был преобразован в 7-й гвардейский, а 55-я дивизия стала именоваться 15-й гвардейской кавалерийской дивизией.

Алтайская дивизия совершила подвиг при бое за шахтерский посёлок Красный Кут. Кавалеристы под руководством И.Т. Чаленко неожиданно ворвались туда и полностью разгромили вражескую группировку. Так, бывший секретарь Алтайского райкома комсомола, старший лейтенант Александр Морозов уничтожил многих эсэсовцев, погибнув героической смертью. Кроме него, боевыми подвигами в Донбассе отмечен путь и многих других алтайских кавалеристов: старший лейтенант М.С. Сергеев, И.А. Шелепов, получивший орден славы 3 степени – оба из Барнаула, М.Л. Красников, П.А. Малыхина, Нефедя Наумов, Н. Золотарев из г. Бийска, а рядовой Анисим Кытманов из Красногорского района только в одном бою уничтожил более 40 противников. В боях под Дебальцево погиб капитан гвардии Б.И. Мамаев – один из первых организаторов комсомольской ячейки на Бийской текстильной фабрике [7, с. 3].

14 января 1944 года, дивизия совместно с другими частями, освободила белорусский город Мозырь. За отличные боевые действия ей было присвоено почетное наименование «Мозырская» [8, с. 78].

20 июля 1944 года 15-й гвардейская дивизия форсировала Западный Буг и перешла государственную границу СССР. Противник отступил в район Люблина. Перед взятием Люблина 25 июля 1944 года у местечка Пястки, в районе действия одного из полков 15-й гвардейской дивизии, было захвачено несколько немецких танков. В одном из них находился генерал-лейтенант Мозер, являвшийся комендантом Люблинского воеводства. Его взяли в плен алтайские кавалеристы [8, с. 79]. Люблин был очищен от врага. Кавалеристы с ходу ворвались на территорию лагеря смерти Майданек.

14 января 1945 года войска 7-го кавалерийского корпуса устремились в прорыв, к вечеру овладев городом Радом, и приняли активное участие в разгроме варшавской группировки противника и освобождении 17 января Варшавы.

Преследуя врага уже на его собственной германской земле, 15-я гвардейская дивизия вела бои в Померании. В районе городов Грайфенберг и Трептов части корпуса разгромили 30-тысячную группировку противника [8, с. 79].

В составе 7-го гвардейского кавалерийского корпуса, алтайская дивизия принимала участие в Берлинской операции, где завершила боевой путь.

После войны, в 1945 г. дивизия была переформирована в 12-ю гвардейскую механизированную дивизию, а в 1965 г. ее переименовали в 15-ю гвардейскую танковую дивизию [9].

Для увековечивания памяти подвига алтайских кавалеристов в 1965 г. на территории школы-интерната №2 (ныне МБОУ «СОШ №41») г. Бийска был установлен памятник, посвященный погибшим воинам 15-й гвардейской кавалерийской дивизии. Кроме того, в 60-70-е годы в школе начала работать группа «Поиск». Её возглавлял первый руководитель школьного музея Кузнецов Николай Евгеньевич. Ребята вели активную переписку с бойцами 15-й гвардейской кавалерийской дивизии. Письма приходили со всего Советского союза: Москва, Кременчуг, Семипалатинск, Иркутск, много сёл Алтайского края. Школьники установили более 1000 имён воинов дивизии. Ребята прошли по местам боёв знаменитых конников в Белоруссии. Они привезли оттуда священную землю с братской могилы погибших воинов [10].

4 апреля 1985 г. память о дивизии закрепились и в топонимике Бийска. Так, переулок Степной в честь сорокалетия Победы по решению исполнительного комитета городского Совета народных депутатов №78 переименовали в улицу имени 15-й гвардейской кавалерийской дивизии. Протяжённость улицы составляет 1,6 километра. Она берет свое начало от улицы Луговая в районе ЗАО «Флора» и заканчивается на окраине Бийского леса в районе Центральной Городской Больницы, доходя до улицы Садовой. Приблизительно здесь в начале ВОВ находились военные лесные лагеря, в которых проходило формирование 73 отдельной кавалерийской дивизии [11].

В 2019 г. Алтайское отделение союза кинематографистов России представило документальный фильм «В сабельном походе». Картина посвящена боевому пути 73-й кавалерийской дивизии. Произведение снималось на основе материалов музейной комнаты МБОУ «СОШ №41», воспоминаний родственников воинов-кавалеристов, материалов историков-краеведов и др.

В настоящее время в МБОУ «СОШ №41» продолжает вестись работа по сбору материалов по истории боевого пути 15-й гвардейской кавалерийской дивизии. Кроме того, активисты музея проводят экскурсии, посвященные алтайским кавалеристам, а также встречаются с родственниками героев. На основе материалов музея в школе проходят различные классные часы, мероприятия, способствующие патриотическому воспитанию школьников на примере боевого пути дивизии.

Таким образом, на основе исследуемых материалов, был изучен вклад в победу в Великой Отечественной войне алтайских соединений на основе истории боевого пути 73-й отдельной кавалерийской дивизии, в дальнейшем 15-й гвардейской кавалерийской дивизии. В ходе анализа периодических изданий, научной литературы, воспоминаний информаторов, материалов музея, электронных ресурсов прослеживается значительная роль дивизии в итогах крупнейших и важнейших сражениях времен Второй мировой войны.

Литература

1. Постановление ГКО от 11 августа 1941 года № ГКО-459сс «О формировании стрелковых и кавалерийских дивизий» - URL: <https://www.soldat.ru/doc/gko/text/0459.html> (дата обращения: 08.12.2021). - Текст: электронный.

2. Быханов. Ф. Герои 15-й гвардейской кавалерийской дивизии/ Ф. Быханов // Общественно-политическая газета Бийского района «Моя земля». – 2016. – URL: <http://mzgazeta.ru/2016/11/03/geroi-15-j-gvardejskoj-kavalerijskoj-di/> (дата обращения: 03.12.2021). – Текст: электронный.
3. Тепляков С. Всмотримся в эти лица... / С. Тепляков, М. Рыбин // Газета «Алтайская правда». – 2015. – №76 (28971) – С. 19
4. Кузнецов Н.Е. Воины-бийчане в составе 15 гвардейской кавалерийской дивизии. – Бийск, 2006. – С. 5.
5. Коган М.Л. Алтайские дивизии в боевых операциях Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. – Барнаул: Алтайский полиграфический комбинат, 1997. – С. 19.
6. Богущкий А.В. Алтайские части и соединения в годы Великой Отечественной войны. – Барнаул: БЮИ, 2005. – С. 77.
7. Голованов В., Владимирский К. Алтай-Донбасс/ В. Голованов, К. Владимирский // Газета «Алтайская правда». – 1969. – №36 (14010) – С. 3
8. Богущкий А.В. Алтайские части и соединения в годы Великой Отечественной войны. – Барнаул: БЮИ, 2005. – С. 76-79
9. Хоцяновская Т. Бийску передали Боевое Знамя 15-й Гвардейской кавалерийской дивизии, формировавшейся в начале войны в нашем городе/ Т. Хоцяновская, К. Ярославцев // Газета «Наш Бийск». – 2021. – URL: <https://nb22.ru/gorod/segodnya-bijsku-peredali-boevoe-znamya-znamenitoj-15-j-gvardejskoj-kavalerijskoj-divizii.html> (дата обращения: 02.12.2021). – Текст: электронный.
10. Полевые материалы автора. Записано от О.Я. Цапко 1958 г.р. Бийск. Запись от 20.12.2021. – №1.
11. Цапко О.Я. Музейная комната МБОУ «СОШ №41»/ О.Я. Цапко // Сайт МБОУ «СОШ №41». – URL: <http://bischool41.edu22.info/музейная-комната/> (дата обращения: 04.12.2021). – Текст: электронный.

Чирков А.А.,

кандидат исторических наук, доцент
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗЕМЕЛЬНЫХ КОМИТЕТОВ НА АЛТАЕ В 1917 Г.

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу образования и деятельности земельных комитетов на Алтае в 1917 г. Крестьянская община в конце XIX - начале XX вв. играла важную роль в создании местных крестьянских организаций, являясь при этом своеобразным органом социальной защиты.

Ключевые слова: община, совет, комитет, крестьянство, сельское общество.

В постановлении Временного правительства в пункте XII шла речь о том, что повсеместно утверждаются губернские и уездные земельные комитеты, а волостные комитеты могли быть образованы по инициативе местного населения или уездных комитетов. Таким образом, организация волостных земельных комитетов в обязательном порядке не предусматривалась [1]. Эти комитеты были более демократичными по составу и революционными по деятельности, так как создавались непосредственно самим крестьянством. Волостные земельные комитеты избирались, как правило, на волостном сходе, где присутствовали представители от всех крестьянских обществ, составлявших волость [2].

Являясь своеобразными органами местного самоуправления, земельные комитеты и были новыми низовыми органами власти. Об этом же свидетельствуют «Правила землепользования автономной сельской общины». В статье 32 говорилось о том, что для

разрешения всех споров и недоразумений как между отдельными общинами, так и отдельными ее членами, а также между последними с общинами учреждаются особые Земельные комитеты, избираемые для каждой волости по одному представителю от каждой общины, входящей в волость. Там, где волость состояла из 2-3-х общин, избирались по 2-3 члена комитета, по усмотрению самих общин, там же, где волость состояла из одной общины, выбор производился по одному члену от 200 избирателей [3].

В состав волостных земельных комитетов на начальном этапе их образования входили представители неорганизованного зажиточного крестьянства. Далее, по мере углубления аграрной революции в деревне Алтая, усилилось пролетарское влияние на крестьян, в основном, за счет солдат-отпускников. В связи с этим состав комитетов постепенно менялся. В них были введены представители от продовольственных комитетов, от безземельных крестьян и от Советов крестьянских депутатов [4].

Г.А. Кордонский утверждает, что деятельность волостных земельных комитетов проявлялась слабо. Это выражалось, по его мнению, в том, что они не учитывали интересы крестьянства, а в частности, деревенской бедноты [13]. Другие отмечают, что волостные земельные комитеты активно использовались алтайским крестьянством для проведения в жизнь своих демократических требований. Большинство волостных земельных комитетов, судя по направлениям в интересах, содержанию и методам деятельности, выражали интересы крестьянства в целом. Так, ряд земельных комитетов Змеиногорского уезда вынес решение об отобрании земли у крупных арендаторов [12. с.51-52].

В нашем распоряжении есть ряд документов, которые позволяют присоединиться и подтвердить мнение последних.

Земельный комитет Пантюшевской волости Барнаульского уезда принял решение о том, чтобы «всю пустующую землю в сельских обществах взять на учет и распределить таковую между нуждающимися» [5]. В Долганской волости Барнаульского уезда представители крестьянских обществ провели через земельный комитет решение об «отобрании» церковной земли у местного причта «для удовлетворения нужд непричисленного населения» [6].

В.Г. Зыкова отмечает, что принятие земельными комитетами норм душевого надела, конечно, не гарантировало права каждого землевладельца, в частности, в части немедленного увеличения землепользования, но вынуждало комитеты придерживаться этих норм при рассмотрении жалоб крестьян. Материалы о деятельности губернских и уездных земельных комитетов позволяют обнаружить различие между разработанными и тиражируемыми ими циркулярами, инструкциями и «Временными правилами о пользовании землей и лесом», которые отвечали установкам Временного правительства, возводя в основной принцип «недопущение самовольных захватов», и подходу к конкретным делам о «захватах и пользованиях». При выявлении фактов захвата крестьянскими обществами казенно-оброчных статей, лесных полей и причтовых земель комитеты поступались правилами и в своих решениях лишь фиксировали новые отношения в пользовании землей и лесом [11, с.81].

На Алтае весной-летом 1917 г. с разрешения местных земельных комитетов община изымала покосы у лесной стражи. Под руководством земельных комитетов крестьянство производило в ряде мест массовые захваты земель у зажиточных крестьян, крупных арендаторов и предпринимателей. Так, старший лесничий Алтайского округа доносил в Барнаульский уездный исполнительный комитет, что в Егорьевской волости установлены факты многочисленных захватов и произвольных разделов земель арендаторов местными обществами и отдаленными волостными комитетами [7]. В Павловском лесничестве местные комитеты, в лице своих представителей, непрерывно нарушали порядок и способствовали расхищению сельскими обществами леса [8]. Белоярский волостной земельный комитет потребовал, опираясь на постановления местных сельских сходов, сделать лес общенародным достоянием [9]. Общины деревни Клепиковой, сел

Камышенки, Большой Речки, Легостаевского и Усть-Чарышской Пристани на основании постановлений своих сходов захватили служебные сенокосные наделы лесной стражи, сняли объездчиков и наделили их захваченной землей по 5-6 дес. на человека. Местные комитеты, оставшиеся сенокосные угодья по своим расценкам отдали непричисленным жителям названных селений [10].

Необходимо отметить, что не все комитеты действовали активно, одни пытались помогать администрациям лесничеств, другие призывали население ждать Учредительного собрания, третьи же вообще бездействовали.

Литература

1. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д. 1. Л. 23.
2. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д. 1. Л. 64.
3. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д. 38. Л. 11.
4. ГААК. Ф.230. Оп.1. Д. 4. Л. 76.
5. ГААК. Ф.230. Оп.1. Д. 4. Л. 16.
6. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д.13. Л.46.
7. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Т.1. Д.3916. Л. 24, 24 об.
8. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д.13. Л.46.
9. ГААК. Ф.229. Оп.1. Д.26. Л.25.
10. ГААК. Ф. 4. Оп. 1. Т.1. Д.3916. Л.35, 35 об.
11. Зыкова, В. Г. Земельные комитеты в Сибири в 1917г. / В. Г. Зыкова // Октябрь и гражданская война в Сибири: История. Историография. Источниковедение. Томск, 1993. С.73-83.
12. Иванцова, Н. Ф. Сибирское крестьянство в 1917 - начале 1918 гг. / Н. Ф. Иванцова. - М., 1990. - С.167.
13. Кордонский, Г. А. Крестьянские советы Западной Сибири в 1917-1918 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 1965. – 17 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Бесагина С.Е.,

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

РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС 3-ГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В настоящее время осуществляется переход на ФГОС 3-го поколения, в связи с этим акцент в учебной деятельности смещается с формирования определённых компетенций на детализацию результатов обучения. Сформулированы четкие требования к предметным результатам по каждой дисциплине, что коснулось, в частности, и истории. Перед учителями встала проблема реализации развития этих требований у учащихся на уроках истории.

Ключевые слова: ФГОС ООЗ-го поколения, предметные результаты, история.

Новый ФГОС ООО, который вступит в силу 1 сентября 2022 года, был утверждён Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287[1]. В нём требования к предметным результатам формулируются на основе документов стратегического планирования в деятельностной форме с усилением акцента на применение знаний и конкретных умений, а также на изучение явлений и процессов современной России и мира в целом, современного состояния науки.

В ФГОС ООО 3-го поколения требования к предметным результатам представлены достаточно широко [3]. Однако, они изложены в общем виде. Поскольку требования к предметным результатам в ФГОС 3-го поколения формулируются на основе документов стратегического планирования, следует обратиться к таковым. В данном случае ограничимся документом «Примерная рабочая программа основного общего образования в редакции протокола 3/21 от 27. 09. 2021 г.» [2]. В этом источнике требования к предметным результатам по истории градируются по классам по принципу нарастания уровня сложности.

Так, в 9 классе, по сравнению с 5 классом: значительно расширяется умение работать с хронологией – добавляется соотношение хронологии всеобщей истории с отечественной; факты систематизируются по самостоятельно заданному признаку; при работе с картами учащиеся должны уметь определять влияние географического фактора на все стороны жизни страны (группы стран), а не просто выявлять по нему род занятий людей; совершенствуется развитие навыков анализа различных исторических источников – указывается не только тип источника, но и вид, принадлежность; историческое описание сводится не просто к рассказу о событиях или явлениях, а к развернутому рассказу о них с привлечением различных материалов, имеет место проектная деятельность, проводится работа с описанием оценок исторических личностей, анализом изменений в социальных группах в конкретный период; анализ и интерпретация исторических явлений или событий становятся более глубокими – они не касаются только раскрытия существенных черт и их сравнения, теперь нужно выявлять из различных источников причинно-следственные связи, группировать их, высказывать собственное суждение и отношение к ним, соотносить события и явления отечественной и зарубежной истории, находить между ними сходства и различия; рассмотрение исторических версий и оценок включает в себя сопоставление различных оценок историков, иногда противоположных, объяснение основы таких оценок, проводится анализ степени убедительности таких оценок; применение исторических знаний выражается не только в проектах, но и в умении найти и объяснить значение исторических памятников для времени их создания и для современности, в целом в умении объяснить значение наследия истории для России и других стран мира.

На практике развитие предметных результатов на уроках истории, особенно в рамках ФГОС ООО 3-го поколения, находит некоторые трудности. В 2021/22 учебном году в ряде школ РФ, в том числе в школах г. Бийска (например, в МБОУ «Гимназия №11») началась апробация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования третьего поколения. В развитии предметных результатов на уроках истории выявились следующие проблемы: 1) работа с историческими источниками разных типов и видов. В рамках этой проблемы наблюдается отсутствие умения у учащихся классифицировать исторические источники по типам и видам, выявлять их принадлежность определенному лицу или социальной группе, анализировать в содержательном плане; 2) работа с заданиями, направленными на умение составлять развернутую характеристику исторических личностей с описанием и оценкой их деятельности. Учащиеся не могут самостоятельно выявить критерии для составления подобной характеристики, а также накладывается проблема поиска и отбора нужной информации; 3) работа с заданиями, связанными с установлением причинно-следственных связей. Учащиеся не могут на основе материала предыдущего урока выявить причины, из-за чего встают трудности с определением следствия. Во многом обусловлено тем, что у

них нет целостного представления об изучаемом периоде, каждая новая тема видится им оторванной от контекста; 4) систематическая работа с историческими картами. Проблема состоит в том, что учащимся трудно выявить на их основе влияние географического фактора на историческую судьбу страны и сформулировать по легенде карты основные направления внешней политики стран в изучаемый период; 5) работа с заданиями, направленными на умение анализировать оценки исторических личностей или событий, выявлять степень их убедительности, приводить собственное суждение и аргументировать его. В данном случае трудность встает в аргументации собственного суждения: учащиеся не могут найти нужные аргументы в сети Интернет или оперировать уже имеющейся информацией; 6) работа с заданиями, направленными на умение систематизировать информацию по самостоятельно выбранным для того критериям. Трудность возникает в отсутствии умения у учащихся самостоятельно выбирать критерии для систематизации информации, в сложности сжимать информацию, делать тезисы.

Рассматривая перспективы развития предметных результатов на уроках истории в условиях перехода на ФГОС ООО 3-го поколения, можно предположить следующие:

1. На уроках истории для наиболее успешного развития навыков работы с историческими источниками необходимо использовать регулярно и систематически как потенциал учебника, так и иные материалы. Необходимо сперва обозначить учащимся существующую классификацию исторических источников. Сделать это можно либо в рамках урока, либо в рамках дополнительного элективного курса.

2. Для работы с историческим описанием личностей можно предложить универсальную схему:

- Личность, происхождение, период нахождения у власти;
- Основные этапы политической деятельности;
- Основные идеи и взгляды;
- Основные политические мероприятия;
- Итог, значение преобразований;
- Оценка политической деятельности историками.

Необходимо давать задания на самостоятельное составление плана ответа.

3. Чтобы учащиеся могли более успешно устанавливать причинно-следственные связи, необходимо постоянно актуализировать материал предыдущих уроков. Из урока в урок учащиеся должны понимать, для чего изучается новая тема, в каком контексте. Уместны будут различные рабочие листы, в которых в центре – явление или процесс, слева – причины, справа – следствия.

4. Для развития навыков работы с исторической картой нужна систематическая работа, чем чаще – тем эффективнее.

5. Работа, связанная с умением анализировать оценки исторических личностей или событий, выявлять степень их убедительности, приводить собственное суждение и аргументировать его, имеет тесные связи с формированием у учащихся навыков поисковой деятельности. Без таких навыков они не смогут подобрать аргументы. Также необходима систематичность такой работы. Учителю стоит рекомендовать учащимся различные книги, сайты, журналы, в которых можно брать аргументы.

6. Работа, связанная с развитием умений систематизировать информацию, наибольший успех имеет при создании ситуаций, в которых учащиеся не могут позволить себе превысить лимит на объём текста. В этом плане наиболее эффективен метод «фишбоун»: расположенные рядом кости рыбы препятствуют тому, чтобы учащиеся писали много, им приходится сжимать информацию. Необходимо на уроках регулярно давать задания, направленные на сжатие информации. Составление исторических таблиц, развёрнутых планов – всё это поможет научиться систематизировать информацию.

Таким образом, требования к предметным результатам на уроках истории в ФГОС ООО 3-го поколения расширены и более конкретизированы. Требуется уделять больше

времени их развитию. Ключевую роль играет регулярность и систематичность развития каждого результата.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 05.03. 2022). – Текст : электронный.
2. Примерная рабочая программа основного общего образования в редакции протокола 3/21 от 27. 09. 2021 г. - URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Istoriya_proekt_.htm (дата обращения: 05.03. 2022). – Текст : электронный.
3. ФГОС основного общего образования (5-9 кл.) от 31. 05. 2021 г. - URL: <https://sumoin.ru/index.php/realizatsiya-fgos/item/735-fgos-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-5-9-kl-utv-prikazom-minprosveshcheniya-rf-ot-31-maya-2021-g-287-ob-utverzhdanii-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 05.03.2022). - Текст: электронный.

Брыкова Н.Ю.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования технологий развивающего обучения на уроках обществознания. Автор анализирует теоретические и практические аспекты использования дидактических игр на уроках обществознания.

Ключевые слова: технологии развивающего обучения, обществознание, дидактическая игра.

В современном мире образование стало одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества.

Сегодня нельзя быть педагогически грамотным специалистом без изучения всего обширного арсенала образовательных технологий. Учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений. Поэтому, в преддверии нового учебного года, я предлагаю вспомнить технологии и методы развивающего обучения.

Научное обоснование технологии развивающего обучения обосновано в трудах Л.С. Выготского. Свое дальнейшее развитие оно получило в работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской и др. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. Обучение признается ведущей движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств личности [1].

Существенным признаком развивающего обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, вызывает, побуждает, приводит в движение внутренние процессы психических новообразований.

Развивающее обучение обеспечивает переход от репродуктивной деятельности к деятельности творчески-поисковой, т.е. продуктивной. В ходе учебного процесса учащиеся вовлекаются в различные виды деятельности. В преподавании используются

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

дидактические игры, дискуссии, а также методы обучения, направленные на обогащение воображения, мышления, памяти, речи [2].

На уроке развивающего обучения процесс познания идет от ученика. Учащиеся наблюдают, сравнивают, группируют, делают выводы, выясняют закономерности. Учитель меняет характер заданий, стремится пробудить детей к мыслительным действиям. На уроке идет интенсивная самостоятельная деятельность учащихся, связанная с эмоциональным переживанием, включением ориентировочно-исследовательской реакцией, механизма творчества, помощью и поощрением со стороны учителя. Коллективный поиск, направляемый учителем, обеспечивается вопросами, пробуждающими самостоятельную мысль учеников, за счет пропедевтических домашних заданий [3].

Для апробации вышеприведенных тезисов был проведен урок с использованием технологии развивающего обучения. Базой для проведения урока послужила Первомайская СОШ №2, Бийского района. Урок проходил в 9 классе, тема «Политические партии и движения».

На данном уроке использовалась такая технология развивающего обучения, как дидактическая игра «Отгадай термин» и «найди ошибки»

Один из участников игры выходит из класса. Учащиеся загадывали термины, которые относятся к данной теме урока. Вызывается водящий, он должен их отгадать. Ему разрешалось задавать вопросы всем участникам игры. Но ответы на них могут быть только такими: «да», «нет», «отчасти».

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. Гукова, В. В. и др. История. 5-11 классы: технология современного урока / В. В. Гукова. - Волгоград: Учитель, 2009. – 207 с.
2. Селевко, Г. К. Педагогические технологии по основе информационно-коммуникационных средств / Г. К. Селевко.- М., НИИ школьных технологий, 2006. – 93 с.
3. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб., 2004. – С. 75.

Виницкая Н.В.,

кандидат искусствоведения, доцент,
зав. кафедрой историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Доценко Т.Э.,

кандидат философских наук, доцент
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования современного цифрового контента в преподавании дисциплин социогуманитарного блока. Авторам видится

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

первостепенной задачей преподавателя в приобретении правильных навыков классификации и отбора истинной информации от сомнительной.

Ключевые слова: цифровая среда, социогуманитарные дисциплины, тенденция на междисциплинарность.

Современный мир стремительно меняется во всех сферах жизни. Образование должно не только учитывать этот факт, но и работать на опережение. Особенно высшее образование. Ответственность на тех, кто выстраивает и моделирует сегодня систему высшего образования чрезвычайно высока. В ВУЗе, а именно педагогическом, готовятся кадры, которые будут учить и воспитывать не просто школьников, но тех специалистов, которым через 5-10 лет нужно будет освоить профессию в быстро меняющемся мире. Возможно ту профессию, которой еще нет в широком обиходе. И этот факт выдвигает к современному преподавателю высшей школы особые требования – мобильность и информационная грамотность, толерантность, креативность, желание и умение постоянно приобретать новые знания и навыки.

Эти знания охватывают как сферу профессиональных показателей, так и грамотность психологическую и общекультурную, способность работать со студентами разных возрастов, разной этнической и конфессиональной принадлежности. Но (что особенно важно) необходимо четко осознать, что реалиями современности стали:

- тенденция на междисциплинарность;
- тенденция на широкое использование информационных ресурсов.

Современному человеку приходится ежедневно осваивать новые носители информации, способы хранения и передачи данных в противоположность аналоговым. Профессиональная деятельность преподавателя ВУЗа больше не может ограничиваться «передачей знаний» в рамках лекции, как это было совсем недавно. При подготовке к лекциям и практическим занятиям, в процессе руководства над исследовательской, проектной и поисковой деятельностью современный преподаватель должен быть готов как к работе аудиторной, так и дистанционной, к использованию как «бумажных», так и электронных носителей. Развитие www, блогосферы, цифровых библиотек, сайтов музеев, архивов и картотек «формирует сообщества по продуцированию, обмену и распространению знаний, глобального и локального характера» [1].

Манович указывает на то, что благодаря развитию цифровых технологий, созданию Web и медиа-коллекций и архивов оцифрованных данных, развитию социальных сетей, мы пребываем в уникальной ситуации для изучения социогуманитарных и культурных процессов новыми методами. Цифровые устройства и интерактивные среды помогают нам понять и освоить совершенно новый путь коммуникации и медиации. Объективность представления молодых людей о культуре и искусстве, традициях, внешнем и психологическом характерном облике «своих и чужих» часто зависит от разнообразия СМИ, выбранных ими сообществ, наличия в информационном поле различных точек зрения. Заметная неоднородность культурных предпочтений, складывающаяся в современном обществе, значительно обусловлена развитием глобальных сетей цифровых коммуникаций, усиливших влияние средств массовой информации на формирование мировоззренческих установок и вкусов. Г.М. Мак Люэн одним из первых определил понятие «медиа» и «медийное пространство» как психологическую реальность, воздействующую на личность [2]. Он один из самых цитируемых авторов по проблемам масс-медиа.

Медиа развивались поэтапно, при этом как включая предыдущие (фото-кино-телевидение), так и отрицая друг друга, поскольку изменяется не только фиксация слова, но и форма мышления, специфика восприятия и эмоционального отклика на произведения искусства, к каким бы видам и жанрам они не относились. Наличие или отсутствие перспективы в произведениях изобразительного искусства или т.н. обратная перспектива – это не отсутствие мастерства, а мастерство другого плана. Полифонические

сложноплетенные голоса в произведениях Баха воспринимались современниками иначе, нежели сейчас. Художественное произведение сегодня – это не всегда самостоятельное заверенное произведение. Иногда это часть или своего рода «пропуск» в целый виртуальный мир, «вселенную» с ее законами, героями, параллельными мирами. И складывают целые сообщества, понимающие и симпатизирующие этим мирам. А возможности соцсетей создают эффект постоянной близости единомышленников, независимо от расстояния. Читателя или зрителя в этом случае уместно сравнить с «игроком», который должен выучить названия фигур и правила игры, чтобы активно уметь применять все эти сложные правила для понимания и толкования текста абсолютно «закрытого» для одних и имеющего множество значений для других. И изучение современных тенденций культуры, философии и психологии невозможно без изучения этих фактов новой, виртуальной, но для многих значимой реальности!

С другой стороны, изучение не виртуального, а реального культурного наследия, сосредоточенного в музеях, архивах и библиотеках также приводит к необходимости пользоваться оцифрованными материалами. И при обучении студентов проектной деятельности необходимо научить их пользоваться данными материалами грамотно, научить отличать информацию подлинную от так называемой фейковой. А. П. Суходулов в своей работе рассматривает фейк как конкретное явление медиасреды [3]. И при изучении дисциплин социогуманитарного блока они встречаются часто. Стремление фальсифицировать факты политики, истории и культуры способны нанести непоправимый вред. В связи с этим первостепенной задачей преподавателя нам видится не только передача знаний, но помощь в приобретении правильных навыков классификации и отбора истинной информации и сомнительной.

Таким образом, современное преподавание дисциплин социогуманитарного блока не должно быть мозаикой разных курсов, где каждый говорит о своей науке языком этой науки. Навыки работы в информационной среде, также как обладание критическим и логическим мышлением, направленность на поиск путей для «диалога культур», а не на подчеркивание разницы и отличий должны стать определяющими векторами для цифровой гуманитаристики.

Литература

1. Пруденко, Я. Д. Гуманитарные науки в цифровой век или неотвратимость дисциплинарной гибридации / Я. Д. Пруденко, Д. Ю. Кузьмина // Международный журнал исследований культуры. – 2012. - № 3. – С. 17 – 23.
2. Мак Люэн, Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. – М.: Канонпресс-Ц, 2003. – С. 464.
3. Суходулов, А. П. Феномен «Фейковых новостей» в современном медиaprостранстве // Евроазиатское сотрудничество: гуманитарные аспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф., Иркутск. 14-15 сент. 2017 г. / под ред. А. П. Суходугова. – Иркутск. – 2017. – С. 93-112.

Виницкая Н.В.,

кандидат искусствоведения, доцент,
зав. кафедрой историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Чусова Н.Н.,

старший преподаватель
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Шапвалов М.С.,

магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ГУМАНИТАРИСТИКИ

***Аннотация.** Статья посвящена вопросам организации и постановке целей в процессе воспитания в образовательных учреждениях. Анализируются условия, в которых выстраивается современная система ценностных координат молодого поколения и задачи современного педагога при планировании воспитательной деятельности в современных условиях.*

***Ключевые слова:** воспитание, культура, цифровая гуманитаристика, образование.*

Современному человеку приходится ежедневно осваивать новые способы получения информации, хранения и передачи данных, внедрения перспективных систем защиты информации, поиски возможностей быстрого освоения необходимых данных в условиях избыточной информации или ее дефицита. Кроме того, обилие информации не всегда означает ее достоверность. И выявление достоверной информации, способность отделить ее от информации сомнительной и намеренно лживой также становится первостепенной задачей в нашей повседневной жизни. Особенно остро эти вопросы осознаются в сфере образования, призванного прогнозировать результат. Но сами информационные среды совершенствуются и изменяются постоянно, их влияние на человека и его возможности изучается параллельно с их использованием.

Профессиональная деятельность преподавателя ВУЗа и учителя в школе больше не может ограничиваться только «передачей знаний». При подготовке к урокам, лекциям и практическим занятиям, в процессе руководства исследовательской, проектной и поисковой деятельностью современный педагог должен быть готов как к работе аудиторной, так и дистанционной, к использованию как «бумажных», так и электронных носителей. Особенно интересной и одновременно сложной оказывается задача педагогов-историков и культурологов, так как само понятие культуры стало очень емким, а формы и виды культуры расширяются и дополняются постоянно.

Заметная неоднородность культурных предпочтений в современном обществе значительно обусловлена развитием глобальных сетей цифровых коммуникаций, усиливших влияние средств массовой информации на формирование мировоззренческих установок и вкусов. Г.М. МакЛюэн одним из первых определил понятие «медиа» и «медийное пространство» как психологическую реальность, воздействующую на личность [1]. Он один из самых цитируемых авторов по проблемам масс-медиа.

Уже появляется в обиходе термин «Поколение V» («Generation Virtual») – виртуального поколения, которое характеризуется установкой на высокую значимость виртуальной реальности для самореализации, достижений, коммуникации, получения и создания новой информации, бизнеса и покупательского поведения, создания анонимных

виртуальных персонажей для функционирования в различных онлайн-сообществах [2, с. 35].

При появлении уникальной возможности быстрого получения информации, использование разнообразных способов и «форматов» для ее получения и обработки, все острее осознается низкий уровень общей культуры и как следствие способности критического осмысления получаемой информации. а одна из задач образования как части человеческой культуры не только сохранить и передать полученные знания, но сформировать ценности и установки, позволяющие культуре развиваться дальше.

Роль учителя в ряде случаев рассматривается как деятельность консультанта. Обучение как пассивный процесс для тех, кто получает новые «готовые» знания заменяется интерактивными образовательными технологиями. В данной модели роль учителя и ученика может быть расценена как диалог единомышленников, находящихся в процессе продвижения к единой цели. В новом мире, где доступность информации поражает, востребованным оказывается тот учитель, консультант, наставник, который умеет вести диалог на языке собеседника, с позиции взаимоуважения и при этом готов делиться собственными знаниями. «Сильная сторона современного постмодернистского мышления в освобождении от догматизма» [3], в способности гибко и быстро перестроить свою позицию с учетом изменившихся условий.

Цифровизация образования изменяет содержание учебных курсов и способы подачи информации. И вот уже начал применять термин «цифровая гуманитаристика» – современное направление, связанное с применением компьютерных методов в социальных и гуманитарных исследованиях, создающее условия для обучения в различных средах и пространствах, включая сетевое, а также дополненную и виртуальную реальность. В мае 2019 года Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации был инициирован Федеральный проект «Нормативное регулирование цифровой среды», призванный контролировать создание, размещение и оформление образовательного контента.

Современному педагогу необходимо ясно осознавать, что сегодня студент – это представитель «цифрового поколения», «коренной житель» цифрового общества – digital native. Преподаватель в сложившейся обстановке должен уметь организовать собственную деятельность с максимально продуктивным привлечением современных компьютерных и интернет-технологий, но с ясным осознанием аксиологической направленности собственной деятельности. Необходимо сохранять в качестве глобального ориентира собственной деятельности гуманистическую направленность.

Окруженный произведениями культуры постмодерна – творческого взаимодействия различных культурных традиций, психологическое и эстетическое воздействие которых усиливается возможностями современных технологий, обучающийся должен научиться воспринимать виртуальный мир, но оставаться в рамках реальности. А задача педагога помнить не только о позитивных возможностях технологий, но и способности пробудить в человеке опасные наклонности. Процесс обучения необходимо выстроить таким образом, чтобы достигнув высоты в технологиях, не дать упасть в нравственно-духовном развитии. При этом должна быть четкая концепция развития и воспитания молодого поколения, а не прыжки от одной неудачи к другой. Отрадно, что эпоха, не знавшая регулирования, подходит к концу. Процессу воспитания и освоения культурного наследия сегодня уделяется огромное внимание. Современными педагогами и культурологами хорошо осознается опасность таких категорий как «бессмысленная свобода», и «социальное дезертирство». В каждую историческую эпоху существует специфическое «проблемное поле». И задача нашего времени - найти баланс между миром технологий и миром культуры, сохранить свободу выбора среди навязанных мнений, использовать лучшие образцы отечественного и мирового культурного наследия для воспитания молодого поколения.

Литература

1. МакЛюэн, Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева. М.: Канонпресс-Ц. 2003. – С. 464.
2. Михайлов, В. А., Михайлов, С. В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества // Актуальные проблемы теории коммуникации: сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 34-52.
3. Васильев, В. В. Информационное общество и образование /В. В. Васильев, А. М. Сухорукова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 122-127.

Виницкая Н.В.,

кандидат искусствоведения, доцент,
зав. кафедрой историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

Метель Е.В.,

преподаватель
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ им. В.М. Шукшина

Чирков А.А.,

кандидат исторических наук, доцент
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЫ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация Статья посвящена вопросам организации и постановке целей в процессе изучения культуры в образовательных учреждениях. Анализируются условия, в которых выстраивается современная система ценностных координат молодого поколения и задачи современного педагога в процессе изучения культурологических дисциплин в современных условиях.

Ключевые слова: образование, культура, цифровые технологии.

Цифровизация культуры – это реальность современной жизни. Цифровизация культурного наследия – это одна из форм его сохранения. Сюда могут быть отнесены способы его регистрации, систематизации и трансляции. Цель государственной политики в области развития цифровизации культуры связана с созданием условий для развития цифровых платформ. Они охватывают сегодня практически все культурные институты: библиотеки, выставочные залы и музеи, театры и концертные залы. Проживая в огромной по своей территории стране, мы не всегда имеем представление о тех богатых культурных традициях, которыми обладаем. Виртуальные площадки не заменяют «живое» общение с произведениями культуры, но значительно расширяют кругозор, позволяют оставаться в курсе интенсивной жизни больших культурных центров и сохранять наследие малочисленных народов.

Другой важной стороной нашей жизни стало международное сотрудничество. Процесс лучшего «узнавания» друг друга требует создание и развитие национальных платформ, создание контентов, способствующих сохранению исторической и культурной памяти. Сегодня создаются специальные проекты для внедрения информационных технологий в процесс сохранения культурного наследия [1]. Один из них вебсайт проекта Оук Парк в области визуальной антропологии был представлен американским антропологом Джей

Руби. Это демонстрация возможностей аудиовизуальных технологий для фиксации этнической культуры через символы, ритуалы, артефакты. Впервые этот термин использован в учебнике американского антрополога Джона Кольера-младшего. Это способ аудиовизуального познания культурно-исторической действительности, освоение информации с целью осуществления диалога культур. Этот способ значительно расширяет возможности и силу эмоционального воздействия музейных экспонатов, композиций, художественных собраний.

Ускоренное внедрение цифровых технологий в социальной сфере является одной из национальных целей, зафиксированных в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. Внедрение цифровых технологий предоставляет широкие возможности для становления отрасли культуры как части цифровой экономики, преодоления неравенства в степени доступности культурных благ. В 2019 г. в рамках национального проекта около 3000 музейных экспонатов были опубликованы на платформе «Артефакт», планируется создание виртуальных концертных залов в 500 городах к 2024 г., что будет способствовать формированию в России единого концертного пространства. На сегодняшний день около 19 млн музейных экспонатов представлены на публичном портале «Госкаталог.РФ».

Каждый пользователь Интернета может увидеть знаковые культурные события, не выходя из дома. Особенно актуальным данное направление стало весной 2020 г. в период закрытия всех учреждений культуры из-за карантина во время пандемии. На портале «Культура.РФ» ежедневно проходят трансляции спектаклей, концертов, лекций, экскурсий по выставкам. В рамках Нацпроекта организуется съемка значимых культурных мероприятий. Примером цифровой трансформации отрасли является проект «PRO.Культура.РФ» – бесплатная цифровая платформа для размещения событий на федеральных и региональных афишах. Все эти проекты повышают уровень осведомленности в вопросах культуры и искусства, развивают чувство стиля и вкуса. Включение новых возможностей и информации в широкие социокультурные процессы происходит постоянно. Коммуникативная компетентность сегодня – это и умение пользоваться цифровыми ресурсами в сфере культуры, образования, повседневной жизни. Это умение находить нужную и достоверную информацию, т.к. обилие информации не всегда означает ее достоверность. А «искаженная» информация не позволяет осуществлять процесс воспитания, осознание важности которого сейчас поднялось на новый уровень. В области цифровизации основные нововведения коснулись противодействию распространения слухов и искаженной информации, которые наполнили социальные сети и глобальное информационное пространство в целом, в особенности в условиях (само)изоляции [2, 48].

Концепция воспитания разрабатывается и реализуется для всех ступеней образования. Принцип «обучения через всю жизнь» стал осознаваться в синтезе с процессом воспитания. Ясное понимание того, что образование и воспитание связаны неразрывно приводят к пересмотру акцентов и в образовательном процессе. Процесс воспитания осознается как многоуровневая система, охватывающая среди прочих и такие формы как нравственное, эстетическое, патриотическое и духовное. Для воспитания этих качеств у молодого поколения включение в культурную среду обязательно.

Заметная неоднородность культурных предпочтений, складывающаяся в современном обществе, значительно обусловлена развитием глобальных сетей цифровых коммуникаций, усиливших влияние средств массовой информации на формирование мировоззренческих установок и вкусов. Г. Маркузе характеризовал современное постиндустриальное общество как общество с навязанными ложными потребностями. Сознание человека в данном случае рассматривается как объект манипулирования. Х. Ортега-и-Гассет, определяя «человека массы», выделяет у него поверхностный характер знаний, который не способствует формированию устойчивой жизненной позиции, нравственных и эстетических представлений.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Для их формирования необходима поддержка инициативам, способствующим художественному образованию и такая позиция в процессе воспитания, которая развивая комфорт и технологии, не забывает о гуманизме. Это будет способствовать сохранению культурного наследия, формированию национальной идентичности, умению понимать сложный и информационно-насыщенный увлекательный язык культуры. А этот навык (в свою очередь) позволит лучше понять себя, людей прошедших эпох и выстроить правильный вектор своего дальнейшего развития.

Литература

1. Быкова, Е. В. Информационные ресурсы в презентации этнокультурного наследия России / Е. В. Быкова, А. А. Семиколенных // Научное обозрение. Международный научно-практический журнал. – 2018. - № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-resursy-v-prezentatsii-etnokulturnogo-naslediya-rossii> (дата обращения: 15.02.2022). – Текст : электронный.

2. Спивак, Д. Л. Цифровизация в культурной стратегии ЮНЕСКО / Спивак Д. Л. // Цифровизация культуры и культура цифровизации: современные проблемы информационных технологий: материалы Всерос. науч. конф. (08 октября 2020 г.) / под ред. С. Ю. Житенёва; Институт Наследия. — М.: Институт Наследия, 2020. — С. 31-51.

Докучаева Д.Д.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент А.В. Литягина
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ НА УРОКЕ

Аннотация. Работа посвящена двум основным аспектам: важность и обоснованность изучения исторической личности на уроках истории и методические особенности изучения исторической личности. Рассматриваются проблемы в поисках новых методов в изучении предмета истории и в самой методике преподавания истории, чтобы решать задачи формирования знаний у обучающихся об исторических личностях.

Ключевые слова: историческая личность, методические особенности изучения, культура, гуманизация образования.

Изменения в жизни нашего общества находят отражение в изменениях подходов к содержанию образования, в том числе в пересмотре методики преподавания исторической науки, целей и задач обучения. Долгое время на первом плане в преподавании истории рассматривались закономерности общественного развития вне исторической личности. Быт, традиции и нравы, духовная культура и жизнь личности оставались за гранью школьного курса.

Очень актуальными для современности становятся изучение роли личности в истории и влияния исторического процесса на ее формирование. Истории не может быть без сильных и выдающихся личностей, как и личности без времени, сформировавшейся в этот период.

Личность, с точки зрения обществознания - это человек, активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя. Это человек со своими социально сформированными и индивидуально выраженными качествами (интеллектуальными, эмоциональными, волевыми, нравственными и т.д.).

Историческая личность – это человек, деятельность которого оказывает влияние на ход и исход крупных исторических событий. Используется также понятие «выдающаяся личность», характеризующее деятельность людей, ставших олицетворением коренных прогрессивных преобразований, способствующих движению вперед. Русский историк В.О. Ключевский выделяет следующие качества личности: «стремление служить общему благу государства и народа, беззаветное мужество, необходимое для этого служения; стремление и умение вникнуть в условия русской жизни, чтобы здесь найти причины пережитых бедствий; совесть во всех делах; ясность, убедительность и разумность предпринимаемых действий».

Следует отметить, что в развитие исторического процесса вносят неопределимый вклад гениальные и талантливые личности, которые творили и творят духовные ценности в сферах философии, науки, литературы, искусства. Каждый знает такие имена, как Александр Невский и Кузьма Минин, Дмитрий Пожарский и Пётр I, и другие. [8, с. 97].

Активную роль и значительное место в историческом процессе занимает личность, при изучении которой главным должна быть всесторонняя оценка жизни и деятельности с анализом внутренних и внешних черт. Это и должно стать неотъемлемой частью школьного образовательного процесса при изучении исторической личности. Чтобы изучение таких личностей на уроках истории было плодотворным, оно должно включать методически разнообразные варианты деятельности учащихся, учитывая их возрастные особенности. На таких уроках необходимо показывать исторический персонаж как представителя времени, подчеркнуть исторические условия, которые сыграли неопределимую роль в формировании взглядов и личных качеств [4, с. 71].

Перед учителями остро стоят проблемы в поисках новых методов в изучении предмета истории и в самой методике преподавания истории, чтобы решать задачи формирования знаний обучающихся об исторических личностях. Здесь следует отметить, что речь идет не столько об увеличении количества изучаемых персоналий, а о переосмыслении подходов к анализу деятельности выдающихся людей прошлого и какой след они оставили для последующих поколений.

Данные проблемы затронули интерес многих отечественных историков. Например, А.В. Маланичева «Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности». В своей работе она подробно уделила внимание тому, как теоретически обосновать и внедрить модель и технологию развития познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности.

Так же можно упомянуть В.В. Гуков «История. 5–11 классы: технологии современного урока». В его пособии содержится описание элементов различных педагогических технологий, методов и приемов, применяемых на современном уроке истории. Кроме этого, в данной работе в полной мере уделяется внимание изучению исторических личностей.

Немаловажную роль сыграла работа И.В. Изотов «Изучения исторических персоналий на уроках истории». Он рассматривал различные варианты, приёмы и методы при изучении исторических личностей на уроках истории.

Одной из использованных работ была «Методика преподавания истории в школе. Практическое пособие для учителей», которую написал М.В. Коротков. В данной работе рассматриваются современные методы, приемы и средства преподавания истории в школе, где также уделено внимание изучению исторических личностей.

Проблема изменения методов изучения исторических личностей была затронута Н.Ю. Никулиной в её работе «Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие». Данное пособие призвано помочь студентам университета и учителям истории познакомиться с теми изменениями, которые происходят в современной школе в сфере исторического образования.

Как пишет в своей статье И.В. Изотов «Изучение исторических персоналий на уроках истории» [2, с. 315], что причинами изучения исторической личности являются:

1. Подавляющее большинство исторических личностей, которые вошли в историю, выражают интересы партий или сословий. Что не попадает в поле зрения учеников? Почему именно этих групп людей и чем это проявляется – становится важным моментом, который нельзя опускать. Личность должна запоминаться не только именем.

2. Не всегда на всю жизнь многие личности остаются последователями какой-то одной идеи. Ученики должны обратить внимание и дать свою интерпретацию этому предмету обсуждения. Они должны понять смысл происходивших исторических событий и поступки личностей, почему одни меняли идеи через понимание событий, иные – потому, что их вынуждали это делать, третьи - делали это, чтобы следовать в ногу с властью

3. Некоторые исторические личности, попадая на страницы учебников или публикаций, иной раз часто «трансформируются», то есть до определенного момента о них говорили с отрицательным оттенком, а потом они превращались в почитаемых.

4. И еще важная особенность в том, что учащиеся приобретают кумиров порой неосознанно, без какого-либо воздействия со стороны педагога. Поэтому этому вопросу обязательно необходимо уделять внимание, чтобы этот процесс познания личностей проходил у учеников в правильном направлении.

Преподаватель может активировать познавательный интерес с помощью приемов формирования исторического восприятия, объясняя, что история – это люди, которые жили, трудились, а не только даты и события [7, с. 150].

Таким образом, надо показать учащимся, что историю творят люди, что влияние исторических личностей определяется законами развития общества, что, став крупным историческим деятелем, выдающаяся личность может оказать воздействие на исторические события. Для этого, необходимо взять на вооружение методические и педагогические достижения педагогов и ученых-историков для правильного подхода к изучению исторической личности на уроках истории.

Литература

1. Гуков, В. В. История. 5–11 классы: технологии современного урока / В.В. Гукова. – Волгоград: Учитель, 2009. – 207 с.

2. Изотов, И. В. Изучения исторических персоналий на уроках истории / И. В. Изотов // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 315-317.

3. Концепция нового учебно-методического комплекса по всемирной истории. Историко-культурный стандарт. – М.: Просвещение, 2020. – 136 с.

4. Маланичева, А. В. Развитие познавательной мотивации учащихся в процессе изучения исторической личности: диссертации кандидата педагогических наук / А. В. Маланичева. – Барнаул: гос. пед. ун-т., 2008. – 214 с.

5. Прохорова, Г. А. Современные подходы в преподавании истории: материалы международного семинара / Г. А. Прохорова. – СПб.: Образование, 2005. – 75 с.

6. Студеникин, М. Т. Конспекты уроков учителя истории / М. Т. Студеникин. – М.: Владос, 2003. – 238 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2019. – 48 с.

Жданова О.Ю.,

магистрант института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема в образовании – это снижение познавательного интереса обучающихся на уроках обществознания. Предложены игровые технологии для решения этих задач и определена значимость традиционных уроков, контрольных и проверочных работ.

Ключевые слова: игра, образование, дидактическая нагрузка, учащиеся, учитель, воображение, память, коллективизм.

В настоящее время существует проблема в образовании – это снижение познавательного интереса обучающихся на уроках обществознания. Учителя говорят, что дети на уроках пассивны, безынициативны. Поэтому необходимо использовать такие формы обучения, чтобы каждый ученик принимал активное участие на уроке, был мотивирован к изучению предмета. Применение игровых форм обучения могут решить эти задачи. Использование игровых форм организации учебной деятельности способствует повышению познавательной активности учащихся, формированию устойчивого интереса к знаниям. Такие технологии способны дать толчок к росту учебной мотивации, творческой деятельности, общения, инициативы. С помощью игры можно заинтересовать учащихся изучаемым материалом, ненавязчиво преподнести знания в интересной и доступной форме. Игра развивает необходимые качества личности и способствует приобретению новых знаний. В процессе игры, учащиеся закрепляют знания, развивают воображения, память, смекалку, приучаются трудиться. Также игра воспитывает такие чувства как коллективизм. Использование ролевых игр в обществоведческом образовании способствует повышению его качества, прежде всего, за счет развития в процессе игры индивидуальности личности. При исполнении обучающимися определенных ролей возникают чувства, стремления, образы, которые органично входят во внутренний мир их личности [1, с. 140]. Игра на первый взгляд, кажется легкой, но на самом деле, она требует от каждого играющего максимум энергии, ума, самостоятельности, ответственности.

Игровую деятельность при изучении предмета обществознания можно использовать не только как самостоятельную технологию для освоения темы, в качестве урока, но и во внеклассном мероприятии.

Рассмотрим структуру организации игры:

1. Выбор игры

Учитель выбирает игру, которая соответствует программному содержанию, понимая какой результат он хочет получить. Учебный материал должен быть эмоционально насыщен и запоминаться.

2. Подготовка игры

Необходимо, чтобы все дети понимали, что они должны делать в ходе подготовительной работы. Предварительная подготовка зачастую несет основную дидактическую нагрузку. Это в основном относится к ролевым играм. Распределение учащихся на роли в игре - дело трудное. Роль может быть назначена: преподавателем, по желанию учащегося, по итогам игровых конкурсов. При распределении командных ролей следует делать так, чтобы роль помогала неавторитетным укрепить авторитет, неактивным – проявить активность, недисциплинированным – стать организованными, а

тем, кто чем-то себя скомпрометировал – вернуть потерянный авторитет, новичкам, и сторонящимся коллектива – проявить себя, сдружиться со всеми.

3. Начало игры

Предложить игру учащимся. Ведущему игры достаточно сказать: «А теперь проверим ваши знания по обществознанию и поиграем в игру» или «А теперь давайте поиграем в: (Название игры)». Необходимо кратко и понятно сформулировать правила игры. Выбрать участников игры. Целесообразно, чтобы участников было как можно больше. Учителю необходимо включить каждого школьника в игровой процесс.

4. Ход игры

Важно, чтобы игра была с правилами. Организатор в ходе игры следит за ее темпом. И это в «руках» организатора: кому-то подсказать, кого-то подбодрить. На кульминационной стадии игры максимально проявляется азарт играющих, возрастает интерес участников и зрителей. Организатор должен следить за выполнением правил игры, подбадривать участников. Учитель не должен дожидаться того, когда игра надоест учащимся. Необходимо рассчитать время игры и вовремя ее остановить. Нужно заранее предупредить об окончании игры. Таким образом, учащиеся психологически подготовятся к окончанию игры.

5. Оценка и поощрение учащихся

Подводятся итоги игры, учитель определяет, что нового учащиеся узнали, чему научились, кто оказался лучшим. Самый ответственный момент – это объявление результатов соревнования. Учитель это должен сделать умело, чтобы не возник конфликт среди учащихся. Чтобы этого предотвратить необходимо: объявить четкие критерии оценивания, отметить положительные стороны участников, которые не заняли призовые места, отметить, что помешало им победить. И конечно, все должны понимать, что выигравшие команды действительно сильнее.

6. Анализ игры

Учитель должен проанализировать игру и сделать выводы для проведения последующей игры, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

Применение такого вида деятельности, как игра в процессе образования, объясняется тем, что ребенок получает удовольствие не только от положительного результата, но и от самого процесса. Применение игр возможно для всех школьных возрастов. Элементы игры можно включать в любую часть урока, многие игры не требуют специальной подготовки и их применение несложно. Нужными условиями являются знание особенностей детей, ясно поставленные цели и умение учителя руководить игрой так, чтобы не «заиграться» [2, с. 44].

Многие преподаватели говорят: «Если мы с детьми будем играть во время уроков, когда же учить с ними правила»? Думаю, эти проблемы по большей части происходят от недопонимания значимости игры как средства обучения, отношения к игре как к методу разгрузки, а не стимулирования сознания учащихся.

Следует отметить, что традиционные уроки, проверочные работы нельзя полностью заменить игрой. Так как традиционный урок в большей мере дает теоретических знаний, чем игра и контрольные работы дают возможность оценить знания каждого ученика. Игру можно включить в целостный педагогический процесс. Поэтому у любого преподавателя игра должна быть частью общего учебного процесса, которая разнообразит деятельность учащихся.

Литература

1. Морозова, О. Ю. Теория и методика обучения обществознанию: учебно-методический комплекс / О. Ю. Морозова. – Томск: Томский государственный педагогический университет (ТГПУ), 2011. – 200 с.

2. Толочко, А. В. Теория и методика обучения обществознанию в школе: учебное пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – 124 с.

Карташова Ю.С.,

магистрант института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

Научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Веницкая

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматриваются составляющие патриотизма как явления современного общества. Автор указывает на необходимость использования в процессе воспитательной деятельности социо-гуманитарных дисциплин с целью формирования духовно-нравственных ценностей и чувства гражданственности у детей

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, образование, культурные традиции.

Тенденции развития современного образования неразрывно связаны с процессами, происходящими в современном обществе. Именно сегодня, когда мир переполнен событиями, меняющими привычный ход жизни, на особом счету оказываются понятия «патриотизм», «толерантность», «межкультурная коммуникация», диалог, культурная идентичность.

Патриотизм часто воспринимают как службу Родине, отвагу, самопожертвование. Однако проявлением патриотизма может быть и глубоко проникновенное чувство гордости за свое Отечество, знание его истории и культурных традиций, обычаев, стремление сохранить собственную идентичность и передать своим детям и учащимся верность своему народу при уважительном отношении к другим культурам и верованиям. Особое значение в воспитании патриотизма должно приобрести отношение к своей малой Родине, к своей культуре, к собственной идентичности. Однако, жизнь современного человека – это постоянная коммуникация и диалог. Он может быть успешным или драматичным, позитивным или негативным, нацеленным на единение или оппозицию [1].

Специфическими оказываются понятия духовности, толерантности, патриотизма и гражданственности в том плане, что нет шкалы, способной измерить эти чувства. Опросы и тестирования не всегда дают верный показатель. В этом случае важнее оказывается не количественный результат, измеренный в процентах и обозначенный в графиках, но качественная характеристика той среды, которая была создана в образовательной организации или планом воспитательного отдела для формирования этих качеств. Чувства патриотизма и гражданственности могут и должны проявиться не сразу, но тем важнее оказывается каждое проведенное мероприятие, тем серьезнее и грамотнее должна быть подготовка для тех, кто его планирует и реализует. Очень важную роль в патриотическом воспитании играет практическая подготовка. Это достаточно широкое понятие, охватывающее и деятельность обучающихся на практических занятиях в рамках освоения дисциплин, и деятельность их как практикантов в образовательных организациях.

В сфере образования определяется не только государственная политика, но и социальная миссия страны. Она направлена на воспитание трудолюбия, нравственности, активности, жизненной позиции. Любовь к Родине, служение Отечеству, знание культуры и традиций могут быть реализованы через патриотическое воспитание. Воспитание – неотъемлемый процесс социализации. Концепция воспитания разрабатывается сейчас для всех ступеней образования. Принцип «обучения через всю жизнь» стал осознаваться в синтезе с процессом воспитания. Ясное понимание того, что образование и воспитание связаны неразрывно приводят к пересмотру акцентов и в образовательном процессе.

Процесс воспитания осознается как многоуровневая система, охватывающая такие формы воспитания как: нравственное, эстетическое, трудовое, гражданское, экологическое, патриотическое и духовное. Духовность в представлении большинства

философов, культурологов и искусствоведов связана с отношением к святыням и «священным» как особого рода эмоциональным переживанием отношения к традиции (мифологической, религиозной или моральной нормами и ритуалами, составляющими контекст ценностного сознания). При этом миф или религия оказываются доминантой. Но не меньшее значение для эволюции ценностного сознания играет в культуре диалектика эстетического и художественного [2]. Их этого следует, что большое значение в процессе воспитательной деятельности будет занимать социо-гуманитарный блок дисциплин в целом и дисциплины, связанные с освоением результатов художественно-творческой деятельности людей культуры в частности.

Сегодня, реализуя свою деятельность в этой области, необходимо учитывать «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Концепцию духовно нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Традиционные и инновационные средства и формы воспитательного процесса», Программу воспитания «Я гражданин России» на период до 2026 года, которая реализуется по Инвариантным и Вариативным модулям, среди которых можно особо выделить как наиболее значимые в процессе воспитания следующие:

- Модуль «ключевые общешкольные дела» (вариативный)
- Модуль «детские общественные объединения» (вариативный)
- Модуль «организация предметно-эстетической среды» (вариативный)
- Модуль «Подросток и закон» (вариативный)

В центре программы находится личностное развитие обучающихся в соответствии с ФГОС общего образования, формирования у них системных знаний о различных аспектах развития России и мира. Одним из результатов реализации программы станет приобщение обучающихся к российским традиционным духовным ценностям правилам и нормам поведения в российском обществе.

Патриотизм - многомерное явление, представляющее собой сложный комплекс свойств и характеристик, проявляющихся на разных уровнях функционирования социальной системы. Для личности патриотизм может рассматриваться как неотъемлемая часть в раскрытии ценностей, норм поведения, убеждений и критериев оценки социальных событий. Патриотизм может формироваться в результате волонтерской деятельности и подготовки к мероприятиям, посвященным памятным датам отечественной истории, в рамках освоения учебных дисциплин (особенно таких как история, обществознание, мировая художественная культура). Однако, следует помнить, что изучение истории не должно быть только изучением фактов и событий. За ними всегда стоят судьбы и люди. Это могут быть сложные характеры и непростые условия жизни. Это могут быть решительные герои и бесстрашные реформаторы [3]. Именно эти жизни, поступки и судьбы должны служить достойным примером для подрастающего поколения, для формирования их устойчивой жизненной позиции.

Литература

1. Веницкая, Н. В. Образ малой Родины в Художественной культуре Сибири 20 века / Н. В. Веницкая, И. А. Шевлякова // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация. Материалы V Международной научной конференции. - Москва, 2021. - С. 655-658.
2. Веницкая, Н. В. Реализация современных практик духовно-нравственного воспитания молодежи: вызов кризису социокультурной системы (на примере алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина) / Веницкая Н. В., Доценко Т.Э. // Гуманитарное знание и духовная безопасность. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции. - Махачкала, 2021. - С. 97-103.
3. Чусова, Н. Н. Изучение исторической личности как способ воспитания патриотизма / Веницкая Н. В., Чусова Н. Н. // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация. Материалы IV Международной научной конференции. – М., 2020. - С. 480-483.

Козлов И.С.,

студент института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент А.Л. Литягина

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИЗУЧЕНИЕ КУРСА ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения информационных технологий в ходе преподавания школьного курса истории. В частности, речь идет о теоретических основах и практическом опыте автора статьи.

Ключевые слова: информационные технологии, история, ФГОС, цифровизация, инновации, преподавание истории, школа.

В современной России цифровизация стала общепризнанным трендом, который охватывает все новые сферы, в том числе и образование. По результатам исследования Mail.ru Group и платформы «Учи.ру», 84% российских педагогов уверены: учитель должен в совершенстве владеть цифровыми технологиями. Все больше учителей понимают важность и полезность технологий в учебном процессе: они мотивируют и вовлекают учеников (об этом говорят 38% педагогов), повышают привлекательность уроков (также 38%) и экономят время (13%) [4].

Применение информационных технологий в образовании дает учителю мощное конкурентное преимущество, потому что выход за рамки традиционных моделей обучения, применение инновационных методов, всегда делает уроки намного интереснее и эффективнее, чем у его более консервативных коллег.

Конкурентоспособный учитель в современной школе должен уметь эффективно применять широкий инструментарий, которым его наделяют информационные технологии: создавать обучающие квесты, презентации, видеоматериалы, мультимедийные наглядные пособия, скидывать в «облако» материалы урока, быть доступным в соцсетях и мессенджерах и т.д. Это позволяет доносить до учеников информацию таким образом, чтобы они заинтересовались ею не только на уроке, но и сами захотели с ней что-то сделать после урока. Ведь современный ФГОС ООО ставит основной целью педагога не только и не столько научить, воспитать и развить ребенка, а сделать так, чтобы он сам захотел научиться, воспитаться и развиваться [6].

Проблема заключается в том, что мировая система образования с момента своего зарождения существовала в рамках Великой дидактики, основные принципы которой были разработаны Яном Коменским еще в 1638 году [2, с. 24]. В то же время в современную модель общественного устройства традиционная парадигма образования уже не вписывается, – изменилось время, должна измениться и дидактика, которая определяет основные принципы и правила организации образовательного процесса в новую цифровую эпоху.



Рисунок 1 – Виды цифровых ресурсов для использования на онлайн уроках [3, с. 25]

Глобальный переход на цифровую экономику и цифровое образование прямо говорит о необходимости овладения и применения информационных технологий в образовательном процессе в современной школе.

Уроки истории являются неотъемлемой частью всего комплекса школьных предметов и должны отвечать всем требованиям, предъявляемым ФГОС ООО, в том числе и касающимся применению информационных технологий.

Информационные технологии на уроках истории используют широкий ряд различных видов ресурсов, которые схематично можно представить на рис. 1.

Практическое применение информационных технологий на уроках истории в МБОУ «Сростинская СОШ им. В.М. Шукшина» позволило выявить следующие преимущества использования информационных технологий, а именно мультимедийных средств обучения в преподавании истории:

- знания приобретаются по разным каналам восприятия и запоминаются на более долгий срок;
- восприятие и освоение исторических знаний на базе мультимедиа реализуется не только когнитивным способом, но и созерцательным путем;
- на смену пассивным технологиям обучения истории приходят активные и интерактивные технологии.
- ИКТ позволяет разрабатывать и применять принципиально новые средства информационного взаимодействия со школьниками.

Ведущей целью применения мультимедийного оборудования на уроке истории является достижение более глубокого запоминания учебного исторического материала через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия. Это происходит за счет использования карт, схем, учебных картин, видео- и аудио- комментариев, представленных в виде электронных презентаций или обучающих учебных программ.

Так, во время учебного процесса применялись следующие варианты использования информационных технологий на базе MS Power Point в работе с обучающимися:

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

1. Проведение презентаций на уроке при объяснении нового материала - заранее созданная презентация заменяет классную доску при объяснении нового материала для фиксации внимания обучающихся на каких-либо иллюстрациях.

2. Наглядная демонстрация процесса (анимированные карты, репродукции картин), которую невозможно или достаточно сложно провести с помощью плакатов или школьной доски.

3. Совместное изучение источников и материалов – например, обсуждение произведений искусства на основе мультимедийных энциклопедий, отсканированных изображений или полученных из Интернета материалов и т.п.

4. Корректировка и тестирование знаний – проведение дополнительных занятий в компьютерном классе, когда отставшие или отсутствующие обучающиеся самостоятельно изучают материал на основе презентаций.

Презентация позволяет не перегружать зрительное пространство обучающихся, фиксируя внимание на изучаемом объекте и мгновенно вернуться в любую точку урока при помощи гиперссылки, если учащимся что-то не понятно. Мультимедийные презентации применялись для того, чтобы на большом экране наглядно продемонстрировать дополнительные материалы к сообщению учителя. Эти материалы также подкреплялись соответствующими аудиоматериалами.

Качественный анализ результатов экспериментальной работы убедительно доказал, что целенаправленное внедрение интерактивных методов обучения с применением информационных технологий в соответствии с типами и этапами уроков эффективно формируют у учащихся девятых классов интерес к изучению истории, развивают стремление к самостоятельности при выполнении заданий, положительное эмоциональное отношение к предмету.

Литература

1. Артюхина, М. С. Интерактивные средства обучения: теория и практика применения: монография / М.С. Артюхина. – Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2014. – 216 с.

2. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалко. – М.: МПСИ, 2015. – 352 с.

3. Лебедева, М. Б. Онлайн уроки: методика подготовки и проведения / М.Б. Лебедева. Под ред. Степаненко Е. Б. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2021. – 63 с.

4. Марданов, С. Цифровой учитель: как педагогам вовлекать учеников с помощью технологий/ С. Марданов - URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/6052069e9a7947035eec2cd2> (дата обращения 15.03.2022). - Текст: электронный.

5. Навойчик, Е. Ю. Инновационное проектирование процесса преподавания истории и обществознания в школе: учебное пособие / Е.Ю. Навойчик. – Омск: ОмГПУ, 2018. – 196 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения 15.03.2022). - Текст: электронный.

Кондратов А.К.,

магистрант института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИГРА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье описываются возможности применения игровых технологий на уроках обществознания в старших классах для развития познавательной деятельности обучающихся. Приводятся примеры игровых упражнений, а также деловых и психологических игр, применяемых учителями обществознания на практике, которые позволяют повысить познавательный интерес школьников к изучаемому предмету.*

***Ключевые слова:** игра, игровые технологии, тренинг, познавательная деятельность, групповая работа.*

В деятельности каждого человека, вне зависимости от его возраста, важным фактором выступают учение и труд. Наряду с ними существенное значение приобретает и игровая деятельность или просто игра, так как именно она нацелена на достижение перед обществом самоутверждения. Поэтому и на уроках обществознания в старших классах следует игре уделять должное внимание. Нередко даже самый хорошо построенный урок обладает таким недостатком, как получение всех знаний только на уровне теории. Чтобы появилась практика, которая так необходима в жизни, для объяснения даже самых сложных теоретических концепций можно использовать эксперименты и игры. Еще Д.Б. Эльконин писал, о социальной природе игры. Без всякого сомнения, обучающийся в ходе игровой деятельности выступает не только учеником, но и одновременно учителем или организатором, что стимулирует процесс обучения, развивает интерес и личностные качества, учит осознавать мотивы учения и поведения, формирует цели и программы собственной самостоятельной жизни, повышает уровень познавательной активности. Использование игрового обучения на уроках обществознания позволяет учителю улучшить у старшеклассников память, дать ребятам возможность получать аналитические навыки. Все игры познавательны.

Основной целью данной статьи является, показать возможности применения игровых технологий на уроках обществознания в старших классах для развития познавательной деятельности старшеклассников.

Главным компонентом учебной компетентности обучающихся, в том числе и старшеклассников, выступает познавательная деятельность, то есть процесс познания явлений действительности. Активизация данного вида деятельности предполагает развитие таких познавательных процессов, как внимание, память, мышление, воображение, восприятие. Кроме того, это повышение интереса к изучению обществознания, развитие инициативности, самостоятельности и творческого потенциала. Функционально-поисковый алгоритм действий, направленный на готовность личности к самостоятельной учебно-познавательной деятельности, интегрированной в практическую, выступает основой проявления ряда качеств старшеклассников: знаний, умений, способов целеполагания, рефлексии [2, 56].

Технология игровых форм дает учителю возможность решить задачу повышения авторитета приобретаемых на уроке знаний, обеспечения активного участия в процессе приобретения новых знаний, умений и навыков каждого обучающегося. Внешняя беззаботность и легкость игры исчезает, когда старшеклассники начинают в ходе ее выполнения отдавать максимум самостоятельности, ума, выдержки и энергии. Использование на уроках обществознания игровых ситуаций, как показывает практика,

позволяет не только сделать учебный процесс увлекательным, но и дает толчок к появлению на уроках у школьников познавательного интереса. Так, например, игровые развивающие упражнения: «Расшифруй ребус», «Осколочная картинка», «Лишнее слово» и другие дают хорошие результаты за счет мотивирования, стимулирования и активизации познавательных процессов. Они увеличивают потребность старшеклассников в познаниях, повышают их активность на уроке. Обучающиеся в ходе выполнения заданий подобного рода приобретают навыки установления соответствий, связей, сходства или различия между отдельными событиями. У них формируется новый взгляд на ранее известные им явления и факты.

Именно в условиях игры (например, игра «Ассоциации») ребята оказываются в особой атмосфере, где сталкиваются с проблемой свободы выбора, с необходимостью проявить свои творческие способности, побороть в себе нерешительность и застенчивость. Кроме того, обучающимся приходится работать в группе. Победа группы в игре во многом зависит не от одного конкретного участника, а от личных усилий каждого. Следовательно, у учащихся в ходе групповой работы повышается заинтересованность в познавательной деятельности. Они стремятся освоить новые для них ситуации, найти решение проблемы, получить наилучший результат. Такая деятельность раскрывает познавательные способности старшеклассников, углубляет их мотивацию. Свои знания они расширяют за счет знаний, приобретенных их одноклассниками, товарищами по игре. Принимая и понимая позицию других обучающихся, участники игры развивают в себе коммуникативные навыки, толерантность. При этом вопросы и задания, предлагаемые учителем в ходе игры, должны нести новизну. Они не только нацелены на создание проблемной ситуации, но и неожиданны, необычны для школьников, не соответствуют их прежним представлениям. Так в ходе изучения предмета «обществознание» осуществляется активизация познавательной деятельности старшеклассников.

Элементы игры в организации познавательной деятельности обучающихся старших классов целесообразно использовать на уроке обществознания любого типа и практически на каждом его этапе. Так, на этапе изучения нового материала можно использовать игры «Три предложения» (правила игры: точнее и короче уложить содержание прочитанного, услышанного.), «Дерево познания» (правила игры: по ходу объяснения или работы с текстом записать на листочках 5 различных вопросов и заданий к нему), «Ступеньки» (правила игры: записать пять самых важных слов по теме) и другие. В ходе закрепления материала, можно использовать следующие игры, направленные на развитие познавательной деятельности: «Найди ошибку», «Снежный ком» «Синквейн» и т.д. Для проверки знаний можно устроить турниры или брейн-ринги по определенной тематике, предложить ребятам поучаствовать в викторине или разгадать кроссворд и др.

Особое место на уроках обществознания в старших классах занимают деловые игры, дающие возможность смоделировать реальную ситуацию, происходящую в современном мире. Деловые игры помогают учителю формировать в старшеклассниках деловые качества, решать на уроке практические задачи. Старшие школьники в ходе деловой игры овладевают основными видами публичных выступлений, учатся находить и анализировать необходимую информацию. Не вызывает сомнения, что все вышеуказанное направлено на развитие познавательной деятельности обучающихся. В качестве примеров деловых игр можем предложить следующие: «Формируем политическую партию», «Я – предприниматель», «Глобальные проблемы современности» и другие.

Отдельного внимания заслуживают психологические игры и тренинги, используемые в преподавании обществознания в старших классах в целях повышения уровня познавательного интереса школьников. Как показывает практика, учителя прибегают к множеству заданий подобного рода. Например, игры «Верю – не верю», «К счастью – к несчастью», «Согласен – не согласен» учителя практикуют при изучении нового материала. В ходе такого игрового обсуждения, нередко между старшеклассниками возникают споры, происходит осознание положительных и отрицательных сторон

рассматриваемого вопроса. Творческая игра «Импровизация», в ходе которой обучающиеся по группам создают из предложенного им набора слов жизненную ситуацию, используется не только при изучении нового материала, но и для выяснения уровня усвоения темы, на этапе проверки домашнего задания. Таких игровых методик, позволяющих интересно и креативно преподнести старшеклассникам материал, достаточно много и все они в настоящее время находят должное место в преподавании предмета «обществознание» [1].

Таким образом, в образовательном процессе игра выполняет развлекательную, диагностическую, коммуникативную, коррекционную функции. Ее высокий потенциал в обучении обучающихся старших классов обществознанию бесспорен: игра позволяет учителю на уроках обществознания в старших классах реализовать принцип развития, активизировать познавательную деятельность старшеклассников.

Литература

1. Дергачев, А. В. Психологические игры и тренинги в преподавании обществознания в старших классах / А.В. Дергачев. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2019/11/14/vystuplenie-psihologicheskie-igry-i-treningi-v-prepodavanii> (дата обращения 06.03.2022). - Текст: электронный.

2. Хуторской, А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 406 с.

Копылова А.М.,

магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИНЦИПЫ И ПРАВИЛА ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАВА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены принципы и правила формирования критического мышления, обучающихся при изучении права на уроках обществознания. Среди основных условий, позволяющих запустить механизм критического мышления, выделены внешний стимул и внутренний потенциал личности школьника. Отдельное внимание уделено созданию на уроках проблемных ситуаций и групповой форме работы, как важнейшим условиям развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, проблемное обучение, групповая работа, субъект-субъектные отношения, внешний стимул, внутренний потенциал личности.

Человек ежедневно решает множество разнообразных задач, требующих в результате получения некоторого решения, которое зависит, в первую очередь, от цели достижения этого результата. В условиях развития критического мышления, появляется возможность сформировать личность, умеющую выдавать «ценные мысли», новые идеи, независимые мнения и взвешенные решения. Человек будущего, по мнению современных ученых, это человек, хорошо ориентирующийся в большом потоке информации, способный проанализировать ее, выделить главное и применить на практике.

Целью написания данной статьи выступает определение принципов и правил обучения, способствующих формированию критического мышления, которым должен обладать «человек будущего».

К основным условиям, которые позволяют запустить механизм критического мышления, относятся: внешний стимул и внутренний потенциал личности школьника [2, 83].

Потребности находящегося на стадии расширения информационного пространства общества являются первым условием развития критического мышления школьников при изучении права на уроках обществознания. В процессе формирования критического мышления учитель должен стремиться раскрыть и реализовать основной потенциал обучающегося. В этих условиях образовательная деятельность организуется в свете субъект-субъектных отношений, когда личности ученика и учителя выступают субъектами образовательной парадигмы. В ходе изучения тем по праву учитель делает акцент на особенности и наклонности каждого обучающегося, то есть планирует урок с учетом индивидуальности ребенка. Именно в развитии личности и состоит первый принцип формирования критического мышления на уроках обществознания.

Дидактические условия являются вторым принципом развития критического мышления у обучающихся. Такие принципы оказывают непосредственное влияние на критическое мышление и представляют совокупность условий образовательного процесса.

Таким образом, внешний стимул, как условие, запускающие механизм критического мышления, включает не только социальные принципы развития данного типа мышления, но и дидактические.

Каждый школьник имеет свои познавательные возможности и потребности, свою мотивацию и личный опыт, которые направлены на самостоятельность, осознанность и обобщенность. В процессе формирования критического мышления на уроках права они играют первостепенную роль. Следовательно, развитию критического мышления способствует внутренний потенциал личности обучающегося.

В процессе изучения права на уроках обществознания к важнейшему условию развития критического мышления следует отнести создание проблемных ситуаций, решение которых дает возможность обучить школьников владению принципами, стратегиями и процедурами критического мышления. Действительно, попав в ситуацию, требующую выбора, оценивания и обдумывания, у школьника возникает потребность в критическом мышлении. Ученик начинает думать «по-настоящему» только сражаясь с конкретной проблемой, осуществляя поиск выхода из конкретной ситуации. Одно из правил формирования критического мышления при изучении права на уроках обществознания состоит в оказании помощи обучающимся увидеть многообразие окружающих проблем, научить ребят ставить перед собой проблемы, задумываться над подтекстом и создавать новые идеи и решения. Проблемность обеспечивает внутреннюю мотивацию деятельности, то есть является одним основополагающих условий развития критического мышления. При этом создать проблемную ситуацию можно лишь при взаимодействии учителя и ученика, при субъект-субъектном сотрудничестве.

Поисково-исследовательский характер учебной деятельности, предлагаемый учителем на уроках права, требует от школьников проявления таких умений, как слушать и слышать друг друга, интересно и точно высказывать свою позицию, критично сопоставлять различные точки зрения. Такая деятельность, в большинстве случаев, организуется среди обучающихся в группах. Поэтому, на наш взгляд, групповую работу также следует отнести к эффективному средству развития критического мышления обучающихся на уроках права [3].

Выделим четыре основных принципа, характеризующие процесс критического мышления: выявление и оспаривание предположений; проверка фактической точности и логической последовательности; рассмотрение контекста; изучение альтернатив [1]. Формирование каждого из перечисленных мыслительных навыков позволяет научить школьников критически мыслить. Однако для этого требуется время и практика.

Учитель, использующий на уроках обществознания технологию критического мышления, должен делать акцент на самостоятельное получение и поиск обучающимися знаний, активно использовать имеющиеся у школьников знания и полученный ими опыт, поощрять новые точки зрения, организовывать взаимодействие на всех уровнях, создавать необходимые условия для аргументации учениками сделанных ими выводов, а также

стимулировать применение полученных на уроке нового опыта и знаний. Учитель, формирующий критическое мышление при изучении права на уроках обществознания не выдает знания в готовом виде. Обучающиеся должны получить новую для них информацию из различных источников, на основе чего у них формируется своя собственная позиция по рассматриваемому вопросу.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть важность каждой составляющей процесса развития критического мышления для его формирования на уроках права. Среди принципов формирования критического мышления на уроках обществознания следует выделить развитие личности и дидактические условия. Основное правило формирования данного типа мышления – это обращать внимание на умение обучающихся планировать свою деятельность и достигать намеченных целей, на уровень сформированности рефлексии школьника.

Литература

1. Доманская, Л. Д. Технология формирования критического мышления учащихся на уроках истории и обществознания / Л. Д. Доманская // Педсовет – URL:<https://pedsov.ru/files/metodicheskaya-biblioteka/20/483.pdf> (дата обращения: 06.03.2022). – Текст : электронный.
2. Курбанова, Ф. А. Педагогические условия развития критического мышления школьников / Ф. А. Курбанова // Наука. Образование. Личность. – 2013. – №1. – С.83.
3. Шарапова, Е. П. Критическое мышление – умение обосновывать свою позицию или вежливый скептицизм?! / Е. П. Шарапова // Методические ориентиры. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/200833624/?> (дата обращения: 06.03.2022). – Текст: электронный.

Корначенко К.О.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается интерактивная модель обучения, ее сущность и режимы. В частности, исследуется роль учителя при использовании интерактивных технологий и методов обучения на уроках истории.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивная модель обучения, интерактивные технологии и методы, роль учителя, история.

Развитие современной жизни и всего общества показало необходимость воспитания людей, которые способны активно преобразовывать жизнь на основе моральных ценностей, которые могут участвовать в различных социальных процессах и отношениях, способных принимать самостоятельные решения.

Личностному развитию обучающихся, отвечающему требованиям современного общества, способствует формирование их методологической культуры.

Одним из важных условий формирования методологической культуры является внедрение современных педагогических технологий и методов обучения, включая интерактивные. Интерактивные технологии обладают рядом особенностей, которые позволяют использовать их с достаточной эффективностью в процессе обучения: регулируют процесс приобретения нового опыта, позволяют максимально использовать личный опыт, уважать мнение каждого. Они способствуют активизации учебно-

познавательной деятельности на уроках истории, что является залогом формирования методологической культуры обучающихся.

В педагогике существует несколько моделей обучения:

1) активная – обучающийся выступает в роли «субъекта» обучения (творческие задания, самостоятельная работа,);

2) пассивная – обучающийся выступает «объектом» обучения (слушает и смотрит);

3) интерактивная – *inter* (взаимный), *act* (действовать). Процесс обучения реализуется в условиях непрерывного и активного взаимодействия всех обучающихся. Учитель и ученик считаются равными субъектами обучения. Иными словами, интерактивное обучение – это обучение с организованной обратной связью субъектов и объектов обучения.

По В.В. Гузееву интерактивные технологии – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой [2]. Можно обозначить три режима информационного обмена. Экстраактивный режим: информационные потоки направлены от субъекта к объекту обучения, но двигаются преимущественно вокруг него, не проникая внутрь объекта. Интраактивный режим: информационные потоки направлены на обучающегося или группу, вызывая их активную мыслительную деятельность, замкнутую внутри них. Обучающиеся выступают в качестве субъектов обучения для самих себя. Интерактивный режим: в этом случае информационные потоки проникают в сознание, вызывают его активную деятельность и пробуждают обратный информационный поток, от ученика к учителю. Этот режим и свойствен для интерактивных технологий. Стоит принять во внимание, что интерактивными технологиями являются те технологии, в которых ученик выступает в непрерывно меняющихся субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее независимым активным элементом.

Учитель выступает в нескольких основных ролях при использовании интерактивных технологий и методов. В каждом из них он организует взаимодействие учащихся с конкретной областью информационной среды. В роли информатора-эксперта преподаватель освещает текстовый материал, представляет видеоряд, отвечает на вопросы обучающихся, следит за результатами процесса. В роли организатора-посредника он налаживает взаимодействие учащихся (разделяет на подгруппы, стимулирует их самостоятельно собирать данные, регулирует выполнение заданий, подготовку презентаций). В роли консультанта учитель обращается к опыту участников, помогает решить поставленные задачи, самостоятельно ставить новые.

Данная технология исключает доминирование одного выступающего либо одного мнения над другим. В ходе интерактивного обучения ученики учатся критически мыслить, решать сложные задачи на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, осознанно принимать решения, взвешивать альтернативные мнения, общаться с одноклассниками, участвовать в дискуссиях. Для этого на уроках организуются индивидуальная, парная и групповая работа, применяются исследовательские проекты, ролевые игры, производится работа с документами и различными историческими источниками, так же используются творческие работы.

Соответственно, интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно стать тем фактором, который оптимизирует сущность и структуру педагогических взаимодействий.

Литература

1. Авдеева, Т. И. Применение интерактивных методов в преподавании / Т. И. Авдеева, М. И. Высоков, С. И. Зыкова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. №1 (193). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-metodov-v-prepodavanii>. – Текст : электронный.

2. Гузеев, В. В. Интерактивные технологии в образовательном процессе / В. В. Гузеев // образовательный портал «Мой университет». — URL: [http://moi-amour.ru/publ/aktivnye metody](http://moi-amour.ru/publ/aktivnye_metody). - Текст: электронный.

Леонтьева Ю.О.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию понятий *игра*, *игровая технология*, а также. *виды технологий, их применение в образовательном процессе. Определено место игровой технологии в процессе развития педагогики - науки. Поставлена цель применения игровой технологии.*

Ключевые слова: *игра, игровая технологи, деятельность.*

Чтобы определить понятие игровых технологий необходимо понимать, что такое игра. Во время своих исследований Д.Б. Эльконин [14], Л.С. Выготский [3, с.93] и Й. Хейзинга [12] пришли к широкому определению термина «игра». По мнению ученых игрой можно назвать занимательную для субъекта деятельность в условных ситуациях.

В настоящее время под игровым обучением понимают обучение, в ходе которого происходит развитие поведенческих навыков и умений, освоение способов деятельности и социализация личности [6].

Игра как способ взаимодействия между старшим и младшим поколением, в результате которого осуществляется передача знаний, использовалась человечеством с древнейших времен. Первое упоминание о таких технологиях можно найти уже в папирусах Древнего Египта.

Как самостоятельный вид учебной деятельности игра появляется в России в конце XVIII века, когда в 1793 г. издается игра А. Хамова, предполагавшая изучение учениками азбуки в процессе игровой деятельности [4]. Широкого и повсеместного внедрения подобная технология не получила. В советское же время игровые технологии носили преимущественно досуговый характер, в связи с чем, игра переносилась в сферу деятельности летних лагерей и практически ушла из сферы общего образования [9].

На сегодняшний день игровые технологии на шли применение на всех ступенях образовательного процесса: в дошкольных учреждениях, начальной и старшей школе, и даже на ступени средне специального и высшего образования.

Согласно Т. М. Михайленко, само понятие «игровые технологии» включает в себя разнообразную группу методов, приемов и способов организации учебного процесса в форме различных педагогических игр [8, с. 145]. Традиционной формой игры в рамках образовательного процесса является дидактическая игра. Отличительной особенностью дидактической игры является наличие четко сформулированной цели обучения, а так же прогнозируемый результат. В отличие от традиционного урока, где так же учитель обозначает цели и результат, при реализации игровых технологий важен сам процесс, в ходе которого обучаемый может и неподозревать, что чему-то учится [2, с. 48].

Игровые технологии в свою очередь относятся к педагогическим технологиям, основанным на активизации и интенсификации деятельности учащихся. В педагогической литературе существует множество определений этого понятия. Приведем лишь некоторые из них. По мнению Беспалько В.П., педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса. [1, с. 18] Кларин М.В. дает такое определение:

«Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей». [5, с.96]

Использование игровых технологий является одним из способов достижения сознательного и активного участия обучаемых в самом процессе обучения. Игра приучает к коллективным действиям, принятию как самостоятельных, так и скоординированных решений, повышает способность руководить и подчиняться, стимулирует практические навыки, развивает воображение и интуицию. При игре меняется мотивация обучения, знания усваиваются не про запас, не для будущего времени, а для обеспечения непосредственных игровых успехов, обучающихся в реальном для них процессе. [13, с.11]

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. [10, с.8] Известный французский ученый Луи де Броль утверждал, что все игры, даже самые простые, имеют много общих элементов с работой ученого. В том и в другом случае сначала привлекает поставленная загадка, трудность, которую нужно преодолеть, затем радость открытия, ощущение преодоленного препятствия. Именно поэтому всех людей независимо от возраста привлекает игра. А таких возможностей, которые раскрывает перед педагогом игра в плане оценки творческих задатков детей, их находчивости, изобретательности, инициативности, не может дать никакой, даже самый лучший в методическом плане урок. И не удивительно, что игра стала основой для развития игровых технологий.

Игровые технологии подразделяются на:

1. развлекательные (возбуждение эмоций);
2. дидактические (достижение определенного познавательного результата);
3. диагностические (целью является выявление отклонений в развитии и обучении);
4. коррекционные (внесение позитивных изменений в процессе развития или образования). [7, с.102]

Селевко Г.К. отмечает, что современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элемент (иногда весьма существенный) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы. [10, с.10]

Ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре в полной мере, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовывать и координировать игровую деятельность детей. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям:

1. дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
2. учебная деятельность подчиняется правилам игры;
3. учебный материал используется в качестве ее средства;
4. в учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых;
5. успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. [11]

Концептуальными основами игровых технологий являются:

- психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности и самовыражения, самоутверждения, самоопределения, саморегуляции, самореализации;

- игра - форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного, личности;
- игра - пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок;
- игра - свобода личности в воображении, «иллюзорная реализация нереализуемых интересов»;
- в возрастной периодизации особая роль отведена ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста свое содержание.

Опираясь на данные концептуальные положения, можно определить цель применения игровых технологий – развитие устойчивого познавательного интереса у учащихся через разнообразные игровые формы обучения. Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умения выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать учебные элементы. Учителю необходимо уметь оставлять игровые технологии из отдельных игр и элементов.

Мы выяснили, что разница между простой игрой и игровой технологией состоит в том, что вторая имеет определенную цель и результат. С помощью дидактических игр развиваются психические процессы учащихся, их эмоционально - волевая сфера, способности, умения, навыки и знания.

Литература

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. - С.18.
2. Борзова, Л. П. Дидактические игры / Л. П. Борзова // Преподавание истории в школе. — 2000. — №11. — С. 45–49., С. 48.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3–е издание. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Кальней, В. А., Милешкина, Е. Н. Тенденции развития игровых технологий в профессиональной подготовке специалистов СПО // Вестник Федерального образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агро - инженерный университет им.В. П. Горячкина»: электронный журнал. — 2014— URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-igrovyyh-tehnologiy-v-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov-spo> (дата обращения: 08.03.2022). – Текст: электронный.
5. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. - С.96.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2–е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.
7. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. – СПб, 2001, 102 с.
8. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции. — Т.1. — Челябинск: Два комсомольца. — 2011. — С. 145–168.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии // Центр подготовки педагогов к аттестации. — URL: http://moirang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/igrovyie_tekhnologii/12-1-0-48#.WIL2_ig_IU (дата обращения: 15.03.2022). – Текст: электронный.
10. Селевко, Г. К. Великая иллюзия. Игра как метод обучения // Учительская газета. – 2005. - № 40.

11. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М., 1998., с.256.
12. Хейзинга, Й. А. Человек играющий. В тени завтрашнего дня / Й. А. Хейзинга. – М.: Юнити, 2009. – 212 с.
13. Чшиева, Т. Л. Использование технологии деловых компьютерных игр при обучении основам экономики и управления // Народное образование. – 1999. - № 6.
14. Эльконин, Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 5. – С. 17 – 24.

Манжина Е.В.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

УЧЕБНАЯ ИГРА И ЕЕ РОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье рассмотрена роль игровой деятельности в процессе обучения истории. Проведен анализ педагогической литературы о возможностях игровой деятельности.

Ключевые слова: игровые технологии, методика преподавания истории, дидактическая игра, учебная игра.

Игра является ведущей деятельностью ребенка в дошкольном возрасте, но не стоит забывать, что она остается одним из главных средств развития личности и интеллекта в последующие годы жизни ребенка. Еще в древнем мире игра использовалась как одна из форм обучения. Она занимает особое место в системе организационных форм и приемов обучения в современной школе.

Для проведения дальнейшего исследования необходимо определить понятия игры вообще и учебной (дидактической) игры. В широком смысле слова, игра – это занимательная для субъекта деятельность в условных ситуациях [1, с.11]. В нашем случае субъектом является учащийся среднего школьного возраста. Дидактическая игра представляет собой условную занимательную для субъекта деятельность, которая направлена на формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных. Из этого можно сделать вывод, что дидактическая игра принадлежит как к игровой, так и учебной системе.

Советские психологи и педагоги (Ю. Азаров, А. Запорожец, В. Сухомлинский, Д. Эльконин) отмечали, что использование игр создает в обучении неформальную обстановку, способствует развитию познавательного интереса, формированию прочных и глубоких знаний, и развивает интеллектуальную и эмоциональную сферу учащихся [4, с. 91]. Каждый учитель-профессионал своего дела, который желает передать учащимся как можно больше знаний, хочет, чтобы его уроки были интересны и увлекательны для детей. Для того чтобы уроки были запоминающимися, недостаточно хорошего знания предмета и умения интересно преподнести материал. Как известно, школа, как и все общество, не стоит на месте: школьники становятся другими, создаются новые программы изучения предмета, издаются учебники с измененной концепцией преподавания истории.

Дидактическая игра является одной из уникальных форм обучения, позволяющих сделать интересной и увлекательной не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению материала, которые осуществляются в рамках производящего и преобразующего уровней познавательной деятельности - усвоение фактов, дат, имен [1, с. 7]. Игра побуждает ребенка перевоплотиться в другого человека из

прошлого или современности, заставляет его «прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого, «примеривая на себя» далекий от его повседневной практики образ [2, с. 11]. Через переживания и поступки своих героев учащиеся моделируют историческую реальность. Знания, приобретенные в ходе игры, становятся лично значимыми для каждого ученика и эмоционально окрашенными, что помогает ему глубже понять исторические процессы, проникнуть в историческую эпоху. Также эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Но такая задача невозможна без мобилизации всех умений ученика, она побуждает осваивать и углублять новые знания, расширяет его кругозор. Развиваются способности школьника к восприятию, сопереживанию.

Игра – это естественная для ребенка форма получения знаний. Также она является частью его жизненного опыта. Используя игру для передачи знания, учитель принимает во внимание не только будущие интересы школьника, но и удовлетворяет существующее уже сегодня. Учитель, который использует игру на уроке, организует учебную деятельность, исходит не исключительно из своего удобства, целесообразности и порядка, а из естественных потребностей ребенка.

В процессе игры стирается строгая грань между ребенком и взрослым, т.е. учителем. В повседневной жизни почти всегда взрослый играет роль субъекта: ведущего, обучающего, воспитывающего. Ребенок же выступает в качестве объекта: ведомый, обучаемый, воспитуемый. Складывается стереотип в отношениях, который ребенку изменить не по силам. В силу сложившихся стереотипных взаимоотношений со взрослыми, ребенок не всегда может проявить свою субъективную сущность [2, с.5]. В игре же он может решить эту проблему, создав собственную реальность и свой мир, в которых он играет роль полноправного субъекта.

Игры помогают, по утверждению К.Д. Ушинского, не только проявить склонности и способности ребенка, но и совершенствовать их [3, с.8].

Таким образом, игра, как привычный вид деятельности, помогает ребенку в процессе обучения получить более прочные знания, задействовав эмоциональный вид деятельности. Благодаря интересной и увлекательной работе в игре учащийся получает возможность ощутить себя человеком изучаемой эпохи на уроке и принять активное участие в смоделированных ситуациях.

Литература

1. Борзова, Л. П. Игры на уроке истории: Метод. пособие для учителя / Л. П. Борзова. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Короткова, М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. / М. В. Короткова. – М.: ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2001. – 256 с.
3. Кулагина, Г. А. Сто игр по истории: Пособие для учителя / Г. А. Кулагина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
4. Кучерук, И .В. Учебные игры на уроках истории // Преподавание истории в школе – М. 1989. – №4. – С. 91-99.

Маркова Д.Д.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

***Аннотация.** В статье раскрываются особенности использования художественной литературы на уроках истории в школе. В частности, исследуются методические особенности на примере изучения темы Первой мировой войны в 10 классе.*

***Ключевые слова:** художественная литература, история, ФГОС, методика преподавания истории.*

В настоящее время, согласно требованиям ФГОС в основу школьного исторического образования положен системно-деятельностный подход, главная цель которого заключается в развитии у обучающихся интереса к предмету и процессу обучения, а также навыков самообразования [1]. ФГОС требует, чтобы выпускник школы умел ставить перед собой цели, решать учебные и жизненные задачи, отвечать за результат своих действий.

Благодаря яркости и образности литературного искусства, произведения художественной литературы могут быть использованы учителем истории для повышения продуктивности познавательной деятельности обучающихся, которая направлена на достижение определенных во ФГОС результатов обучения.

Правильно подобранная художественная литература помогает конкретизировать исторический материал и сформировать у обучающихся ярких образов исторических событий, сделать их неотъемлемой частью их исторических представлений. Фрагменты художественных произведений способствуют более полно воспринять изучаемые исторические события, прочувствовать суть исторической эпохи, более полно представить картинное или портретное описание.

Таким образом методическая значимость художественной литературы в изучении школьного курса истории заключается в том, что она является средством создания образных представлений у обучающихся об исторической эпохе; художественные тексты в силу своей яркости и выразительности создают в классе необходимый для успешного усвоения материала эмоциональный настрой, вызывают интерес к изучаемому материалу.

Используемые в изучении школьного курса истории литературные произведения можно условно разделить на две группы.

К первой группе относятся литературные произведения, созданные непосредственно или вскоре после описываемых в них исторических событий.

Так, по теме Первой мировой войны, изучаемой в 10 классе, к таким произведениям можно отнести романы «На Западном фронте без перемен» и «Черный обелиск» Э. Ремарка, «Прощай, оружие» Э. Хемингуэя, «Смерть героя» Р. Олдингтона, «Хождение по мукам» А. Толстого. Авторы данных произведений, либо сами принимали непосредственное участие в событиях Первой мировой войны, как Ремарк, Олдингтон и Хемингуэй, либо были их современниками, как А. Толстой.

Данные произведения можно назвать своеобразным историческим документом, фиксирующим детали и особенности исторической эпохи. Например, в произведении Э. Ремарка «На Западном фронте без перемен» содержится множество детальных описаний быта солдат немецкой армии, особенностей и тактики боевых действий немецкой и французской армий, трудности жизни мирных граждан в военное время.

Ко второй группе относится беллетристика – произведения, созданные авторами по итогам изучения ими письменных исторических источников. Так, к исторической беллетристике по теме Первой мировой войны относятся «Тихий дон» М. Шолохова, «Моонзунд» В. Пикуля. Указанные произведения «реконструируют» историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий.

В практическом исследовании, проведенном в МБОУ «Гимназия № 11» г. Бийска при изучении темы Первой мировой войны в 10 классе автором был осуществлен подбор произведений художественной литературы на основе следующих критериев:

- содержание произведения соответствует событиям изучаемой эпохи;
- используемый текст доступен для понимания обучающихся, согласно их возрастным особенностям.

Наиболее понятными для обучающихся были отрывки из произведений Э. Ремарка и Э. Хемингуэя благодаря их простому, эмоциональному и выразительному литературному языку. В меньшей мере обучающиеся воспринимали более академичный, менее эмоционально окрашенный суховатый литературный язык произведений Р. Олдингтона и В. Пикуля.

Использование художественных произведений сопровождалось разнообразием применяемых методических приемов.

Так, для создания у обучающихся широкого образа, охватывающего все событие целиком, применялось пространное цитирование, когда во время урока зачитывался достаточно объемный текст, сопровождаемый наглядными пособиями. Следует отметить, что данный прием применяется тогда, когда в тексте произведения сохраняется историческая достоверность [2, с. 138].

Для привлечения внимания обучающихся к отдельным деталям исторического события применялось краткое цитирование, зачитывался небольшой фрагмент текста.

Самостоятельная работа школьников с историческими художественными произведениями предполагала применение таких приемов, как:

- ссылка в ответе на отдельное произведение, в котором отражено изучаемое событие;
- обзор художественных произведений (при этом часть произведений уже были знакомы по урокам литературы, другие произведения рекомендовались для чтения учителем);
- подготовка школьниками рассказов о конкретном историческом событии на основе художественного произведения;
- написание учащимися сочинения по конкретному историческому событию с использованием текстов художественных произведений.

В результате практического исследования автор приходит к следующим выводам. Учебный материал современных учебных пособий, к сожалению, не позволяет сформировать у школьников представление об узловых событиях, сражениях войны в их конкретном своеобразии и индивидуальной неповторимости. Их знания о Первой мировой войне схематичны, часто страдают модернизацией истории. Для преодоления этих недостатков учителю необходимо включать в канву своего объяснения картинное описание важнейших военных операций, опираясь на карты-схемы, отрывки из исторических документов, произведения художественной литературы, воспоминания участников и очевидцев событий.

История Первой мировой войны, особенно участие в ней российских солдат, раскрыта в российских учебниках безлико, без имен героев войны, без описания их подвигов, самопожертвований. Это можно назвать существенным пробелом в школьных УМК по Всеобщей истории. Российские солдаты с первых сражений Первой мировой войны проявляли мужество и героизм – это и героическая оборона искалеченных химическим оружием российских солдат-защитников крепости Осовец, и первый в истории воздушного боя таран русского летчика П. Н. Нестерова. Не менее героически сражались

и женщины-солдаты Первого женского добровольческого ударного батальона под командованием полного Георгиевского кавалера М. Бочкаревой. Данный пробел еще предстоит восполнить авторам УМК новых поколений.

В итоге можно сказать, что наполнение учебного материала содержащимися в исторических литературных произведениях яркими фактами, сюжетами, документами, иллюстрациями позволили существенно расширить знания обучающихся о событиях Первой мировой войны, вызвать у них интерес к данной теме.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // Информационно-правовой портал ГАРАНТ.РУ. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения 02.02.2022). - Текст : электронный.

2. Бабурина, Н. Ф. Использование художественной литературы на уроках истории в общеобразовательной школе / Н.Ф. Бабурина // Вопросы отечественной и зарубежной истории, политологии, социологии, теологии, образования: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль, 2017. – С. 136-141.

Монгуш А.Р.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В 7 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты технологии развития критического мышления, а также опыт использования его методов и приемов на уроках истории. Автором представлена актуальность использования данной технологии, её цель, основные задачи и содержание. Были отражены примеры заданий по теме: *Церковь и государство в XVI в.*

Ключевые слова: критическое мышление, технология «развитие критического мышления», методы, приемы, история.

Актуальность применения технологии развития критического мышления обусловлена современными реалиями, которые требуют умения работать с большим количеством информации. Нередко обучающиеся испытывают затруднения в восприятии и обработке учебного материала на уроках истории, причина этого в недостаточно высоком уровне развития критического мышления.

Организация уроков по развитию критического мышления позволяет ученикам сформировать метапредметные умения необходимость освоения, которых отражена в ФГОС ООО, где указано следующее:

1) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

2) умение формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение и др. [5].

Перечисленные требования полностью отражают составные элементы критического мышления, что указывает на актуальность применения ТРКМ.

Что касается предметных результатов, которые затрагивают конкретно исторические дисциплины: «история России» и «всеобщая история», то здесь указывается следующее требование: «развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и аргументировать свое отношение к ней» [5]. Эти перечисленные навыки вполне соотносятся с составными элементами, критического мышления, которые отражены в трудах многих учёных, как зарубежных, так и отечественных. Данные исследователи предлагают свой взгляд на понятие и способы развития критического мышления.

Основы формирования и развития технологии критического мышления отражены в работах Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, К. Поппера и Р. Пола, Э. Брауна, И. Бека. Непосредственно разработчиками программы развития критического мышления являются К. Мередит, Ч. Темпл и Дж. Стилл, которые сумели вывести теоретические положения на язык практики. Ими были выделены этапы, методические приемы и критерии оценки результата.

Среди отечественных исследователей и педагогов можно отметить Г. С.И. Заир-Бека и И.В. Муштавинскую, ими было представлена образовательная технология развития критического мышления в виде следующих этапов: вызов, осмысление, рефлексия. Развитие данная технология получила в трудах И.О. Загашева Н.А. Овчаренко В.А., Репина И.А., А. Н. Горошко и др.

Заир-Бек С. И. определяет ТРКМ как базовую модель обучения, которая включает в себя следующие стадии: вызов — осмысление содержания — рефлексия, в совокупности с целым набором приёмов и методов [1]. Базовая модель технологии вписывается в структуру урока истории и отражает три стадии процесса деятельности учителя и его учеников от поставленных целей к результатам обучения по освоению новой темы, тематического блока или всего школьного курса [3].

Вызов: актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка учеником собственных целей обучения.

Осмысление содержания: получение новой информации; учащиеся соотносят старые знания с новыми.

Рефлексия: размышление, рождение нового знания; постановка учеником новых целей обучения.

И.В. Муштавинская и С. И. Заир-Бек разделяют приемы в соответствии с этапами технологии развития критического мышления через чтение и письмо [1].

На первой стадии, стадии вызова, могут быть использован прием «учебный мозговой штурм». Целью мозгового штурма является получение максимально возможного количества идей от каждого из участников группы с тем, чтобы решить какую-то проблему или найти ответ на актуальный вопрос. По окончании штурма выбирается лучшая идея для ее реализации. Например, при изучении темы «Церковь и государство в XVI в.» ученикам предлагаются несколько вопросов, на которые учащиеся должны будут ответить: 1) если царь считался персоной священной, то на какой институт он опирался в первую очередь? 2) Почему? 3) Значит ли это что церковь и государственная власть были связаны? 4) Насколько сильна была эта связь? 5) Кто от кого зависел больше, церковь от государства или наоборот?

На стадии осмысления можно использовать приём «перекрестная дискуссия». Учащиеся заполняют левую и правую колонку таблицы, приведя 3-4 аргумента «за» и «против» тезиса, приведенного в заголовке таблицы, обмениваются мнениями. Когда аргументы иссякнут, делают вывод. Можно поделить детей на группы: 1) иосифляне; 2) нестяжатели. Они заполняют свои таблицы по опорным вопросам:

Для третьей стадии, стадии рефлексии, можно использовать приём: эссе или «снежный ком», здесь дети, дополняя друг друга по предложению должны составить логический рассказ по изученному материалу.

Таким образом, приемы и методы РКМЧП могут наиболее гармонично способствовать формированию данной компетенции на уроках истории. Темы, в которых можно задействовать приёмы данной технологии великое множество.

Литература

1. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И. В. Муштавинская. – СПб.: КАРО, 2009 – 144 с.
3. Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» / Описание опыта «Технология развития критического мышления через чтение и письмо». - URL: <https://infourok.ru> (дата обращения: 21.04.2022). – Текст: электронный.
4. ФГОС основного общего образования (10 - 11 кл.). – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 21.04.2022). – Текст: электронный.

Мумыга Я.В.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье определяется сущность готовности учителя к использованию информационных технологий на уроках через проверку трёх компонентов: мотивационного, когнитивного и операционно-технологического. Дается краткая характеристика преподавателей-пользователей и учителей-исследователей. Автор выделяет основные компетенции, характерные для первичного уровня готовности учителя при использовании информационных технологий на уроках.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, учитель-исследователь, учитель-пользователь, компетенции учителя.*

Проблема готовности учителей сельских школ к использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроках обществознания на сегодняшний день остается актуальной. Сельские школы активно оснащаются компьютерной техникой, интерактивными пособиями, получают доступ для выхода в сеть Интернет, что вызывает у учителей потребность в изучении и освоении информационных технологий, применения их в процессе обучения.

Так, в МКОУ Доволенская СОШ № 2 им. С.И. Лазарева имеет достаточно хорошо оснащенный кабинет истории и обществознания, предоставляющий учителю и ученику разнообразные средства материального обеспечения уроков, проведения исследовательской работы: таблицы, наглядные пособия, диски и видеофильмы, мультимедийные пособия. Имеется возможность организации работы обучающихся за переносными компьютерами (ноутбуками). В библиотеке кабинета можно найти раздаточный материал, литературу для дополнительного чтения, журналы, справочники,

буклеты, папки с рефератами и исследовательскими заданиями, папки с методическими наработками учителя. На стендах для школьников размещена не только интересная и актуальная информация из предметных областей, но также познавательные задания и викторины. Кроме того, для процесса обучения обществознанию можно использовать кабинет, в котором проводятся занятия по «Основам информатики и вычислительной техники». В нём имеется 35 рабочих мест для обучающихся, оснащенных компьютерами, подключенными к локальной сети и сети Интернет. Для решения поставленных задач обучающиеся могут посещать кабинет информатики не только в учебное время, но и после уроков. Здесь ребятам предоставляется возможность осуществлять поиск в сети Интернет, готовить документы в текстовых редакторах, создавать презентации. В школе также имеется переносной мультимедиа-проектор, который часто используется для проведения уроков обществознания.

Таким образом, для учителя и обучающихся в школе создана информационно-образовательная среда, предоставляющая широкие возможности, побуждающая интерес к предмету и позволяющая учителю разнообразить палитру используемых на уроке методических приемов.

Путь учителя в освоении информационных технологий на уроках обществознания сопровождается постоянными экспериментами, анализом ошибок, поиском оптимальных вариантов. Так накапливается необходимый педагогический опыт, который со временем становится верным помощником. Большинство учителей в начале этого пути являются «примитивными» пользователями, которые могут применять возможности компьютера для подготовки к урокам только в качестве печатной машинки и множительной техники. Не так давно во многих сельских школах отсутствовало должное обеспечение, не было свободного доступа к информационным образовательным средствам и ресурсам, что значительно усложняло использование информационных технологий на уроках обществознания. Сейчас ситуации кардинально поменялась. От современного учителя требуется умение применять компьютер для проверки знаний и умений обучающихся, использовать обучающие программы, создавать презентации и другое интерактивное сопровождение урока, обращаться через Интернет к каталогам и иной справочной информации. Ежегодно список компетенций педагога расширяется, что требует постоянного повышения уровня самообразования в данной сфере.

Готовность учителя обществознания сельской школы к использованию информационных технологий на уроках – это интегрированная характеристика личности. Она определяет, как хорошо учитель способен решить поставленную перед ним профессиональную задачу через активное применение информационных технологий в своей деятельности. При этом уровень рассматриваемой готовности будет зависеть от нескольких компонентов. Первый из них – мотивационный, он характеризуется стремлением учителя к профессиональному самосовершенствованию в сфере использования информационных технологий в своей деятельности и получению новых знаний, умений и навыков. Мотивационный компонент выражается желанием, потребностями и интересами учителя к использованию информационных технологий на уроках обществознания, применению в образовательных целях стандартного и специального программного и аппаратного обеспечения. Когнитивный компонент предполагает определённую совокупность знаний. Учитель должен знать: основы информационно-коммуникационных технологий, возможности использования в своей профессиональной деятельности базового программного и аппаратного обеспечения, инструментальных программных средств. Третий компонент – операционно-технологический. Он выражен умениями организовывать обучение предмету с использованием информационных технологий [2, 232].

К сожалению, нередко учителя воспринимают процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, как переложение содержания урока и его представление обучающимся через использование компьютерных средств. Думаю, что

такой подход не очень эффективен, так как остаются неиспользованными огромные возможности данной технологии. Преподаватели-пользователи встречаются гораздо чаще, чем преподаватели-исследователи. К первой категории относятся те педагоги, которые в своей практической деятельности используют готовые интерактивные материалы. Они нередко сталкиваются с затруднениями в применении тех или иных методов. Таким учителям требуется помощь, которую может оказать администрация школы через проведение семинаров-практикумов, организации курсов повышения квалификации и другие формы административной поддержки. Учителя-исследователи имеют высокий уровень готовности к применению на уроках информационно-коммуникационных технологий. Данная категория педагогов может самостоятельно разработать необходимые информационные ресурсы. Их уровень подготовки соответствует квалифицированному пользователю, в ряде случаев программисту. Они более четко понимают и эффективно применяют электронные ресурсы в своей педагогической деятельности.

На мой взгляд, самый первичный уровень готовности учителя к использованию ИКТ на уроках обществознания можно охарактеризовать набором следующих умений: свободное владение текстовым и графическим редакторами, использование их возможностей при подготовке к урокам, работа с электронными таблицами при осуществлении всевозможных подсчетов, создание и использование баз данных для выборки необходимой информации. Учитель, планируя урок, предполагающий использование информационных технологий, должен уметь четко определить цель применения данной технологии в учебном процессе; ее место на уроке в контексте логики раскрытия учебного материала и своевременности предъявления конкретной учебной информации, а также согласовывать выбранное средство информационной технологии с другими техническими средствами обучения [1].

Подводя итоги, необходимо отметить, что организация учебного процесса – это индивидуальное дело каждого учителя. Однако в настоящее время, чтобы сделать процесс обучения современным, увлекательным и интересным, учителя должны быть готовы к использованию информационных технологий, в том числе и на уроках обществознания с учетом своих возможностей и возможностей школы, в которой работают.

Литература

1. Кириллов, С. М. Мой взгляд на применение информационно- коммуникативных технологий в преподавании предмета истории в сельской школе / С.М. Кириллов // Глобус 24. Мир образования. – URL: <https://globuss24.ru/doc/moy-vzglyad-na-primeneniye-informatsionno-kommunikativnih-tehnologiy-v-prepodavanii-predmeta-istorii-v-selyskoy-shkole> (дата обращения: 06.03.2022). - Текст : электронный.

2. Тарамова, Э. А. Готовность будущего учителя к использованию информационных технологий / Э.А. Тарамова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 231-232.

Норина Е.Э.,

кандидат педагогических наук
АГППУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНИК ПИСЬМА В ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена выявлению воспитательных возможностей техник письма в цифровизации образования. Автор считает, что техники письма: *Writing from Images, Writing to Read Loop Writing; Writing to Read in the Zones, Believing and Doubting в*

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

преподавании психолого-педагогических дисциплин с помощью цифрового контента будут содействовать формированию универсальных компетенций будущих учителей.

Ключевые слова: *цифровизация образования, техники письма, воспитательные возможности.*

Сегодня в системе образования востребован учитель, владеющий не просто портфелем изученных курсов, а навыками и опытом применения полученных знаний, гибким подходом к построению образовательных и воспитательных практик. Образовательный рынок все больше нуждается в креативных, мобильных, универсальных педагогах.

Цифровизация образования рассматривается важнейшим шагом в повышении качества обучения и преподавания, «трансформации непрерывного педагогического образования для внедрения национальной системы профессионального усовершенствования педагогов, охватывающей не менее 50% российских учителей» [3].

По мнению исследователей З.М. Макоева и З.К. Малиевой, информатизация, представляет собой «социальный процесс, связанный с трансформацией мышления, воображения, коммуникативных навыков, моральных ориентиров» [2].

Процесс цифровизации образования связан с внедрением и развитием информационных и коммуникационных технологий. При этом в последних исследованиях отмечается, что современные цифровые технологии становятся частью педагогики и предметных методик в эпоху информатизации общества. Методология образования становится информационной, а предметом педагогики становится информационная культура личности, включающая аспекты информационной безопасности, медиакомпетентность и медиа культуру [1].

В гуманистической парадигме педагог всегда рассматривался не только как учитель школьного предмета, но и как воспитатель, поэтому, ориентируя студентов на решение воспитательных задач, мы считаем, необходимо включать их в конструирование педагогического процесса, предоставляя возможность быть соавторами преподавателя по проектированию педагогических ситуаций с помощью техник чтения и письма.

Одной из обязательных дисциплин в педагогических вузах является «Педагогика», которая направлена на формирование у студентов психолого-педагогических компетенций, способствующих решению профессиональных и социально-личностных проблем педагогической деятельности.

К сожалению, сейчас, многие студенты, увлекаясь использованием контента из Интернет источников, забывают о грамотном и бережном прочтении и написании текста как основы формирования универсальной компетенции – способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.

Мы считаем, что применение техник письма, таких как: Writing from Images «Образное письмо», Writing to Read Loop Writing «Письмо по цепочке»; Writing to Read in the Zones «Письмо для чтения в секторах»; Believing and Doubting «Верю – не верю» способствуют формированию у будущих учителей культуры бережного использования авторского текста и навыка создания своих уникальных работ, а также несут огромный воспитательный потенциал.

Первоначально техники письма Writing from Images, Writing to Read Loop Writing; Writing to Read in the Zones, Believing and Doubting были востребованы в методике преподавания иностранных языков как система упражнений для отработки навыков написания личного письма на иностранном языке.

В преподавании дисциплин психолого-педагогического цикла очень часто работать приходится с примерами педагогических ситуаций, представленных в различных источниках информации, как в формате online так и в формате offline.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

При организации занятия с использованием выше перечисленных техник, на большом экране в лекционной аудитории предлагается текст, с которым затем индивидуально и по группам работают студенты, используя памятки, предложенные преподавателем.

Итак, подробно рассмотрим каждую технику.

Writing from Images «Образное письмо», цель этой техники – написать эссе, в котором будет отчетливо слышен уверенный авторский голос. Убежденность в своей правоте является результатом внимательного чтения, которое сочетает творческий подход и вовлеченность в текст. Каждый студент в данной технике должен сохранить авторскую убежденность со своим собственным пониманием и ощущением, «главное не утрачивать связь с текстом» [3]

Воспитательные возможности данной техники проявляются в том, что работа осуществляется последовательно в течение продолжительного времени от прочтения текста, выявления отрицательных и положительных моментов, обсуждения на занятии и структурирования письма индивидуально после так называемого «вызревания идей». Таким образом, исключается первое эмоциональное восприятие на смену которому приходит взвешенный анализ.

Writing to Read Loop Writing «Письмо для чтения». Главная цель этого вида работы – помочь студентам «проникнуть» в изучаемый текст, письменно фиксируя результаты аналитического чтения.

Особенность техники заключается в том, что обучающийся вступает в письменный диалог с изучаемым текстом. Это происходит за счет последовательных действий, включающих в себя такие шаги как: первые впечатления; вопросы; эпизод, который важен для студента и эпизод, который важен для автора, вступление с автором в диалог, смена адресата своего высказывания, рефлексия, запись истории своего чтения и т.д. Обязательно в конце перед написанием эссе нужно ответить на вопросы: «*К каким проблемам текст обращается? О чем был текст?*»

В данной технике воспитательный потенциал кроется во внутреннем диалоге как с текстом и автором, так и самим собой.

Writing to Read in the Zones «Письмо для чтения в секторах» – эта техника выполняется в группе и включает восемь секторов, заполняемых в процессе совместного обсуждения.

Сектор 1 – Первые впечатления: В этот сектор записываются первые впечатления и мысли. Сюда же можно повторно разместить центральные концепции, которые предстоит изучить. Здесь же также можно прокомментировать название, изучаемого текста.

Сектор 2 – Важные детали: Выберите в тексте поразившее вас предложение, фразу, слово или образ. Сектор заполняется цитатами или комментариями.

Сектор 3 – Аналитическое чтение: здесь размещается интерпретация эпизода важного или показательного для понимания текста. *Какие слова или фразы особенно важны для содержания и/или очарования эпизода? Почему этот эпизод важен для текста в целом?*

Сектор 4 – *Верю / не верю*: существует два варианта выполнения этой части задания. Первый: в тексте необходимо найти центральное утверждение или гипотезу и переписать в сектор. Затем написать две группы аргументов: первая должна подтверждать положение выдвинутое автором, а вторая – опровергать или подвергать сомнению.

Второй вариант: в тексте необходимо выбрать трудный для понимания отрывок и предложить свой вариант его интерпретации.

Сектор 5 – *На какой вопрос отвечает этот текст? Чем подтверждается это предположение?*

Сектор 6 – Синоopsis: кратко изложите основное содержание текста.

Сектор 7 – Доказательства: сюда записывают примеры, факты, иллюстрации, статистические данные, исторические примеры, определения, цитаты, причины, образы, метафоры, сравнения, символы и другие фигуры, и ваши комментарии к ним, которые бы могли доказывать, что автор использовал выбранные средства для обоснования центрального утверждения текста.

Сектор 8 – Ассоциации: *Какие тексты, идеи, воспоминания посещали вас в процессе работы над текстом? Какое они оказывали влияние на его восприятие?*

Выводы. Перечитайте все, что вы написали. Определите, что из этого можно назвать самым важным и выразите это одним предложением и запишите в оставшийся прямоугольник. Это предложение должно быть результатом сложной работы и помочь вывести понимание текста на новый уровень.

В работе, так организованной воспитательные возможности заложены уже в формируемых умениях аргументировать свою точку зрения, отстаивать убеждения, работать совместно и т.п.

Believing and Doubting «Верю – не верю». Этот тип задания призван помочь студентам осознать, что: аргументация является сложно организованной системой; обсуждаемые проблемы могут быть неоднозначными и иметь несколько сторон; окончательные выводы могут делаться только на основании тщательного исследования утверждения во всей его полноте и сложности.

Данный тип задания особенно эффективен как составная часть аналитического чтения, диалогических (диалектических) тетрадей, или как самостоятельный вид письменной работы.

Таким образом, в процессе выполнения всех техник письма студенты предоставляют преподавателю четыре фрагмента письма, включающих размышления, основанные на текстах курса с позиций: «Я как читатель», «Я как писатель», «Я как мыслитель», «Я как участник группы» и заключительное эссе с размышлениями относительно изученного материала с опорой на будущую профессиональную педагогическую позицию.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что в период информатизации системы образования важным условием подготовки будущего учителя являются воспитательные возможности, содержащиеся в современных информационных и коммуникационных технологиях, частью из которых являются техники письма: Writing from Images «Образное письмо», Writing to Read Loop Writing «Письмо по цепочке»; Writing to Read in the Zones «Письмо для чтения в секторах»; Believing and Doubting «Верю – не верю», способствующие формированию будущего профессионала педагога-воспитателя.

Литература

1. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие – СПб.: ЛОИРО, 2020. – 135 с.

2. Макоев, З. М., Малиева, З. К. Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе вуза как условие профилактики и преодоления морального отчуждения обучающихся / З. М. Макоев, З. К. Малиева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7, № 5 (2015) – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/158PVN515.pdf> (дата обращения 18.05.2022). – Текст: электронный.

3. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды: монография. – Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2018. – URL: <http://scipro.ru/conf/monographeeducation-1.pdf>. (дата обращения 19.05.2022). - Текст: электронный.

Первухина О.Н.,

студентка института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Веницкая

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ XX ВЕКА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

***Аннотация.** Статья посвящена изучению возможностей использования краеведения для полноценного образовательного процесса и проведения воспитательных мероприятий в школе. А также выявлению значения региональной истории для школьников.*

***Ключевые слова:** Краеведение, воспитание, образование, региональный компонент.*

Данная работа посвящена изучению методических приемов работы с краеведческим материалом и его использованию в процессе изучения региональной истории XX века во внеурочной деятельности в школе.

Интерес к краеведению у преподавателей появляется еще в начале XX века, одним из ярких высказываний становятся слова директора народных училищ Могилевской губернии: «Ни один из учащихся, подробно рассказывавших мне, при посещении мною училищ, о Москве, Куликовском поле, Петербурге, Волге и т.д., ничего не мог сказать об исторических уголках и событиях данной местности Могилевской губернии, прославленных великими деяниями, и это несмотря на то, что некоторые училища стоят рядом с этими историческими уголками и местностями» [1, с. 13]. Аналогично, идеи обращения к местному материалу в школьном обучении нашли свое отражение в педагогических трудах Янковича ди Мариева, Н.И. Новикова, В.Г. Белинского, Л.Н. Толстого и др.

Первым методическим пособием по работе с историей родного края, стала работа преподавателя Саратовского учительского института Д.А. Макарова «Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края для учащихся старших классов, для учителей начальных классов и любителей страны» [2]. Эта работа получила широкое распространение, благодаря тому, что была единственным пособием для практических работ по историческому краеведению в школе. И предполагала изучение родного края отдельно.

Научная разработка вопросов исторического краеведения началась с возникновения новой советской педагогики. С 1920-х годов в школах разворачивается кружковая краеведческая работа, школьники принимают участие в «обследовании деревень», т.е. начинается своего рода исследовательская работа школьников по изучению истории родного края, сбора данных о нем. Это находит отражение в работе А. М. Разгона [3]. Автор делает акцент на том, что благодаря наработанному материалу, в годы Великой Отечественной войны учителя в учебной и пропагандистской работе широко использовали материал из истории родного края о героической борьбе земляком с захватчиками. По мере того, как шло освобождение советской земли, учителя совместно с учащимися приступали к сбору материала о патриотизме их земляков. Таким образом, местный материал, с одной стороны, представляет собой средство активизации познавательной деятельности учащихся и конкретизации общеисторических событий, а с другой – это часть системы знаний по отечественной истории.

Поэтому на наш взгляд можно согласиться с В.Н. Ашурковым, который в своей работе «Историческое краеведение» говорит о том, что краеведение лежит в основе истории: «В основе краеведческой работы лежит процесс познания и изучения окружающей местности, которые позволят человеку иметь знания о них» [4, с. 8]. Идеи и мысли, выдвинутые историками еще в 70-х годах находят свое отражение в работах современных

историков и методистов (А.В. Трубина, А.А. Харлашин, В.Г. Шелудченко), с их слов, использование краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе способствует облегчению в усвоении отечественной истории. В последнее время значительно расширились границы в тематиках работ по краеведению. Стали изучаться различные стороны жизни края в их единстве. Шире стали использоваться архивные документы, в том числе бывших закрытых фондов, материалы музеев и библиотек. У краеведов появилась возможность слушать и записывать воспоминания и рассказы на темы, о которых многие годы было принято молчать.

В статье «Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы» [5, с. 37-39] авторы отмечают, что изучение материалов краеведения осуществляется на уроках основного курса отечественной истории, то есть уроки истории России, с включением элементов краеведения, и специальные уроки по истории края в рамках учебных часов по курсу отечественной истории.

В качестве перспективной разработки нами был разработан и проведен комплекс мероприятий с применением краеведческого материала. При анализе выяснилось, когда в мероприятие включаются элементы из прошлого родного края, исторический материал для учеников становится более понятным, осмысленным, близким и личностным. Расширяется кругозор, в частности, влияние общероссийских процессов и личности в истории России на определенную часть страны.

Е.В. Головня в своей статье утверждает, что использовать материал можно по-разному: в изложении материала учителем, в сообщении или докладе ученика, в виде урока-дискуссии, в лекции, беседе, на экскурсии и семинарском занятии, в работе с книгой, документом, картой, музейным экспонатом и т. д. Сущность обучения заключается в деятельности, которая направлена на активное познание окружающей действительности. Все это обостряет восприятие и пробуждает творческую мысль учащихся [6, с. 23-27]. А также, Е.В. Головня высказывает мнение, что в реализации перспективных педагогических технологий особое место занимает включение в процесс обучения приемов исследовательской работы. По его мнению, исследовать, открыть, изучить – значит сделать шаг в неизведанное и непознанное. Автор говорит, что ученики по своей природе исследователи и поэтому с большим интересом участвуют в различных исследованиях [6, с. 29-31].

На основе полученных выводов из анализа мероприятий, нами было принято решение по разработке краеведческого кружка в 7 классе. В 7 классах применение краеведческих материалов внедрялось с целью определения важности и значимости данных о родном крае, при изучении региональной истории, а также сплочения учащихся. Задания, выполняемые учащимися во время внеклассного мероприятия, имели разную направленность (смекалку, эрудированность, креативность и т.д.). Все они были составлены на основе краеведческого материала и на работе с ним, что способствовало не только сплочению, но и знакомству с историческими традициями родных мест. Результатом данного исследования стала разработка и презентация краеведческого кружка.

Литература

1. Лельков, И. Ф. Наша Саратовская губерния / И. Ф. Лельков. - Саратов: Паровая типо-лит. С.М. Панина, 1915. – С. 13.
2. Марков, Д. А. Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края (Для учащихся ст. классов, учителей нач. училищ и любителей старины) / Д.А. Марков, дир. Саратов. учител. ин-та, д. чл. Тавр. и Саратов. учен. арх. комис. и Костром. науч. о-ва по изучению местного края. - Москва: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1916. – 52 с.
3. Разгон, А. М. Историческое краеведение: (Основные источники изучения истории родного края): Пособие для студентов педвузов [Под ред. проф. Н. П. Милонова] / А. М. Разгон. - Москва: Просвещение, 1969. – 319 с.

4. Ашурков, В. Н. Историческое краеведение / В. Н. Ашурков. - М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Ковпак, Л. А. Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы / Л. А. Ковпак, Т. В. Шолохова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). - Самара, 2016 – С. 37-39.
6. Головня, Е. В. Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время // Молодой ученый. – 2016. – С. 23-27; 29-31.

Ромащенко А.С.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ СЕРВИСОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УУД У ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В современном мире интернет проник в различные сферы жизни человека, в частности и в школу. Можно ли сформировать универсальные учебные действия у школьников с помощью ресурсов глобальной сети? Как эффективно использовать интерактивные сервисы в образовательной среде? Какие бывают интерактивные сервисы и что нужно для их использования на занятиях? Всем этим вопросам и посвящается данная статья.*

***Ключевые слова:** интерактивные сервисы, УУД, компетенции, средство обучения, глобальная сеть.*

На сегодняшний день ресурсы глобальной сети представляют большой простор для учебной деятельности по любой школьной дисциплине: это новые формы для хранения знаний, управление знаниями и использование этих знаний, а также умений и навыков работы с данными технологиями для дальнейшей образовательной деятельности.

Однако недостаток внимания к такой проблеме, как организация учебной деятельности детей в виртуальной среде (электронные учебные издания, цифровые образовательные ресурсы, цифровые образовательные ресурсы, сетевые технологии Интернет) приводит к тому, что сами учащиеся пользуются компьютером и глобальной сетью в значительной мере по своему усмотрению и так, как умеют [6].

Отсюда вытекает новая задача для педагога – сформировать у учащихся универсальные учебные действия, с помощью глобальной сети и новых технологий, а также практические компетенции в работе с интернетом.

Одним из таких средств являются интерактивные сервисы. Интерактивные сервисы – это уникальные образовательные Web страницы, которые выступают средствами обучения и позволяют детям применять полученные знания и навыки на практике, а также создавать что-то новое на основе полученных знаний, по сути, способствуют развитию у школьников универсальных учебных действий.

Рассмотрим наиболее известные интерактивные сервисы и их основные функции на примере уроков истории.

1) Google Classroom – интерактивный сервис для групповой работы в классе с интеграцией с Google Drive в качестве хранилища общих файлов. При использовании Google Classroom, папка «Класс» автоматически создается на его диске Google с новыми вложениями для каждого создаваемого класса. Что делает организацию этих двух форм работ более упорядоченными, тем самым удобными. Группы Google Classroom позволяют

контролировать, направлять и находится в постоянном диалоге с участниками групп, их можно использовать для информирования детей о разных новостях, обсуждения важных тем, принятия решений и т.д. [1]. Возможность отслеживания успеваемости каждого из участников, снижает пассивность и позволяет оценить уровень знаний и навыков как группы в целом, так и каждого ученика в частности. Процесс обучения становится более осмысленным.

2) Совместные Google-презентации. Вариант работы в совместной презентации: учитель создает пустую презентацию, оформляет слайд с темой презентации, учащимся дается ссылка и задание продолжить ряд слайдов, придерживаясь логики темы. Учащиеся заходят по ссылке в разное время и оформляют следующий слайд. Плюс данного варианта в том, что нужно придерживаться логики темы, искать нужный материал, кроме того, легко отследить работу каждого. Минусы в том, что тем для всех может не хватить или учащиеся их могут не найти для себя, поэтому необходимо тщательно продумывать тему презентации [1].

3) Домашние задания в Google-формах применяются на практике для тестирования учащихся, для проведения викторин и тематических опросов [1]. Google-форма – это удобная методика проверки домашнего задания, так как позволяет быстро проверить результаты. Учащимся дается на выполнение задания неделя, и работать в форме они могут в любое удобное для них время, используя удобные для них ресурсы-источники информации. Проведение исторических и краеведческих викторин в Google-формах позволяет проводить внеурочную работу по предмету, повышает интерес учащихся к истории, расширяет их кругозор [5].

4) Learningapps – создание мультимедийных упражнений. Интерактивный сервис Learningapps предназначен для создания мультимедийных упражнений. Сервис позволяет учителю самостоятельно в режиме онлайн создавать интерактивные мультимедийные упражнения и создавать коллекцию своих и заимствованных упражнений.

Инструментарий данного сервиса составляют следующие упражнения для учащихся: выбор (тесты, выделение понятий); распределение (классифицировать, найти на карте, привести в соответствие, сортировать по группам), последовательность (работа с лентой времени), заполнение (заполнить таблицу).

В Learningapps можно создать аккаунты для учащихся. Преимущества сервиса Learningapps заключаются в разнообразии видов упражнений, которые и составляют суть деятельностного подхода в обучении истории и формируют все виды УУД, как того требуют новый ФГОС.

5) Создание ментальных карт Mindomo. Сервис Mindomo позволяет создавать красочные ментальные карты, содержащие фотографии, рисунки, звук, видео, гиперссылки. Карты Mindomo можно использовать на уроке истории для наглядности и логичности осмысления новой темы. По сути, одна такая карта содержит в себе краткое содержание темы урока. Правильно составленная ментальная карта позволяет учащимся не только правильно сформулировать тему и план урока, но и эффективнее запомнить новый материал, активизируя слуховые и зрительные анализаторы [2].

6) Сервис Kahoot позволяет создавать презентации, тестовые задания с одним или несколькими вариантами ответа. Kahoot способствует созданию соревновательного момента на уроке, т.к. тестирование можно проходить индивидуально или в команде. Сервис позволяет быстро проверить знания учащихся по теме урока, так как отражает на экране у учителя ответы каждого ученика и сразу же показывает статистику правильных ответов.

Среди базовых технических средств необходимых для создания и использования подобных интерактивных сервисов на занятиях можно выделить следующие: персональный компьютер, проектор, интерактивная доска, наличие выхода в интернет или стационарные компьютерные программы на различных цифровых носителях [3].

Таким образом, применение интерактивных сервисов в педагогической деятельности

обусловлено временем, увеличивающимися потоками информации, скоростью ее обработки и поиском [4]. Но нужно помнить, что любой сервис – это всего лишь инструмент. И как его применять зависит только от самого педагога. Любой сервис может, как помешать педагогу и дезориентировать учеников, так и помочь в работе, если его использовать логически правильно в контексте занятий.

Литература

1. Газейкина, А. И., Применение сервиса Google Classroom для организации домашней работы в школе / А. И. Газейкина, Н. В. Топорова, Д. А. Ударцева // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. – 2019. – № 4 – С. 214–220.
2. Герасимова, Е. К. Интеллект-карты в Mindomo как средство представления интерактивных ученых конспектов / Е. К. Герасимова, П. В. Лазарчева, А. В. Новак, Е. В. Черкасова, А. О. Черненко. // Наука и инновации в современном мире : сборник научных статей Том. Часть IV. – Москва, 2019. – С. 35–42.
3. Гершунский, Б. С. Компьютеризация в сфере обучения: Проблемы и перспективы: монография / Б. С. Гершунский. – Москва: Педагогика, 2019. – 134 с.
4. Домрачева, Ю. В. Использование сервисов web 2.0 на уроках истории (методические аспекты) / Ю. В. Домрачева // Web2.0: [сайт]. – URL: http://domracheva-j-v.ucoz.ru/publiacii/domracheva_ju-v-ispolzovanie_servisov_web_2.0_na_u.pdf (дата обращения: 24.10.21). - Текст: электронный.
5. Ефимова, В. Г. Использование возможностей Google для организации подготовки обучающихся к ГИА / Научно-методическое издание / В. Г. Ефимова // Современные информационные технологии в образовании: материалы XXX международной конференции г. Троицк, 25 июня 2019 г. / под. ред. О. С. Алексеева, М. М. Григоренко, Е. И. Киревнина, Т. С. Новикова. – Москва. – С. 96–98. – URL: https://2021-ito.bytic.ru/assets/files/docs/materials_2021.pdf (дата обращения: 25.10.2021). - Текст: электронный.
6. Яковлева, И. В. Сетевые сервисы и проблема их использования в учебном процессе в средней общеобразовательной школе / И. В. Яковлева // Вестник БПГУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2009. №5.

Скленин Д.С.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДИК РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье предложен перечень методик по организации работы учащихся средней школы с историческими документами. Проведен анализ различных методик следующих авторов: Крючкова Е.А., Крутова И.В., И.Ю. Синельников, с выявлением их отличительных особенностей проведения. В результате проведенного анализа методик, были сделаны выводы о формирующихся знаниях, умениях и навыках.

Ключевые слова: исторические документы, первоисточник, анализ, методические приемы.

Происходящие социальные изменения в обществе, предполагают формирование новых направлений в образовании, где на первое место выступает развитие определенных востребованных личностных качеств человека, таких как самостоятельность, умение вести поиск и находить ответы на различные вопросы, инициативность и т.д., в связи с чем,

работа с источниками знаний – текстами, их фрагментами выступает одной из актуальных проблем современного образования, решение которой предполагает осознанное изучение ведущих вопросов исторического развития и формирования у обучающихся приемов познавательной активности в учебной работе [5].

Современный урок истории невозможно представить без обращения к историческим первоисточникам, произведениям выдающихся историков, а также различным историческим документам, приоткрывающим завесу тайн.

Использование различных исторических документов на уроках истории направлено на решение ряда образовательных задач, таких, как конкретизация и углубление имеющихся знаний, более конкретная иллюстрация изучаемых вопросов, доказательность теоретических положений, и, конечно, формирование умений делать выводы, обобщать, оценивать, тем самым наиболее полно и продуктивно подготовить познавательные возможности обучающихся к выполнению экзаменационных заданий.

Приоритетным направлением образовательной деятельности, по мнению Е.Е. Вяземского [1], Н.И. Девяткиной [2] и др., предполагающей решение данного ряда задач, выступает исследовательская деятельность обучающихся. Ведь именно исследование является практической реализацией идеи формирования умений у обучающихся самостоятельно ставить и решать аналитические задачи в процессе работы с историческими документами.

Крючкова Е.А. [4] выделяет следующие приемы работы с историческими документами на уроке истории: чтение и анализ документов; выделение квинтэссенции текста; постановка вопросов; обобщение и конкретизация фактического материала; выявление и формулирование различных подходов в тому или иному историческому развитию; сопоставление нескольких источников; составление сравнительно-обобщающих таблиц, схем, планов, тезисов и т.д.

Но надо заметить, что самостоятельная работа обучающихся с историческими документами возможна только при условии их подготовленности к работе с текстами, что, в свою очередь актуализирует специально организованное целенаправленное педагогическое сопровождение педагога, которое включает в себя конкретную разработку программы действий обучающегося, некий эталон, образец работы с документами, в соответствии с поставленной образовательной задачей и содержанием учебного материала. Тем самым, работа обучающихся с историческим документом, постепенно усложняется с учетом их возраста, познавательных возможностей и уровня подготовленности.

Крутова И.В. [3] предлагает использовать систему заданий при работе с историческими документами, которые будут ориентированы на три уровня познавательной исследовательской деятельности обучающихся.

На первом воспроизводящем уровне обучающиеся всего лишь выписывают основные понятия, выводы, составляют таблицы и схемы по заданному образцу, ориентируются на понимание и осознание текста документа как ключевой образовательной задачи.

На втором уровне, преобразующем, присутствует анализ и синтез имеющегося исторического текста с другими источниками, самостоятельное определение основных идей, формулирование выводов, постановка вопросов, подготовка докладов.

И, на третьем, творческо-поисковом, уровне обучающиеся задействованы в решении таких познавательных задач, которые требуют не только осмысление, но и аналитическое сопоставление различных точек зрения в нескольких исторических документах, составление логических цепочек, аргументаций, доказательств, участие в обсуждениях и дискуссиях, завершение в форме сочинений, докладов, эссе.

В современной методике преподавания истории И.Ю. Синельников [6] выделяет несколько методических приемов анализа исторических документов, в основе которых лежит поэтапное формирование умений в учебно-познавательной деятельности обучающихся:

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

- малые группы обучающихся анализируют один и тот же исторический документ, но с точки зрения представителей различных эпох;
- использование метода мозаики при делении документа на части и составления общего впечатления;
- использование метода реконструкции, в том числе анализ мемуаров, писем и др. с целью определения исторической эпохи, обстановки и т.д.;
- использование сценического метода в процессе анализа документа, где одна группа может выступать в роли аналитиков, а другая - в качестве оппонентов автора документа;
- использование метода художественных ассоциаций, при котором обучающиеся соотносят факты с литературными героями и произведениями.

Таким образом, работа с историческим документом приближает обучающихся к изучаемому событию, создает особый эмоциональный фон восприятия, в результате которого представляется возможность выработать самостоятельное отношение к рассматриваемой проблеме. Учебный процесс в таком случае приобретает исследовательский характер, а функция педагога заключается в организации и координации самостоятельной исследовательской работы обучающихся. Выводы, которые они получают в результате самостоятельной работы с историческим документом, становятся более осознанными, убедительными, способствуют конкретизации исторического материала, расширяется кругозор и углубляются знания в области социальной информированности, что, в свою очередь, служит основой для развития познавательной активности обучающихся.

Литература

1. Вяземский, Е. Е. Как преподавать историю в современной школе: теория и методика. Курс лекций для дистанционного обучения. Лекция №5 Приемы работы с учебным текстом / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова // URL:http://pozdneyakova.ucoz.ru/MPI/sem7/vjazemskij_strelova_lekcii_5-8.pdf (дата обращения: 18.10. 2021). – Текст: электронный.
2. Девяткина, Н. И. О работе с историческими источниками в контексте требований к предметным результатам / Н.И. Девяткина // Преподавание истории и обществознания в школе. - М., 2019. - №1. С. 25-34.
3. Крутова, И. В. Системный подход в реализации требований к образовательным результатам ФГОС общего образования /И. В. Крутова., Р. В. Пазин // Преподавание истории в школе. – М.: Просвещение, 2018. - №3 – С.43-50.
4. Крючкова, Е. А. Формирование у школьников умений работать с историческими текстами / Е.А. Крючкова // Преподавание истории и обществознания в школе. - М.: Просвещение, 2019. - №4. С. 14-20.
5. Пазин, Р. В. Состояние современного школьного исторического и обществоведческого образования: методические аспекты проблемы / Р. В. Пазин, И. В. Крутова // Преподавание истории в школе. – М., 2017. - № 6. - С. 3-7.
6. Синельников, И. Ю. Готовы ли учителя работать «по-новому»: анализ опыта организации работы с источниками на уроках истории / И. Ю. Синельников // Преподавание истории в школе. – М.: Просвещение, 2018. - №3. - С. 36-41.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

***Аннотация.** Данная работа посвящена исследованию методических аспектов, необходимых для формирования правовой культуры учащихся в процессе изучения курса обществознания в образовательной организации. Развитие гражданской идентичности, патриотизма, социальной ответственности, правового самосознания, приверженности ценностям - одна из основных задач, при обучении и воспитании ребенка. Учебная дисциплина «обществознание» обладает большим потенциалом в формировании правовой культуры учащихся и в формировании у них активного правосознания.*

***Ключевые слова:** методические аспекты, правовая культура, обществознание.*

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].

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.

Изучение учебного предмета «Обществознание» формирует у обучающихся представление об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, социальной ответственности, правового самосознания, приверженности ценностям, закрепленным в Конституции Российской Федерации.

В старшем подростковом возрасте одна из основных задач, при обучении и воспитании ребенка – развитие идентичности. Но данный процесс является как бы фактором, предшествующим конфликту собственных сопереживание ребёнка, окружающих и приобщение к нормам.

На уроках обществознания подростки учатся выражать свою точку зрения на изучаемые правовые нормы, приходят к выводам о пользе этой нормы, её необходимости в системе законодательства нашего государства, но делают это с минимальным интересом. Этому способствуют недостатки, которые существуют в процессе формирования правовой культуры у старших подростков в общеобразовательных организациях. К ним относятся отсутствие межведомственного взаимодействия между школами и другими организациями и органами власти. Основы права и законодательства объясняются только педагогами и воспитателями.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

В школьной программе по обществознанию рассматривается небольшая часть теории права, которая только позже формирует представление о праве, но не имеет практической направленности, в то время, как ориентироваться в законодательстве своего государства, знать свои обязанности и права, уметь ими пользоваться и правильно интерпретировать нормы закона, одно из важнейших качеств современного гражданина правового государства и гражданского общества.

Многочисленно была проведена первичная диагностика уровня сформированности правовой культуры у старших подростков на базе МБОУ Алтайская СОШ № 5 села Алтайское. В исследовании приняли участие 10 человек из 9 класса. Для чего была использована анкета на тему «Знаешь ли ты закон?» и внеклассное мероприятие по обществознанию «Правовой турнир».

Цель первичной диагностики – определить уровень сформированности правовой культуры у старших подростков.

1) Анкета на правовую грамотность «Знаешь ли ты закон?»

2) Внеклассное мероприятие по обществознанию «Правовой турнир»

Цель анкетирования – выявление уровня когнитивного компонента старших подростков, ссылаясь на законодательство РФ. Анкета содержит 22 вопроса, в каждом вопросе три предлагаемых варианта ответа: «да», «нет», «не знаю».

Интерпретация результатов анкеты показала: что высокий уровень. Объем знаний соответствует требованиям программы; наблюдается желание их постоянного пополнения и обновления; знания глубокие и прочные. Средний уровень. Наблюдается недостаточно знаний о программе, фрагментации и поверхностности информации в области права, невозможности применять понятия и определения; непрочное усвоение знаний. Низкий уровень. Знания правовых понятий и терминов не соответствуют программе, много пробелов; интерес к получению правовых знаний избирательный. По результатам анкетирования, можно сделать вывод, что 5 человек имеют средний уровень знаний о праве, 4 ученика из класса имеют низкий уровень, и 1 ученик имеет высокий уровень знаний.

Также было проведено внеклассное мероприятие по обществознанию «Правовой турнир». Цель внеклассного мероприятия - закрепление знаний, полученных на уроках обществознания, истории об основах законодательства; продолжение формирования умений анализировать правовые ситуации, системы правовых знаний, правовой культуры у подростков, навыков правомерного поведения. Внеклассное мероприятие состояло из 10-ти туров.

1 тур Юридический тест.

2 тур «Преступления из истории» Задание: определить, к какому виду права, уголовного или административного, относятся действия Геракла.

3 тур «Чёрный ящик». Нужно отгадать, что находится в ящике.

4 тур Конкурс «В шутку о серьезном».

5 тур Правовые акты.

6 тур «Юридическая консультация». Задача - дать юридически обоснованный совет, как разрешить ситуацию.

7 тур Всякая всячина. Команды должны ответить на 7 вопросов.

8 тур Сказочный.

9 тур «Как ты знаешь паспорт?».

10 тур Да – нет на правовую тематику.

Обобщая результаты первичной диагностики можно прийти к выводу, что учащиеся 10 класса МБОУ Алтайской СОШ № 5 села Алтайское имеют средний уровень правовой культуры, этот уровень предполагает, что правовые знания, понимание нравственного смысла закона и потребность в точном соблюдении норм права сформированы не в полной мере, что указывает на необходимость разработки комплекса мероприятий по формированию правовой культуры старших подростков.

Итак, правовое просвещение в образовательной организации – это процесс передачи правовых знаний в рамках учебной и внеурочной деятельности, призванный повысить уровень правового сознания, правовой культуры и грамотности подростков, сформировать у них установку на уважительное отношение к закону и законопослушное поведение. К правовому просвещению в образовательной организации предъявляется ряд требований: быть информативным и содержательным, соответствовать практическим и общеобразовательным целям образовательного учреждения, быть направленным на коммуникацию и активное взаимодействие с учащимися, иметь связь с реальной жизнью, содержание должно быть эмоционально окрашено. Новые стандарты обучения дают новые возможности для правового просвещения. 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. Калущая, Е.К. Формирование правовой культуры учащихся при изучении истории отечества и обществознания // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravovoy-kultury-uchaschihsya-pri-izuchenii-istorii-otchestva-i-obschestvoznaniya-11-klass/viewer> (дата обращения: 13.04.2021). – Текст : электронный.
2. Кибизова, Е.К. Проблема формирования правовой культуры молодежи в России // [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-pravovoy-kultury-molodezhi-v-rossii/viewer> (дата обращения: 13.04.2021). - Текст: электронный.
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) // [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/c2b2d8185c0a6e95fd5e5cbd2eec34b4445cf314/ (дата обращения: 17.04.2021). – Текст: электронный.
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 // ModernScience. – 2019. – № 11-1. – С. 84-89.

Соловцова В.В.,

Магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Веницкая
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания школьников, как приоритетное направление российского образования. Автор обращает внимание на ряд нормативно-правовых документов, ориентирующих образование на сохранение духовно-нравственной компоненты в воспитании подрастающего поколения, выделяет задачи, определяющие ориентиры духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, образовательный процесс, воспитательный процесс.

В настоящее время для современного российского общества актуальной выступает проблема духовно-нравственного воспитания. Человеческое общество стремительно развивается. Увеличивается не только благосостояние, но и наблюдается высокий уровень развития физического и интеллектуального потенциала людей, что оказывает пагубное влияние на нравственные качества. Мир охвачен такими негативными явлениями, как терроризм, пьянство, наркомания, самоубийства, преступность и т.д. В нашем государстве также наблюдается искажение духовно-нравственных ориентиров, что имеет тесную связь, во-первых, с воздействием различных информационных источников на ребенка, его интеллект, чувства и душу, во-вторых, с изменением образовательных ориентиров, которые направлены на количественные показатели и интеллектуальные достижения. К сожалению, рейтинги и хорошие оценки для современной школы стали приоритетными над воспитанием нравственных ценностей. Нередко на выходе из школы обладающий компьютерной грамотностью и хорошо подкованный в нескольких иностранных языках обучающийся не знает, куда ему применить полученный объем знаний, не понимает, что такое справедливость, гуманность, честность, милосердие и другие человеческие ценности. Так, «дети прогресса» выходят в жизнь только для заработка, порой нанося своими «недуховными» поступками обществу большой вред. В связи с этим образование получило социальный заказ – духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Данное направление сейчас выступает приоритетной задачей современной образовательной системы.

В последние несколько лет в России были приняты нормативно-правовые документы, ориентирующие образование на сохранение духовно-нравственной компоненты в воспитании подрастающего поколения. Предполагается, что именно школа может оказать существенную помощь в преодолении духовного кризиса нынешнего общества. Так, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» законодатель видит роль образования в воспитании, представленном в виде ценностно-целевого блока. При этом духовно-нравственные ценности, нормы и правила поведения, принятые обществом в интересах человека, семьи и государства являются основой развития личности и социализации школьников [1].

Проводимая в образовательных организациях деятельность, направленная на формирование мировоззрения школьников, должна способствовать их духовному и нравственному становлению, раскрывать высшую нравственно-духовную природу ребенка, воспитывать нравственно устойчивую в различных жизненных ситуациях современного мира личность, гражданина своей страны. Целостное образование предполагает соединенные в одно целое два образования: интеллектуальное и духовно-нравственное. Такой образовательный процесс позволит вырастить гармоничного человека.

Государство перед современной школой поставило ряд задач, определяющие ориентиры духовно-нравственного воспитания. Так школа должна оказывать подрастающему поколению помощь в развитии духовных задатков, в выработке личных нравственных убеждений. Образовательный процесс предполагает направленность на воспитание в школьниках понимания, терпимости, бережного отношения к другим людям и окружающей среде. Кроме того, в школе должны создаваться условия для удовлетворения учащимися своих духовных потребностей и развития независимого творческого мышления, поощряться самовыражение и уверенность в себе. Федеральный государственный образовательный стандарт, представляющий позицию государства в сфере воспитания и подготовки обучающихся к жизни в российском обществе, в качестве основного результата образования устанавливает развитие личности обучающегося с активной жизненной позицией, имеющей ориентацию на познание и освоение окружающего мира. Школьник в процессе обучения должен не только получать предметные знания, но и овладевать духовным богатством и соответствующей культурой.

Современное образование предполагает становление и развитие основ гражданской идентичности обучающихся, их мировоззрения. Духовно-нравственное воспитание в данном контексте играет существенную роль. В нем отражены нравственные поведенческие установки, моральные нормы, ценностные ориентации. В основе уклада школьной жизни должны быть базовые национальные ценности. Именно ими и наполняется пространство образовательной организации, составляющее базу государственно-социальной системы воспитания. Высшей целью образования становится национальный идеал воспитания. Именно он определяет характер и смысл всего воспитательного процесса. Таким образом, современная школа становится целостным пространством духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения, а не выступает учебным процессом с отдельными урочными часами. Задачу духовно-нравственного развития школьников, формирования личности гражданина Российской Федерации невозможно решать формально. На воспитание обучающихся влияние оказывает гражданская позиция окружающих их людей: учителей, родителей и других лиц. В связи с этим представляется важным уделять должное внимание формированию в нужном направлении воспитательной культуры всей школы и ее социально-культурного окружения [2, 73].

Имеющие комплексный и непрерывный характер Программы социализации и воспитания школьников, разрабатываемые в настоящее время в образовательных организациях, встраиваются в образовательное и социально-воспитательное пространство, определяя направления деятельности по духовно-нравственному развитию обучающихся. Так решение воспитательных задач осуществляется через содержание общеобразовательных дисциплин; внеурочных воспитательных мероприятий, дополнительного образования (кружки, секции, клубы и т.п.), семейного воспитания и внешкольной деятельности.

Огромный потенциал, позволяющий формировать духовно-нравственную личность, имеется в содержании каждого учебного предмета. Интеграция духовно-нравственного компонента в основную образовательную программу школы позволит более эффективно решать задачи духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Расширить опыт обучающегося, его творческое поведение в культурной жизни позволит культурная практика, являющаяся базовой педагогической единицей внеурочной деятельности. Содержание общественно-полезной деятельности школьника составляют социальные практики, организуемые в рамках мероприятий внешкольной деятельности (например, экскурсии, военно-патриотические мероприятия вне стен школы и т.д.) совместно с другими учреждениями, входящими в целостное образовательное пространство (например, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры и др.). Участие обучающихся в социальной практике позволяет формировать социальную компетентность, конструктивное гражданское поведение, получить школьникам опыт значимого нравственного поступка.

Ценностно-нормативную основу взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации представляет Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, целью которой выступает формирование в России единого воспитательного пространства, приоритеты государственной политики в области воспитания детей определяются Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [3]. Так, ключевую задачу современной государственной политики Российской Федерации законодатель видит в обеспечении духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Таким образом, в современном образовании духовно-нравственное воспитание выступает приоритетным направлением и представляет достаточно сложный процесс. В настоящее время все компоненты воспитательного пространства школы направлены на достижение единой цели – обеспечение духовного и нравственного развития личности гражданина нашей страны. Главной задачей современного образования выступает

воспитание таких общечеловеческих ценностей, составляющих основу личности, как духовность, нравственность и патриотизм. Именно от них зависит внутренняя устойчивость человека и достойное существование российского общества в целом.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. и доп. от 30.12.2021) // СЗ РФ. – 2012. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.

2. Образовательное законодательство России. Новая веха развития: монография / Л.В. Андриченко, В.Л. Баранков, Б.А. Булаевский и др.; под ред. Н.В. Путило, Н.С. Волковой. – М.: Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ, Юриспруденция, 2015. – 480 с.

3. Об утверждении стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р // СЗ РФ. – 2015. – № 23. – Ст. 3307.

Суровенков И.В.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: доктор исторических наук, профессор Д.С. Орлов
АГГПУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются методические рекомендации преподавания истории в условиях специфичности и относительной трудности для обучающихся темы – экономическое развитие.

Ключевые слова: экономическое развитие, экономическая история, экономическая грамотность, методика обучения, методические рекомендации.

Состояние и стремление развития современного общества, глубокие социально-экономические изменения, картина кризиса в российской и мировой экономике ставят перед современной образовательной системой России цель сформировать экономически воспитанное подрастающее поколение.

Экономическая подготовка должна обеспечивать опыт познавательной и практической деятельности, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) как:

1. работа с источниками экономической информации с использованием современных средств коммуникации (включая ресурсы Интернета);

2. критическое осмысление экономической информации, экономический анализ общественных явлений и событий;

3. освоение типичных экономических ролей через участие в обучающих играх и тренингах, моделирующих ситуации реальной жизни, которые обеспечиваются проблемными ситуациями, проблемными вопросами и заданиями, наличием деловых игр и т.д.

Экономическая грамотность школьников на уроках истории происходит в несколько ином формате, чем на уроках обществознания. В ходе курса истории ученики могут наблюдать закономерность развития экономики на этапах становления государства. Изучение вопросов экономики на уроках истории довольно трудная задача, потому что такой материал более труден, да и в учебнике он изложен значительно суше: много цифр, отвлечённых формулировок, скучных диаграмм. Изложенный в такой форме материал не вызывает интереса у школьников. Многие школьники слабо представляют себе

закономерный процесс развития первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального, капиталистического строя, недостаточно чётко различают существенные черты, присущие каждой из этих исторических систем общественного хозяйства.

На уроках истории перед учащимися раскрываются картины труда в различные исторические эпохи. На протяжении всего курса истории необходимо делать акцент на экономическом развитии общества в определенных периодах становления государства, чтобы учащиеся понимали социально - экономические противоречия и закономерности.

Исходя из акцента экономической грамотности на уроках обществознания и истории, школьник должен не только знать основные понятия из курса экономики, но также активно пользоваться полученной информацией в жизненных условиях, применять полученные знания и умения в практической деятельности. Экономическое образование должно быть непрерывным. Получив экономические знания в школе, ребенок в последующем должен применять эти знания как базу в высших образовательных учреждениях.

Большой вклад в вопросы экономики на уроках истории внес Вагин А.А. В своей книге «Вопросы экономики в школьном курсе истории в VIII — X классах» [2] он описал проблему и сложность изучения вопросов экономического развития на уроках истории в старших классах, которая заключается в том, что данная тема не может быть проведена увлекательно и интересно как темы войн или изучение различных личностей, и доказал, что различные игровые технологии лишь упрощают столь сложную тематику и не доносят тему доходчиво и с низким воспитательным результатом, т.к. вопросы экономики в курсе истории значительно слабее усваиваются учениками даже в старших классах, но также подчеркивает, что полный отказ от игровых технологий опасен скучностью урока для учеников. Потому как изучение вопросов экономики на уроках истории довольно трудная задача, потому что такой материал более труден, да и в учебнике он изложен значительно суше.

Отсюда следует, что полностью отходить от концепции использования игровых методов не стоит, ибо это грозит не заинтересованностью в теме со стороны обучающихся, а излишнее использование игровых методов приводит к дезориентации, и не доносит специфику темы экономического характера.

На основе анализа технокарт уроков и разработки методических рекомендаций по изучению вопросов экономического развития на уроках истории были получены следующие результаты:

1. Постановка проблемных вопросов;
2. Решение данных проблемных вопросов в несколько этапов, для разогрева обучающихся эффективным представляется метод «мозгового штурма» и его подвиды, которые наводят обучающихся на нужный мысленный настрой и в дальнейшем ходе урока помогают решить проблему вопроса;
3. Применение метода «ролевая игра», а именно посредством использования таких моделей как: «круглый стол», «экономический форум/саммит», диспут, дискурс, съезд и т.д., в ходе этого метода решается проблема сложности и трудной усваиваемости темы, а также решаются проблемные вопросы и преодолеваются негативные последствия неиспользования или излишнего использования игровых методов, налаживается «золотая середина».

Использование вышеперечисленных методов способствует наилучшему усвоению предметных УУД учащихся при изучении вопросов экономического развития на уроках истории.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011 г. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.

2. Вагин, А. А. Вопросы экономики в школьном курсе истории в VIII — X классах / А. А. Вагин. // Учебное педагогическое издательство. – Москва, 1955. – С.227

Татаренко А.И.,

магистрант института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию методики изучения семейных отношений в средней школе. Сделан обзор методов, позволяющих преподавать данную тему, описан собственный опыт.

Ключевые слова: семейные отношения, средняя школа, методика обучения.

Современная образовательная система направлена на формирование социально зрелой личности. Ключевым итогом данной деятельности должно стать создание семьи. При этом, как правовые, так и социальные познания учеников в данной области довольно низки. Так, в МАОУ «Нижнетавдинская СОШ» был проведен опрос по теме «Семейные правоотношения». В ходе опроса было выявлено, что 35% учащихся владеет информацией на высоком уровне, в остальных же случаях учащиеся путаются, либо не обладают достаточными знаниями по теме. Исходя из полученных данных, можно сказать, что необходимость правового и социального просвещения учеников в данной теме является актуальной. Основным фактором успешности усвоения знаний о семейных отношениях является отбор методик преподавания. Для начала следует определить, что понимать под методикой обучения? В общем виде понятие методики обучения звучит так: «система знаний о принципах, содержании, методах, формах и средствах обучения, воспитания и развития обучающегося, разрабатывающая на этой основе эффективные педагогические технологии и обеспечивающая решение поставленных педагогических задач». Отбор методик преподавания обществознания можно провести в двух основных направлениях – общем и практическом. Больше внимание следует уделить практическим методам преподавания рассматриваемой темы. Так, Н. А. Коновалова предлагает использовать в ходе изучения методику «модель идеальной семьи». Её суть состоит в планировании семьи с точки зрения идеальной модели. Работа проводится в малых группах, посредством представления проекта будущей семьи, с последующим обсуждением в группах [1].

Исходя из собственной практики могу сказать, что наиболее оптимальным методом для учеников старших классов являются «кейс-технологии». Кейсы классифицируются на следующие типы: обучающие анализу и оценке, обучающие решению проблем и принятию решений, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом [2].

Для апробации методики было проведено внеклассное мероприятие на базе Нижнетавдинской СОШ. Тема мероприятия – «Семейные правоотношения». Была поставлена цель – сформировать представление учащихся о значении семьи в жизни человека и семейном законодательстве. Требовалось познакомить учащихся с семейным законодательством, направить формирование базовых знаний в области семейных правоотношений в более активное русло. Одной из задач занятия являлось формирование представления о социальной ценности семьи, важности законодательного регулирования семейных отношений. Наконец, в ходе занятия нужно было уделить внимание формированию коммуникативных способностей, внимания, логического мышления

школьников.

В качестве одного из методов был выбран метод «кейс-технологий». Основой для их составления послужили как житейские, так и правовые вопросы семейных отношений. Так же были рассмотрены вопросы, касающиеся семейного права (права и обязанности родителей и детей, основные вопросы воспитания детей, порядок заключения брака). Были использованы ряд разработанных «кейсов». Здесь можно привести несколько наиболее показательных примеров. Школьникам предлагалось проанализировать следующие ситуации. Встретились мужчина и женщина у них родились дети. Живут счастливо. Но их отношения не были зарегистрированы государством. Можно ли считать эту группу людей семьей? Мужчина и женщина полюбили друг друга и решили венчаться в церкви. В государственных органах регистрации не было. Можно ли считать эту пару семьей? Изменится ли что-либо после рождения ребенка? Третий случай – брак заключен не был, но в семье родился ребенок. Через некоторое время они решили разорвать отношения. Обязан ли отец помогать бывшей семье материально? После решения «кейсов» ученикам было предложено описать модель «идеальной семьи». В ходе проведения мероприятия ученики активно взаимодействовали в группах, а составление модели семьи позволило ученикам применить изученный материал.

На этапе подведения итогов проведена оценка эффективности проведенного мероприятия путем листов самооценки. Было выявлено, что после проведения мероприятия 50% учащихся овладели информацией на высоком уровне. Знания остальных учеников так же повысились. Несколько учеников отметили, что им понравилась активная форма работы. Кроме того, было отмечено, что в сравнении со стандартными уроками учащиеся были активнее вовлечены в работу.

В заключении можно сказать, что использованная методика позволяет улучшить понимание семейных отношений учениками и действовать с позиции системно-деятельностного подхода. Активное погружение в предлагаемые истории, в ходе которого ученики эмоционально переживают то, что чувствовали участники событий – позволяет более эффективно усвоить предложенный материал. К тому же, данная методика может быть совмещена с другими видами работы, что позволяет адаптировать её под разные педагогические ситуации.

Литература

1. Коновалова, Н. А. обучающий и воспитательный потенциал методики «Модель идеальной семьи» // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. [URL:https://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschiy-i-vozpitatelnyy-potentsial-metodiki-model-idealnoy-semi](https://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschiy-i-vozpitatelnyy-potentsial-metodiki-model-idealnoy-semi) (дата обращения: 21.03.2022). - Текст : электронный.
2. Гаджиева, П. Д. Методика использования кейс-метода в преподавании обществознания // МНКО. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ispolzovaniya-keys-metoda-v-prepodavanii-obschestvoznaniya> (дата обращения: 10.04.2022). - Текст: электронный.
3. Пономарёва О.Н. Педагогические технологии: региональный курс «Семья. Семейные ценности» // Акмеология образования. Психология развития. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologii-regionalnyy-kurs-semya-semeynye-tsennosti> (дата обращения: 05.04.2022). - Текст: электронный.

Флейшман Д.П.,

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМА

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме воспитания в современной школе гражданственности и патриотизма. Актуализированы понятия патриотизм и гражданственность, выявлены основные точки зрения в современном дискурсе. Проанализирована законодательная база, которая является одним из педагогических условий воспитания гражданственности и патриотизма в общеобразовательной школе.*

***Ключевые слова:** патриотизм, воспитание, гражданственность, законодательство.*

На современном этапе понятие гражданственность и патриотизм являются ключевыми для воспитательной работы в школе. Государство на законодательном уровне обратилось к школам с задачей сосредоточить пристальное внимание на воспитании подрастающего поколения. Это обращение стало необходимым, хотя бы потому, что из опроса ВЦИОМа за 2020 год, в сравнении с 2000 годом, среди опрошенных доля «безусловных патриотов» снизилась с 84% до 46%. Поменялось и представление о том, что стоит за этим понятием. [8] А агентство Вестморинг, сообщает, что с 1 января 2016 года по 1 января 2021, официально установленная Центризбиркомом (ЦИК) численность российских избирателей сократилась на 1,42 млн. до 110,3 млн., следует из опубликованных комиссией данных [9].

Стоит процитировать классиков и вспомнить, на какие концепции опирался патриотизм прошлых лет. «Любовь к собственному благу производит в нас любовь к отечеству, а личное самолюбие — гордость народную, которая служит опорой патриотизма» (Н. М. Карамзин). Или «Идея Отечества одинаково должна быть присуща сынам его, ибо только при ясном ее сознании человек приобретает право называть себя гражданином» (М. Е. Салтыков-Щедрин). Сколько неподдельного романтизма в словах классиках, сколько понимания основ любви к своей родине.

Патриотизм по своей сути и смыслу — нравственная основа жизнеспособности общества. Патриотизм — это сознательно и добровольно принимаемая позиция граждан на основе индивидуальной свободы. [4]. Своим воздействием патриотизм охватывает все поколения, каждого человека. Патриотизм выражается в мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения человека и проявляется в его поступках и деятельности. Вместе с тем, патриотизм проявляется и в коллективных чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей [9].

Здесь в наших умах встает вопрос, а чем же тогда патриотизм отличается от гражданственности, как мы можем разграничить или наоборот консолидировать эти понятия. Проведем подобное сравнение и с ним. В «Толковом словаре великорусского языка» приводятся два значения понятия «гражданин»: «городской житель, горожанин, посадский» и «член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек из составляющих народ, землю, государство» [7,250]. А «гражданственность» раскрывается как «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества». В работах русского социолога А.И. Стронина, в центре его анализа - моральная сторона явления: гражданственность определена как единство предания, обычая и нравственных качеств человека. Он писал, что все радикальные изменения в содержании гражданственности

случались в зависимости от того, какие идеалы культуры признавало общество: аристократические, тимократические или демократические [7,250].

Исходя из исторической традиции, можно сформулировать следующее определение гражданственности: это совокупность убеждений и взглядов, предполагающая, с одной стороны, высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой - нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума. Гражданственность проявляется в виде индивидуального поведения, но опосредуется социокультурной обстановкой, следовательно, может быть развита в соответствии с внешней волей [6, 248].

С одной стороны, может показаться, что гражданственность и патриотизм — это совершенно разные понятия. В первом случае человек как гражданин должен формировать свою позицию, политическую культуру, активно участвовать в жизни общества и развитии государства, что по своей сути деятельностная характеристика. А во втором, безусловно, любить и принимать особенности традиций, культуры, исторического прошлого своей стороны, что является духовной составляющей человека. Если это две такие разные характеристики, к тому же, которые невозможно оценить, измерить, достоверно, в рамках школьного образовательного процесса, то на что опираться методисту, учителю, в попытках все же эффективно реализовать воспитательную задачу?

Для этого стоит обратить свое внимание к тому, как формируется законодательная база воспитания. Так в Указе Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации"—определены следующие традиционные духовно-нравственные ценности: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины [1].

Следующим этапом стоит изучить Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором дается пояснение, что законодатель понимает под воспитанием. Воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [2].

Здесь мы видим прямое указание на патриотизм и его воспитание, в том числе передачу памяти о защитниках Отечества и их подвигах. То есть нам указывают, что важным для воспитания патриотизма является передача основных идеалов общества, через историю страны и ее героев.

Важным документом, регламентирующим всю образовательную деятельность в школе, является Федеральный Государственный образовательный стандарт. С сентября 2022 года в силу вступает ФГОС третьего поколения. Новый ФГОС делает акцент на тесном взаимодействии и единстве учебной и воспитательной деятельности в русле достижения личностных результатов освоения программы.

Летом 2021 года СМИ активно освещали включение воспитания патриотизма во ФГОС третьего поколения. Тогда у инициативы были только общие контуры, и учителя не знали, что ждать. Сейчас понятно, что патриотизм понимается как: интерес к изучению родного языка, понимание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, истории и культуры; ценностное отношение к достижениям России в науке, искусстве, спорте, технологиях, к боевым подвигам и

трудовым достижениям россиян; уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в стране.

«Гражданский» блок должен привить неприятие любых форм экстремизма, дискриминации, готовность к участию в гуманитарной деятельности и понимание роли различных социальных институтов в жизни человека [3].

В связи с предстоящими изменениями, возможно, будут пересматриваться и местные нормативные акты в сфере образования и воспитания. Для того, чтобы формулировать воспитательные результаты необходимо взять во внимание и воспитательную программу школы. Так, например, в такой программе МБОУ «11 гимназии» определен современный национальный идеал личности, воспитанной в новой российской общеобразовательной школе, – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях русского народа [6].

Таким образом, проанализировав вышеизложенные можно сделать вывод, что педагогически условия воспитания гражданственности и патриотизма в школе сильно изменились, повысилось внимание к этим категориям, а, следовательно, и законодательная база регламентирующая деятельность учителя в этой сфере. Главным ориентиром станет ФГОС третьего поколения, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года и интерпретацию основных положений методистами школы. В связи с общественно-политическими реалиями ожидается еще большее внимание к воспитанию. Министерство Просвещения буквально ежедневно формулирует новые подходы для решения воспитательных задач в современной школе.

Литература

1. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации" – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/40391> (дата обращения 01.03.2022). - Текст: электронный.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) "Об образовании в Российской Федерации" // – Москва: – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.03.2022). – Текст: электронный.
3. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/bf0ceabdc94110049a583890956abbfa/> (дата обращения 01.04.2022). – Текст: электронный.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения 01.04.2022). - Текст: электронный.
5. МБОУ Гимназия №11: официальный сайт. – Рабочая программа воспитания МБОУ «Гимназия №11». – URL: <http://oo538.edu22.info/index.php/vospitatelnaya-rabota/programma-vospitaniya> дата обращения 01.04.2022). - Текст: электронный.
6. Ю.Н. Никифоров, А.Н. Скалина О понятии «гражданственность»/ Никифоров Ю.Н., Скалина А.Н. //Ж.: Известия Алтайского государственного университета. – 2007г. – С. 248–251.
7. Криворученко, В. К. Патриотизм / В. К. Криворученко // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2008. – №3. – С. 249–251.
8. Информационное агентство РБК: официальный сайт. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://www.rbc.ru/society/11/06/2020/5ee21a7c9a7947432c97b414>. - Текст: электронный.
9. Газета Ведомости: официальный сайт. – Санкт-Петербург. – Обновляется в течение суток. – URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2021/02/08/857153-kolichestvo-izbiratelei>. - Текст: электронный.

Шадрин А.А.,

студент института гуманитарного образования

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин

АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению мотивации ученика к учебной деятельности. Рассмотрены способы и возможности повышения мотивации, проанализирован опыт.

Ключевые слова: мотивация, обществознание, методика преподавания.

Мотивация является одним из решающих факторов успешного обучения. Так, в ходе экспериментального исследования, проведенного В.А. Ткаченко было выявлено, что высокий уровень учебной мотивации наблюдается лишь у 12,5 %. Остальные же ученики имеют средний, либо сниженный уровень мотивации [1]. Данный факт говорит о том, что в настоящий момент существует проблема падения заинтересованности детей в обучении, а вопрос её повышения становится актуален в преподавании всех предметов. М. В. Ляшенко выделяет следующие типы мотивации: познавательную, социальную, основанную на достижении успеха [3].

Как показывает практика, мотивация является многофакторным процессом. В её основе лежат внутренние установки и интересы самого ученика, и множество внешних факторов. Каждый учитель знает, что если ученик не имеет интереса к учебной деятельности, то сформировать профессиональную компетентность такого человека практически невозможно. Задачей учителя в данном процессе является не только подкрепление данных установок, но и создание определенных ситуаций, способных мотивировать ученика к деятельности. Для этого необходимо соблюдать четкую структуру урока, использовать разнообразные методы и приемы подачи учебного материала. Немаловажным является и такой фактор, как занимательность изложения материала, его наглядность и новизна, а также связь с реальной действительностью, что актуально в курсе обществознания. При этом, важно соблюдать и структуру мотивации ученика: актуализация, в ходе которой используются прошлые знания ученика, первичное получение новых знаний, закрепление и рефлексия [2]. Рассмотрим конкретные примеры, а именно урок в 10 классе по теме «Экономика и государство». В начале урока необходимо закрепить предыдущие достижения учащихся, поэтому уместно подобное начало: «Мы хорошо поработали на прошлом уроке и изучили тему экономики, но для лучшего понимания мы должны узнать такое понятие как инфляция». После определения понятия прошел этап групповой работы, при котором было изучено явление инфляции на примере Германии и африканских стран. На этапе рефлексии ученики должны были привести примеры ситуаций, где они могут использовать полученные знания, что способствовало актуализации знаний. Довольно действенным приемом явились аплодисменты от класса в конце урока, что может быть использовано в случае сниженной мотивации отдельных учеников и способствует внутригрупповой сплоченности.

Другим способом усиления мотивации может стать использование нескольких понятий. К примеру, на уроке по теме «Занятость и безработица» ученикам предложено несколько терминов: «занятые», «безработные», «безработица». В этот момент учитель должен подвести класс к дискуссии, основная задача которой сформировать тему и цель урока. Вторичная цель — повышение мотивации. В рамках групповой работы ученики анализировали причины безработицы, при этом они должны были разработать мини-проекты по борьбе с безработицей, которые использовались при выступлении. Важным является тот факт, что в ходе рефлексии ученики оценивали собственные проекты и их значимость, а не субъективное прибавление знаний.

Вышеперечисленные приемы могут способствовать повышению мотивации в рамках урока. Но совершенно иной подход необходимо использовать при проведении внеклассных мероприятий. Отличие состоит в том, что в ходе внеклассной деятельности происходит закрепление мотивации, которая должна способствовать самоорганизации обучающихся. Так, на мероприятии посвященном дню конституции РФ, ученики были поделены на две команды (защитники и критики), каждой из которых было дано задание представить свои доводы в пользу или против обновления Конституции. В рамках данного мероприятия ученики сами регулировали свою деятельность, поскольку именно от слаженной работы каждого ученика зависела победа их команды. Доминирующим мотивом в этом случае была конкуренция, что не столь полезно в рамках урочной деятельности, но при проведении внеклассных мероприятий способно активизировать мотивацию учеников. Для её дополнительного усиления за правильные аргументы выдавались значки. В заключение мероприятия ученикам было предложено оценить важность вносимых поправок в Конституцию и высказать мнение о том, как это отразится на будущем страны.

Подводя итог можно сказать, что формирование мотивации к обучению является многофакторным процессом, основу которого составляют установки самого ученика, а методы и приёмы, которые использует учитель, должны способствовать их закреплению. При этом важно отметить, что мотивация не формируется в один момент, с помощью одного способа, а ее диагностика должна происходить через оценку позитивных изменений на всём пути обучения. Общим критерием при выборе приемов является их направленность на актуализацию и усиление внутренних мотивов, а также создание таких ситуаций, которые повышают мотивацию у отдельных учеников. Приведенные приемы могут быть использованы не только в рамках уроков обществознания, но и при преподавании других предметов. Основным признаком сформированной мотивации является успешность и самостоятельность ученика, что проявляется в итоговых оценках.

Литература

1. Ткаченко, В. А., Ткаченко Л. М. Структура учебной мотивации старшеклассников / В. А. Ткаченко, Л. М. Ткаченко // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. №12-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-uchebnoy-motivatsii-starsheklassnikov> (дата обращения: 14.04.2022). - Текст: электронный.
2. Карпова, Е. В. Специфика взаимосвязи внеучебных мотивов с мотивацией учебной деятельности / Е. В. Карпова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №2(63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vzaimosvyazi-vneuchebnyh-motivov-s-motivatsiey-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.04.2022). - Текст: электронный.
3. Ляшенко, М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-osnovnye-ponyatiya-i-problemy> (дата обращения: 19.04.2022). - Текст: электронный.

Шевлякова И.А.,

студентка института гуманитарного образования
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск);
научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент Н.В. Веницкая
АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск)

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые вопросы особенностей формирования общекультурных компетенций в рамках реализации социально-гуманитарных дисциплин в вузе. С целью наиболее точного анализа поставленной проблемы в работе приводятся социологические исследования и статистические данные. Также в статье приведены точки зрения учёных относительно данной темы.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, междисциплинарность, социально-гуманитарные дисциплины, образовательный стандарт.

Структура современного научного знания под влиянием стремительного увеличения информационных ресурсов претерпевает значительные изменения. Естественно, что данное явление непосредственно отражается на процессе обучения и методике преподавания как отдельных дисциплин, так и общих концепций дидактики. Согласно результатам исследований PISA (Programme for International Student Assessment) – Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся за 2018 год, Россия по качеству образования находится на 27-м месте после Хорватии. Лидирующие позиции занимают Сингапур, Эстония, Канада, Финляндия [1]. В настоящее время финская система образования признана одной из лучших в мире и является предметом исследования ученых-педагогов. За последние несколько лет в Финляндии были проведены реформы в сфере образования, которые, в свою очередь, оказали влияние на образовательные стандарты других стран, в том числе – России. Так, после принятия в августе 2016 года в Финляндии обновленного базового учебного плана, основным акцентом процесса обучения стали межпредметные связи. История вопроса межпредметности уходит корнями к идеям педагогов эпохи Просвещения, считавших важным отражать в осваиваемом материале представления о целостности природы и взаимосвязи вещей и явлений. Акцент на межпредметность сегодня ощущается повсеместно. Критерий межпредметности научного знания предполагает размытие границ между учебными дисциплинами, интеграцию разных областей науки [2]. Более того, Т.В. Черниговская в работе «Неотвратимое настоящее» пишет следующее: «Даже не междисциплинарность, а мультидисциплинарность является неотвратимым настоящим, не говоря о будущем науки вообще. Да, конечно, это влечет за собой огромные трудности и перестройку сознания. Перестройку образования, и не только высшего». Социально-гуманитарные, психолого-педагогические и профессиональные дисциплины «работают» в едином направлении в процессе реализации компетентностного подхода. Реализуются не только образовательные, но и воспитательные задачи, осуществляется практическая подготовка специалиста к профессиональной деятельности. Наиболее значимыми в этом процессе можно отметить такие стратегии как: комплексное изучение одного и того же объекта разными науками, изучение объектов одной науки методами другой, развитие познавательной активности через смежные дисциплины. Примером реализации межпредметных связей в высшем образовании могут служить дисциплины, связанные с освоением культурного наследия прошлого – Культурология, Основы государственной культурной политики Российской Федерации, Основы государственной политики в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений.

Изучение культуры в рамках исторического, социологического, психолого-педагогического и философского контекста является неотъемлемой составляющей формирования целостного представления особенностей миропонимания. В современных реалиях проблема преемственности культурного наследия весьма актуальна. Культура в широком смысле слова, согласно Политическому словарю, представляет собой «совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в процессе общественно-исторической практики». Значимым в данном определении, в рамках культурологического контекста, является обязательный компонент культуры – духовные ценности. Формирование представления о специфике и содержании духовности как культурной ценности невозможно без анализа ментального «базиса» как культуры отдельных народов, так и интеграционных культурных явлений.

Структура миропонимания и духовности, как его составляющей, формируется из знаний в области философии, мифологии, религии, этики и эстетики, психологии межкультурного взаимодействия. Исключительно при наличии понимания названных выше направлений знания, возможным становится выстраивание представления о прошлом, настоящем и будущем. Суть духовности и ее специфику как ценности культуры в русле ее национальной самобытности нельзя понять без анализа того ментального основания, на котором держится культура в целом. К данному «базису» может быть отнесена традиционная культура (с ее богатейшим комплексом традиций, обычаев и обрядов), религия и мифология. Все три компонента играют важную роль при формировании моральных ценностей в определенном обществе, оценке событий прошлого и создании «гармоничной картины желаемого будущего» [1, 6].

Таким образом, в рамках процесса обучения и воспитания личности с учетом современных реалий, необходимым является осуществление интеграции областей научного знания. Умение выстраивать логические связи между общественными, культурными, политическими, социальными явлениями является неотъемлемым качеством образованного современного человека и сформированной личности.

Литература

1. Веницкая, Н. В., Доценко, Т. Э. Реализация современных практик духовно-нравственного воспитания молодежи: вызов кризису социокультурной системы (на примере Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина) / Н. В. Веницкая, Т. Э. Доценко // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции «Гуманитарное знание и духовная безопасность». Махачкала, 2021. С. 97-103.
2. Галактионова, Т. Г., Корчинская, А. А. Предпосылки возникновения процессов интеграции в системе образования Финляндии / Т. Г. Галактионова, А. А. Корчинская // Человек и образование. – 2018. – № 4 (57). – С. 178–182.
3. Лихарева, О. А., Плетнева, Д. Ю. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика / О.А. Лихарева, Д. Ю. Плетнева // Концепт, 2021. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnoe-obuchenie-v-shkole-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 17.04.2022). - Текст : электронный.
4. Политический словарь / Под ред. Г. Александрова и др. - Москва: Госполитиздат, 1940. - 672 с.
5. Черниговская, Т.В. Неотвратимое настоящее / Т.В. Черниговская // Психология. Журнал ВШЭ, 2005. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neotvratimoe-nastoyashee> (дата обращения: 17.04.2022). - Текст : электронный.
6. OECD, PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing. – Paris, 2019. – URL: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Явнова Л.А.,

кандидат исторических наук, доцент
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин,
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Современные образовательные стандарты, прописанные в ФГОС и историко-культурном стандарте, подразумевают использование сюжетов из региональной истории для восполнения пробелов на уроках. Данная работа актуализирует проблему организации и функционирования исторического краеведения в научном дискурсе. Акцентируется внимание на том, что применение краеведения в современной системе образования способствуют развитию у учащихся активной познавательной деятельности. Представлены разные направления исторического краеведения.

Ключевые слова: функционирование, историческое краеведение, историко-краеведческая деятельность, современное образование.

Важность и актуальность функционирования исторического краеведения в школе обусловлена внедрением краеведческих материалов в процесс изучения Отечественной истории в школе. Современные стандарты образования предусматривают включение материалов из региональной истории, которые способствуют формированию научного знания, воспитанию нравственных качеств обучающихся на примере краеведческих материалов, призванных углубить и связать знания с родной местностью. В современном образовании, целью которого является всестороннее развитие школьников, знаниям по экономике, культуре и истории региона уделяется особое внимание, что содействует всецелому восприятию истории страны через включение регионального компонента [1, с. 256].

Краеведение помогает реализовывать на практике принципы государственной политики и общие требования к содержанию образования, сформулированные в Законе РФ «Об образовании в РФ» [2] и Федерального государственного образовательного стандарта: воспитание гражданственности и любви к Родине; формирование у учащихся научной основы понимания мира, адекватной современному уровню знаний; формирование экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого-направленной деятельности; формирование представлений о научном методе познания природы и средствах изучения мегамира, макромира и микромира; овладение приемами естественнонаучных наблюдений, опытов исследований и оценки достоверности полученных результатов [9].

В начале XXI века происходит внедрение регионального компонента в систему школьного образования; введение региональных курсов, построенных на краеведческой основе в системе школьного и вузовского образования [10, с. 114]. Всплеск к изучению истории малой Родины происходит в период социально-экономических переломов истории нашей страны. Краеведение всегда было важным педагогическим источником развития инициативности и самостоятельности школьников.

Краеведческая работа не ограничена какими-либо рамками и может развиваться в разных направлениях: историческое краеведение (военно-историческое, историко-культурное, историко-архивное, археологическое и др.), музейное краеведение, экскурсионное краеведение (изучение родного края во время подготовки и проведения самостоятельных или плановых экскурсий). Использование краеведческих материалов на уроке и организация внеурочной деятельности по краеведению способствуют

совершенствованию умений учащихся анализировать исторические источники; развитию навыков исследовательской работы; формированию гражданской позиции; привитию личностного качества сопричастности к ключевым событиям истории нашего государства.

Преподавание краеведения в школе поощряется историко-культурным стандартом, ФГОС и рядом других нормативно-правовых документов в образовании и, тем не менее, сталкивается с рядом проблем, которые мешают комплексному изучению истории малой родины. Многие историки и педагоги выделяют ряд проблем, связанных с преподаванием исторического краеведения в школе. По мнению Н.А. Седельниковой из-за недостатка часов, выделенных на преподавание истории, остается мало времени для изучения истории родного края [7, с. 54]. М.А. Солонович утверждает, что школьное краеведение имеет бессистемный характер и изучается вне связи со школьной программой и личным опытом учеников [8, с. 282]. Н.Г. Коробейников выделяет ряд проблем, с которыми сталкиваются учителя в школе. К ним он относит проблему преподавания краеведения. По его мнению, кружки основаны на идее добровольности, а освоить материал нужно каждому выпускнику. Сохраняется проблема форм и места проведения занятий: либо работа внутри школы (теория и практика), либо вне школы (разнообразные обзорные и тематические экскурсии), либо смешанная форма. Н.Г. Коробейников в качестве выхода из проблемной ситуации предлагает выстраивать излагаемый краеведческий материал в тот период, который изучается по истории России, чтобы временные рамки краеведческого материала соответствовали хронологическому периоду основного курса истории России [3, с. 68]. Несомненно, подобная тактика улучшит запоминание материала по курсу истории, но встает другой вопрос – об увеличивающейся нагрузке на учащихся.

По мнению В.И. Петрова главной задачей современного исторического краеведения должно быть патриотическое воспитание школьников, веру в успешное развитие региона, сохранения исторических памятников и желанию содействовать развитию государства в целом [4, с. 76]. Помимо этого, многими педагогами установлено, что краеведческие кружки и факультативы формируют и развивают следующие виды деятельности учащихся: познавательный, преобразовательный, ценностно-ориентационный и коммуникативный. Все это способствует развитию личности и решает ряд задач, стоящих перед учителем и учащимися.

Краеведческая деятельность в школе способствует формированию знаний у учащихся в процессе исследовательской деятельности, связанных с исследованием ими родного края и применением в дальнейшем полученных знаний и опыта для взаимодействия с культурным и социальным окружением. Существуют различные формы и виды краеведческой деятельности. Выделяют следующие виды: факультативные курсы в старших классах, исторические факультативы общего характера, элективные курсы с углубленным изучением, внеклассные занятия (кружки, лектории).

В процессе историко-краеведческой деятельности выделяются три основных направления сбора краеведческого материала:

1. Планово-систематический сбор памятников и документов (работа с местной краеведческой литературой периодической печатью, с информаторами, работа в архивах);
2. Экспедиционный сбор (походы, экспедиции, экскурсии исследовательского характера, уроки-экскурсии);
3. Прием даров и случайных поступлений (совместное проведение краеведческих конференций, вечеров) [5, с. 67].

В ходе познания родного края в учащихся укореняется чувство патриотизма и ответственность за процесс развития их малой и большой Родины. Краеведческая работа по своей сути многогранна. Она носит исследовательский, общественно-полезный прикладной и образовательно-воспитательный характер. Краеведение сочетает в себе историю, географию, этнографию, топонимику и фольклор. По мнению С.И. Рюшина краеведение помогает учащимся осознать путь исторического развития, понять связь местного и общего и занять активную жизненную позицию [6, с. 178]. Взаимосвязь

дисциплин способствует всестороннему развитию ученика, применению знаний, полученных в ходе изучения других предметов и расширению кругозора.

Таким образом, можно сделать вывод, что по мере развития краеведения, повышается его ценность и влияние на образовательный процесс.

Литература

1. Винокурова, О. Б. Роль краеведения в решении проблем воспитания в современном школьном образовании / О. Б. Винокурова // Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики: Материалы Национальной контент-платформы, Мичуринск, 12 декабря 2019 года / Под общей редакцией Г.В. Коротковой. – Мичуринск: Мичуринский государственный аграрный университет, 2019. – С. 255-257.

2. Закон «Об образовании в Российской Федерации». - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 04.03.2022). – Текст : электронный.

3. Коробейников, Н. Г. Проблемы преподавания краеведения на уроках истории / Н.Г. Коробейников // Вестник научных конференций. – 2020. – № 7-1(59). – С. 67-69.

4. Петров, В. И. Изменение роли исторического краеведения в формировании патриотизма на современном этапе российской действительности / В. И. Петров // Курорты. Сервис. Туризм. – 2016. – № 2(31). – С. 75-80.

5. Репинецкая, Ю. С. Краеведение как фактор формирования патриотизма старшеклассников / Ю. С. Репинецкая // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4(9). – С. 65-69.

6. Рюшина, С. И. Краеведение в исследовательской деятельности учащихся на уроках истории и обществознания / С. И. Рюшина, Н. В. Инячина // Инновационная наука. – 2019. – № 5. – С. 177-179; 56.

7. Седельникова, Н. А. Значение и основные задачи исторического краеведения в современном школьном историческом образовании / Н. А. Седельникова // Сельские территории: проблемы и перспективы устойчивого развития: материалы Международной научно-практической конференции, Тара, 22 ноября 2017 года. – Тара: Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина, 2017. – С. 53-57; 59.

8. Солонович, М.А. Педагогическое краеведение и развитие самостоятельности учащихся (исторический аспект) / М.А. Солонович // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2008. – № 3. – С. 281-285; 62.

9. ФГОС СОО. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/f09facf766fbee182d89af9e7628dab70844966 (дата обращения 30.09.2021). - Текст: электронный.

10. Шалимова, Ж. Н. Краеведение: история и современность / Ж. Н. Шалимова // Вестник Московской международной академии. - 2013. - №2. – с.112-118. 69.

Яхнов А.Е.,

студент института гуманитарного образования
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);

научный руководитель: кандидат исторических наук, доцент Е.В. Почеревин
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. Тестовая форма контроля отличается объективностью измерения результатов обучения, поскольку они ориентируются не на субъективное мнение учителя, а на объективные эмпирические критерии. Также очень важным является то, что итоговая школьная аттестация, а именно, Единый Государственный Экзамен проводится в форме тестов, к которым, безусловно учащихся необходимо готовить. Этим и обуславливается актуальность выбранной темы.

Ключевые слова: тест, тестовый контроль, организация тестирования.

Процесс обучения истории предусматривает контроль знаний, умений и навыков обучающихся. Наиболее перспективным направлением в этом исследовании является тестовый контроль, который дает неоспоримые преимущества с точки зрения снижения, как эмоционального стресса, так и времени на проверку результата. Кроме того, тестовая форма контроля дает возможность систематизировать знания учащихся, выявить их потенциальные возможности и определить возможные причины возникновения трудностей и может быть получена повышенная заинтересованность учащихся в учебном процессе.

Использование тестового контроля на уроках истории позволяет учителю определить, как учащиеся формируют те или иные компетенции, а также проанализировать их педагогическую деятельность.

Учащиеся смогут узнать о своих достижениях или пробелах в учебе, сравнить свои результаты со стандартными, таким образом, у них развивается самоконтроль. Родители в свою очередь имеют возможность изучить результаты обучения своих детей.

Изучение опубликованных исторических тестов показало в них ряд основных недостатков:

1. Большинство тестов несовершенны, так как они побуждают учащихся только показать «сухие знания», а не объяснить факты, события, действия и поступки исторической личности.

2. Вероятность получения учеником случайной отличной оценки высока, поскольку выбор правильного ответа невелик - из 3-4 вариантов.

3. И без того узкая пятибалльная шкала оценок сводится к двухбалльной шкале: ученик получает очень хорошую или неудовлетворительную оценку за ответ на каждый вопрос.

4. Тесты не решают задачи выявления выполнения методической функции (умение говорить, командовать, защищаться), практической (исследование исторического опыта в современных условиях), а также воспитательной функции.

5. В условиях тестирования чаще всего побеждают те, кто всё «вызубрил». Рядом с ними оказываются ленивые люди, но с хорошо развитой интуицией. Логически мыслящие ученики, для которых изучение истории основано на вопросах не «сколько, где и когда», а «почему так много, почему именно там, почему именно тогда», часто проигрывают. Оказывается, рьяные в зубрежке и интуиции побеждают учеников способных более глубоко понимать историю.

Тестирование будет полезно, если оно основано на 3 факторах:

-длительность

-периодичность

-комплексность [5, стр. 21]

Е.Е. Вяземский предлагает использовать тест при изучении всех компонентов исторического материала, с целью:

1. выявления хронологических знаний

2. выявления картографических знаний и умений

3. выявление знания главных и неглавных исторических фактов

4. выявление теоретических исторических знаний. [1, стр. 353]

Наряду со знанием хронологии, понятий и фактов необходимо владеть навыками и умениями описания исторических событий и предметов, критического восприятия и анализа данных из исторических источников, раскрытия сущности и значения явления, сравнения исторических версий и оценочные суждения. Сравнение устных и письменных экзаменов в форме тестирования показывает достаточно высокую степень объективности последнего. Подготовка к устной форме экзамена требует серьезной и длительной подготовки, «запоминания» большого количества материала из нескольких учебников. Тестовые задания позволяют широко использовать их при организации учебного

процесса, как один из основных инструментов контроля знаний. Благодаря своей универсальности и простоте использования они могут использоваться практически во всех типах контроля: текущем, рубежном и итоговом.

Большое количество форм и типов тестов позволяет использовать их для проверки всех уровней усвоения материала и адресовать ученикам разной подготовки. В то же время надо помнить, что тестовые задания необходимо периодически обновлять и при необходимости проверять соответствие содержанию, целям обучения, внося корректировки и дополнения, чтобы соответствовать современным требованиям и снизить степень предположения ответов учеников.

Тесты позволяют проводить так называемый контроль первичных знаний сразу после изучения конкретного блока дополнительной учебной информации с целью определения степени его усвоения и, при необходимости, принятия мер по корректировке обучения. Задания в этих формах выполняются быстро и подходят для всего класса.

С целью разнообразия контроля могут быть разработаны варианты тестовых заданий разной сложности, что позволит индивидуально подойти к обучению. При проведении промежуточных тестов необходимо организовать задания для проверки более глубоких знаний, полученных учениками при изучении достаточно крупных частей. Эти блоки информации обычно являются одним из тех элементов базовых знаний, которые необходимо усвоить в соответствии с требованиями образовательного стандарта. Поэтому задачи, связанные с промежуточными тестами, должны быть шире и охватывать все темы [2, стр. 137].

Особенность использования тестовых заданий при итоговом тестовом контроле заключается в том, что они должны быть тщательно подготовлены, протестированы и проанализированы, поскольку их использование значительно повышает роль качества и оценки системы выполняемого задания.

Используя тесты в учебном процессе, нельзя сводить тестирование в обучении к контролю знаний, что само по себе очень важно, но явно недостаточно. Основная цель тестирования в учебном процессе – активизировать и развить познавательную активность учеников [3, стр. 272].

Тестовая форма контроля учащихся может эффективно применяться при изучении истории. При этом учитель имеет возможность объективно оценивать, как уровень усвоения знаний, так и развития учебных умений учащихся и вносить необходимые коррективы в учебный процесс. Используя свойства теста выявлять знания по основным категориям: историческое время, историческое пространство, историческое движение, учитель может провести объективную оценку выполнения требований стандарта по истории каждым учащимся и класса в целом.

В заключении хочется подчеркнуть, что никакие формы тестирования не смогут заменить живого общения на уроке, творческих заданий учащимся, поэтому технологию тестирования нужно рассматривать не как панацею от всех существующих проблем в образовании, а как один эффективных инструментариев для совершенствования процесса обучения.

Литература

1. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
2. Загвязинский, В. И. Общая педагогика / В. И. Загвязинский, И. Н. Емельянова Москва: Высш. шк., 2007. – 168 с.
3. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования: учебное пособие для академического бакалавриата / А. И. Кочетов. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. – 312 с.
4. Кочетов, А. И. Педагогическое исследование: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / А. И. Кочетов. – Рязань: РГПИ, 1975. – 178 с.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Аванесов, В. С. Теория и практика педагогических измерений: учебное пособие для бакалавриата и специалитета / В. С. Аванесов. – Екатеринбург: МКО УГТУ-УПИ, 2005. – 98с.

Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания

Научное издание

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

Материалы 24-й
Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 22 апреля 2022 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Исаева Ирина Петровна
Технический редактор: Торопчина Ольга Викторовна

ISBN 978-5-85127-971-3

Дата подписания к использованию: 15.08.2022

Объем издания: 4,69 Мб

1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.