

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФОРУМ



*«Нужен личный подвиг,
бесконечно тяжкий,
до смешного скромный –
и потому великий»*
С.А. РАЧИНСКИЙ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ
ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ

с. 17

ПРИМЕНЕНИЕ
ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ПРИ
ОБУЧЕНИИ КУРСУ
«ИНФОРМАЦИОННО-
КОММУНИКАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ»

с. 45

ОСОБЕННОСТИ
МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВНЫХ
ТРАДИЦИЙ И ПЕСЕННОГО
ФОЛЬКЛОРА

с. 68

ПСИХОЛОГИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ
РИСУНОК

с. 79

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
И ЗАКРЕПЛЕНИЯ
АСТРОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

с.139



№ 1 (7)
2021

Педагогический ФОРУМ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2018 г.

№ 1 (7)

2021

Ежеквартальное
научное издание

Учредитель – АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского».

Главный редактор

Лескин Дмитрий Юрьевич,
протоиерей, доктор философских наук, кандидат богословия.

Редакционная коллегия:

Акопян Любовь Суменовна, доктор психологических наук, доцент.

Венгранович Марина Александровна,
доктор филологических наук, доцент.

Григорьева Ирина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент.

Денисова Елена Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент.

Клименко Ирина Александровна,
директор ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж».

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Нухова Марина Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент.

Ошкина Алла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Сидякина Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент.

Тараносова Галина Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор.

Тимохова Елена Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент.

Трофимова Анастасия Владимировна,
кандидат филологических наук.

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Сведения о регистрации СМИ: серия ПИ № ФС 77 – 72533 от 16 апреля 2018 г.).

ISSN печатной версии
2712-7699

Компьютерная верстка:
Т.В. Надеждина

Редактор
Е.Ю. Жданова

Адрес редакции: 445024,
Самарская область, г. Тольятти,
ул. Юбилейная, 4а

E-mail: pforum@pravinst.ru
Сайт: <http://pforum.pravinst.ru>

Подписано в печать 30.05.2021.
Формат 60х84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 17,44.
Тираж 200 экз.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Лескин Дмитрий Юрьевич, протоиерей, доктор философских наук, кандидат богословия, член Общественной палаты РФ, ректор (АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г. Тольятти).

Редакционная коллегия

Акопян Любовь Суреновна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии (Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара).

Венгранович Марина Александровна, доктор филологических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе (АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г. Тольятти).

Григорьева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии (Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти).

Денисова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология» (АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г. Тольятти).

Клименко Ирина Александровна, директор (ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж», г. Тольятти).

Козлова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

Нухова Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой «Общая и социальная психология» (Башкирский государственный педагогический университет имени Акмуллы, г. Уфа).

Сидякина Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

Тараносова Галина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Русский язык, литература и лингвокриминалистика» (Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти).

Тимохова Елена Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе (Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти).

Трофимова Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, учитель литературы (Православная классическая гимназия, г. Тольятти).

Якунин Вадим Николаевич, доктор исторических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности (ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет сервиса», г. Тольятти).

СОДЕРЖАНИЕ

*Образование в школе**Ю.А. Анохина*

РАЗВИТИЕ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ МОДЕЛЬ «СМЕНА РАБОЧИХ ЗОН»: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ.....	11
---	----

Т.С. Балабушко

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДИСЛЕКСИКОВ.....	15
--	----

Т.М. Батарова, М.М. Овчинко

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	17
--	----

Е.В. Бахусова, И.Ю. Кудрева

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	20
---	----

Е.В. Бахусова, Ю.Ю. Кудрева

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	23
--	----

А.В. Ведминская

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МОДЕЛИ «РОТАЦИИ СТАНЦИЙ» НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	25
--	----

И.М. Гараева, П.В. Никишина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	28
---	----

Н.Е. Клименко

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ CORE ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-УРОКОВ. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАИБОЛЕЕ ТРУДНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ.....	30
---	----

Е.Н. Николаева

ВСЕРОССИЙСКАЯ ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ.....	35
---	----

М.В. Скибина

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ЖАНРОВ.....	39
--	----

Н.В. Стоколяс

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	43
---	----

Теория и методика обучения и воспитания

Е.С. Васева, Н.В. Бужинская

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ».....	45
---	----

И.Н. Макеев, Е.Ю. Куприна

РАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТВОРЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ.....	48
--	----

Е.Д. Тюнина

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	52
--	----

Л.Ю. Фадеева, Г.П. Волкова

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКУ.....	55
---	----

Актуальные вопросы дошкольной педагогики

А.А. Космачева

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	58
---	----

Е.В. Лосинская, М.Ш. Хафизова

ОБУЧАЮЩИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	62
---	----

Е.Н. Филиппова

СТЕМ-ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	65
---	----

Э.В. Худякова, С.А. Желобицкая

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ И ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА.....	68
--	----

Педагогическая психология

Е.А. Денисова, К.А. Кипень

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ.....	70
--	----

Е.А. Денисова, Н.И. Мурончик

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....76

А.Я. Козляков

ПСИХОЛОГИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК.....79

Трибуна молодого ученого

Н.Ю. Астафуров

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....86

Л.В. Бондарева

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ КУРСА
«ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ.....90

Е.И. Веказина, Л.Ю. Фадеева

ПРАГМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ.....94

Е.И. Винокурова

УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА
«ПРОГРАММИРОВАНИЕ ИГР НА ЯЗЫКЕ PYTHON».....97

Е.В. Гориславец, О.Е. Большакова

КОНЦЕПТ «ИДЕОЛОГИЯ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СМИ).....100

Н.В. Кудряшова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ БИЗНЕС-ПЛАНА.....104

Н.А. Купряхина

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИДЕАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗА
В ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ.....106

В.В. Лосалова

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....108

М.В. Мельник

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....111

Т.Г. Никитина, К.Д. Малкова

АНАЛИЗ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	114
---	-----

М.В. Пащенко, Я.Я. Гасанова

ПЕРЕДАЧА РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Ш. БАЙТЕЛЛА «ДНЕВНИК КНИГОТОРГОВЦА» С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....	118
--	-----

А.В. Рьянова

ПРОБЛЕМА СНАБЖЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (НА МАТЕРИАЛАХ Г. СТАВРОПОЛЯ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ).....	122
---	-----

В.И. Рябова, А.К. Шайтанова

ПУТИ УВЕЛИЧЕНИЯ ДОХОДОВ И УЛУЧШЕНИЯ ФИНАНСОВОГО СОСТОЯНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОГО КОНСАЛТИНГА НА ПРИМЕРЕ ООО «ДЕПАРТАМЕНТ ФИНАНСОВЫХ УСЛУГ».....	126
--	-----

В.Г. Шкаврова

«СТАРАЯ КАНВА И НОВЫЕ УЗОРЫ»: ТВОРЧЕСКИЕ ПОИСКИ А.С. ПУШКИНА В «РОСЛАВЛЁВЕ».....	130
---	-----

А.А. Шорыгина

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА.....	133
---	-----

Г.А. Юртаева, И.Н. Григорьева

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	139
---	-----

НАШИ АВТОРЫ.....	142
------------------	-----

CONTENT

Education at school

J.A. Anokhina

WORKING ON SPEAKING AT ENGLISH LESSONS USING A MODEL
OF “CHANGING WORKING GROUPS”. SOME USEFUL TIPS.....11

T.S. Balabushko

ON THE ISSUE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR DYSLEXICS.....15

T.M. Batarova, M.M. Ovchinko

FORMATION OF THE CIVIC POSITION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....17

E.V. Bakhusova, I.Y. Kudreva

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING IN YOUNGER STUDENTS
IN MATHEMATICS LESSONS.....20

E.V. Bakhusova, Y.Y. Kudreva

ENTERTAINING TASKS IN MATHEMATICS LESSONS AS A MEANS
OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....23

A.V. Vedminskaya

USING BLENDED LEARNING OF THE “ROTATION MODEL” AT THE LESSONS.....25

I.M. Garayeva, P.V. Nikishina

USING AUTHENTIC FILMS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING.....28

N.E. Klimenko

FEATURES OF THE CORE SYSTEM TO CREATE INTERACTIVE
ONLINE LESSONS. IMPLEMENTATION OF THE BLENDED LEARNING METHOD
IN ENGLISH-LANGUAGE CLASSES FOR THE MOST DIFFICULT GRAMMATICAL
SUBJECTS AT THE SECONDARY LEVEL.....30

E.N. Nikolaeva

ALL-RUSSIAN TEST WORK AS A TOOL FOR ASSESSING THE QUALITY
OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT SCHOOL.....35

M.V. Skibina

FORMATION OF READING LITERACY IN ENGLISH LESSONS IN CHILDREN
OF 10–12 YEARS OLD BY MEANS OF READING DIFFERENT KINDS OF TEXTS.....39

N.V. Stokolas

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY SKILLS THROUGH THE INVOLVEMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A FOREIGN LANGUAGE.....	43
---	----

Theory and methods of training and education

E.S. Vaseva, N.V. Buzhinskaya

APPLICATION OF ONLINE SERVICES IN TRAINING THE COURSE “INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES”.....	45
---	----

I.N. Makeev, E.Yu. Kuprina

DISCLOSURE OF THE PERSONAL POTENTIAL OF A MUSICIAN IN THE PROCESS OF WORK ON CREATIVE PROJECTS.....	48
---	----

E.D. Tyunina

THE ROLE OF HISTORY SUBJECT IN THE FORMATION OF HISTORICAL AND CULTURAL COMPETENCE.....	52
---	----

L.Yu. Fadeeva, G.P. Volkova

LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REQUIREMENTS FOR GRADUATES.....	55
--	----

Topical issues of preschool pedagogy

A.A. Kosmacheva

FORMATION OF SPEECH ACTIVITY IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN.....	58
---	----

E.V. Losinskaya, M.Sh. Hafizova

EDUCATIONAL VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING LEXICAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN.....	62
--	----

E.N. Filippova

STEM TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	65
--	----

E.V. Khudyakova, S.A. Zhelobitskaya

FEATURES OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF ORTHODOX TRADITIONS AND SONG FOLKLORE.....	68
--	----

Educational psychology

E.A. Denisova, K.A. Kipen

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE AND SOCIOMETRIC STATUS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CHILDREN’S COLLECTIVE.....	70
---	----

E.A. Denisova, N.I. Muronchik

SOCIAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....76

A.Ya. Kozlyakov

VISUAL PERCEPTION PSYCHOLOGY AND ACADEMIC DRAWING.....79

Tribune of the young scientist

N.Y. Astafurov

LINGUISTIC AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF ONLINE RESOURCES
FOR LEARNING ENGLISH.....86

L.V. Bondareva

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION
OF THE BASIC CONCEPTS OF THE COURSE “THE SURROUNDING WORLD”
FOR STUDENTS IN THE INFORMATION ENVIRONMENT.....90

E.I. Vekazina, L.Yu. Fadeeva

THE PRAGMATICS OF USING ENGLISH IDIOMS.....94

E.I. Vinokurova

ADVANCED LEARNING OF OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING THROUGH
THE ELECTIVE COURSE «PROGRAMMING GAMES IN PYTHON».....97

E.V. Golishevets, O.E. Bolshakova

THE CONCEPT OF “IDEOLOGY” IN ENGLISH (BASED ON MEDIA TEXTS).....100

N.V. Kudryashova

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS
IN THE DEVELOPMENT OF A BUSINESS PLAN.....104

N.A. Kupryakhina

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE IDEAL FEMALE IMAGE IN THE FOLKLORE TEXT.....106

V.V. Losalova

METHODS OF WORKING WITH HISTORICAL SOURCES IN HISTORY LESSONS.....108

M.V. Melnik

DEVELOPMENT OF THE READER’S IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS
IN THE LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL.....111

T.G. Nikitina, K.D. Malkova

ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF CULTURE IN DIDACTIC TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE.....114

M.V. Pashchenko, I.I. Gasanova

TRANSFER OF REALIA IN THE TRANSLATION OF SHAUN BYTHELL'S "THE DIARY OF A BOOKSELLER" FROM ENGLISH INTO RUSSIAN.....	118
--	-----

A.V. Ryanova

THE PROBLEM OF FOOD SUPPLY IN THE RUSSIAN PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR (BASED ON THE DOCUMENTS OF STAVROPOL, SAMARA PROVINCE).....	122
--	-----

V.I. Ryabova, A.K. Shaitanova

MEANS TO INCREASE INCOME AND IMPROVE THE FINANCIAL CONDITION OF AN ENTERPRISE IN THE FIELD OF FINANCIAL CONSULTING ON THE EXAMPLE OF "DEPARTMENT OF FINANCIAL SERVICES".....	126
--	-----

V.G. Shkavrova

«NEW PATTERNS ON THE OLD CANVAS»: A.S. PUSHKIN'S CREATIVE SEARCH IN «ROSLAVLEV».....	130
---	-----

A.A. Shorygina

MEANS OF CREATING EXPRESSION IN JOURNALISTIC TEXTS OF INTERNET DISCOURSE.....	133
---	-----

G.A. Yurtaeva, I.A. Grigorieva

THE PROBLEM OF FORMATION AND CONSOLIDATION OF ASTRONOMICAL CONCEPTS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....	139
---	-----

OUR AUTHORS.....	142
------------------	-----

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ ГОВОРЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ МОДЕЛЬ «СМЕНА РАБОЧИХ ЗОН»: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

© 2021

Ю.А. Анохина, учитель английского языка

МБУ «Школа № 58», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: обучение говорению; смешанное обучение; рабочие зоны; маршрутные листы; развитие монологической и диалогической речи.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития монологической и диалогической речи в средних классах (7–9 классы) средней школы через модель смешанного обучения «Смена рабочих зон».

Приведен пример и алгоритм урока английского языка в 7 классе по теме «Праздники Британии, Америки и Канады». Маршруты работы составлены для учащихся разных уровней развития языковых навыков.

В современном мире язык как средство общения является необходимым условием развития общества. Высокая культура речи становится неотъемлемым признаком человеческого общения. Посредством говорения осуществляется устное вербальное общение. Поэтому сегодня так важно развивать говорение как вид речевой деятельности.

Переход от слов к фразе, а затем и к полноценному высказыванию связан с разной степенью сформированности и участия мышления и памяти. Поэтому обучение устной речи – одна из самых сложных, но необходимых задач в преподавании английского языка на уроках в средней школе. *Эффективное преодоление возникающих трудностей представляется возможным при организации смешанного обучения говорению* [1, с. 80].

Для обучения связанной речи на своих уроках я выбрала модель смешанного обучения – «Смена рабочих зон». Данная модель позволяет организовать работу по обучению говорению с учетом индивидуальных способностей учащихся, их подготовленности и уровня знания предмета.

Методика работы подразумевает деление класса на подгруппы: работа с преподавателем, работа с компьютером и работа в группе. При этом подгруппы получают маршрутные листы с указанием заданий и последовательности смены рабочих зон. Смена вида деятельности происходит по сигналу таймера. Маршрутные листы составляются для каждой группы отдельно. С учетом данной специфики мы предлагаем следующие маршруты:

1 маршрут (низкий уровень подготовки) – зона работы с преподавателем, зона работы с компьютером, зона работы в группе. Здесь учащиеся могут иметь сложности с изучением новой лексики;

2 маршрут (средний уровень подготовки) – зона работы с компьютером, зона работы с преподавателем, зона работы в группе. Учащиеся могут иметь пробелы в области английского языка;

3 маршрут (высокий уровень подготовки) – зона работы в подгруппе, зона работы с преподавателем и группой. Учащиеся данной группы имеют хоро-

шую базу знаний для изучения новой лексики.

На работу в каждой группе отводится 15–20 минут. В конце урока важно подвести итоги. Поэтому данный фрагмент рассчитан на 2 урока.

Класс может делиться как по рядам, так и в свободном порядке, по желанию учащихся. В среднем каждая группа может состоять из 4–6 человек. Возраст учащихся – 7–9 класс средней школы.

Приведу пример занятия на тему «Праздники Британии, Америки и Канады». Алгоритм работы по данной модели на занятии можно представить таким образом.

1 этап – подготовительный:

- разделение группы на рабочие подгруппы,
- проведение инструктажа о работе в разных подгруппах,
- распределение заданий в зависимости от рабочей зоны.

Преподаватель делит группу на рабочие зоны таким образом, чтобы учащиеся не мешали друг другу. Затем учащиеся распределяются по подгруппам и учебным зонам. Преподаватель объясняет особенности работы в зонах, время выполнения заданий, а также правила перехода из одной зоны в другую. Все учащиеся получают инструкцию с заданиями.

2 этап – выполнение заданий в подгруппах.

1 маршрут:

- прочтение текста вместе с преподавателем,
- запись новых слов и объяснение их значения,
- ответы на вопросы и составление монолога о праздниках.

2 маршрут:

- самостоятельное чтение электронного текста,
- выделение и запись ключевых слов текста, работа со словарем,
- определение правдивых и ложных предложений и составление монолога.

3 маршрут:

- прочтение текста, перевод незнакомых слов и выражений,
- работа с карточками,
- составление диалога.

3 этап – подведение итогов.**Зона работы с преподавателем**

1. Прочтение текста и запись незнакомых слов и выражений в тетрадь.

Mother's Day (March in Britain, May in the US)

In Britain Mother's Day is celebrated three weeks before Easter (or the 4th Sunday of Lent). On this day mother is rewarded for all she does for her children and family in general. Traditionally her husband and children bring her breakfast in bed and buy her a small gift. Adults visit their mothers, bring them flowers and small presents or send them special cards.

In the US Mother's Day (2nd Sunday in May) became an official holiday in 1914. American mothers should be grateful to Anna Jarvis, a devoted daughter. When her mother died on May 5, 1905, Anna wanted to honour her and asked the minister at her church in West Virginia to give a sermon in her mother's memory. On the same day in Philadelphia, where people remembered Mrs Jarvis as a kind and helpful person, another minister honoured her and all mothers with a special service. That was the beginning.



Guy Fawkes Night — 5th November

On 5th November 1605 Guy Fawkes and some men tried to blow up the Houses of Parliament, with the government, King James I, the Queen and their son. This was known as the "Gunpowder Plot".

Guy Fawkes and the other men put twenty barrels of gunpowder under the Houses of Parliament. But someone discovered the barrels, and Guy Fawkes and his men were arrested and executed.

So 5th November is now Guy Fawkes Night. Children make models of Guy Fawkes and collect money for fireworks. People light big bonfires, burn the "Guys" and set off the fireworks.



Thanksgiving Day

This is on the fourth Thursday of November in the USA and the second Monday of October in Canada.

Thanksgiving Day is a day of thanksgiving and feasting. The Pilgrims were the first people from Europe to live in the USA.

Thanksgiving Day commemorates the harvest festival celebrated by the Pilgrims in 1621, thanking God for the food provided throughout the year. In modern time families usually have a big meal together, and in recent years it has become a time for watching football games and parades on television.

Thanksgiving is not celebrated in Great Britain.



Halloween — 31st October

Halloween is celebrated on 31st October, the evening before All Saint's Day (1st November). Some people believe that on this evening the spirits of the dead return to where they used to live, and witches and demons become active. People have celebrated this day in the USA and Canada, and also in Scotland, but it is becoming popular with young people in England, too. Children wear frightening clothes and special masks and visit people's homes to get sweets. Adults go to parties and wear special costumes.



II. Беседа с преподавателем.

– We have read some texts about festivals in Britain, the USA, Canada. Are there similar holidays in Russia? How do Russians call it / them?

III. Ответы на вопросы.

1. When is Mother's Day celebrated? What do husbands and children do to honor their mothers?

2. When and where is Guy Fawkes Night celebrated? What do people do on this day?

3. Is Thanksgiving Day celebrated in Britain? Why? When is it celebrated?

4. Which countries is Halloween popular? What do children and adults do to celebrate it?

Можно предположить, что учащиеся дадут следующие ответы.

Mother's Day is celebrated on the 4th Sunday of Lent. Traditionally on this day men and children bring women breakfast in bed, buy flowers, small gifts or send cards. It became an official holiday in 1914.

5th of November is Guy Fawkes Night. People light bug bonfires, burn models of Guy Fawkes and set off the fireworks.

No, it isn't. Thanksgiving day is an American and Canadian holiday. It commemorates the harvest festival celebrated by Pilgrims in 1621, thanking God for the food provided throughout the year. This is on 4th Thursday of November in the USA and 2nd Monday of October in Canada.

People have celebrated this day in the USA and Canada, Scotland and it is becoming popular with young people in England too. Children wear frightening clothes and masks and visit people's homes to get sweets and money. Adults go to parties and wear special costumes.

Зона работы с компьютером**I. Чтение текста или просмотр видео.**

Учащиеся прочитывают электронный документ текста о праздниках в Британии, США и Канаде. Также они могут пройти по предложенным преподавателем ссылкам: <https://clck.ru/TGvKE>, <https://clck.ru/TGvWy>, <https://clck.ru/TGvb6>, <https://clck.ru/TGvew> – и посмотреть видео на эту тему.

II. Запись ключевых слов и выражений.

После ознакомления с материалом учащимся необходимо записать основные слова и выражения. Это могут быть следующие слова и словосочетания: is rewarded, be grateful, to honour, Lent, to blow up, be executed, to commemorate, spirit of dead, adults.

III. Определение правдивых и ложных предложений.

Mother's Day is celebrated three weeks after Easter.

Women give presents to men and children on Mother's Day.

The Gunpowder plan was a success.

People in Britain watch football matches on Guy Fawkes Night.

The first Thanksgiving Day was in 1621.

People say thank you to each other on this day.

On Thanksgiving Day people have a big meal and listen to the Queen's speech.

Halloween has always been popular in Britain.

People wear angel costumes, sing corals and go to church.

Можно предположить, что учащиеся дадут следующие ответы:

It's False. Mother's Day is celebrated on the 4th Sunday of Lent. Traditionally on this day men and children bring women breakfast in bed, buy flowers, small gifts or send cards. It became an official holiday in 1914.

It's False. People light bug bonfires, burn models of Guy Fawkes and set off the fireworks.

It's True. It commemorates the harvest festival celebrated by Pilgrims in 1621, thanking God for the food provided throughout the year. People have a big meal and watch parades on TV.

No, it's False. People have celebrated this day in the USA and Canada, Scotland and it is becoming popular with young people in England too. Children wear frightening clothes and masks and visit people's homes to get sweets and money. Adults go to parties and wear special costumes.

Зона работы в группе**I. Чтение текста или просмотр видео.**

Учащиеся прочитывают текст о праздниках в Британии, США и Канаде. Также они могут пройти по предложенным преподавателем ссылкам: <https://clck.ru/TGvKE>, <https://clck.ru/TGvWy>, <https://clck.ru/TGvb6>, <https://clck.ru/TGvew> – и посмотреть видео на эту тему. Переводят незнакомые слова и выражения самостоятельно.

II. Работа по карточкам.

Учащимся предлагаются карточки с описанием праздников, предложения в которых расположены не по порядку. Для выполнения задания им необходимо правильно их собрать и записать в тетрадь, чтобы получился небольшой рассказ о праздниках (см. табл.).

Таблица

1. Mother's Day is celebrated on the 4 th	buy flowers, small gifts or send cards.
2. Traditionally on this day men and children bring women breakfast in bed,	thanking God for the food provided throughout the year.
3. 5 th of November is Guy Fawkes Night.	and 2 nd Monday of October in Canada.
4. Thanksgiving day is an American and Canadian holiday. It commemorates the harvest festival celebrated by Pilgrims in 1621,	and it is becoming popular with young people in England too.
5. This is on 4 th Thursday of November in the USA	Sunday of Lent.
6. People have celebrated this day in the USA and Canada, Scotland	People light bug bonfires, burn models of Guy Fawkes and set off the fireworks.
7. Children wear frightening clothes and masks and visit people's homes to get sweets and money.	Adults go to parties and wear special costumes.

Возможные варианты ответов

Mother's Day is celebrated on the 4th Sunday of Lent.

Traditionally on this day men and children bring women breakfast in bed, buy flowers, small gifts or send cards.

5th of November is Guy Fawkes Night. People light bug

bonfires, burn models of Guy Fawkes and set off the fireworks.

Thanksgiving day is an American and Canadian holiday. It commemorates the harvest festival celebrated by Pilgrims in 1621, thanking God for the food provided throughout the year.

This is on 4th Thursday of November in the USA and 2nd Monday of October in Canada.

People have celebrated this day in the USA and Canada, Scotland and it is becoming popular with young people in England too.

Children wear frightening clothes and masks and visit people's homes to get sweets and money. Adults go to parties and wear special costumes.

III. Составление диалога по ключевым предложениям из карточек. Ситуация.

Вы собираетесь приехать в Британию. Расспросите своего друга по переписке о традициях празднования основных праздников в Британии и Америке.

Пример диалога-беседы:

– Hello, Ben. How are you?

– Hello, Sergey. I'm fine. I'm looking forward to your visiting me in Britain. By the way, this month we're having Guy Fawkes Day. Come and we'll have great fun!

– Really. But, I don't know anything about it. We don't have such holiday in Russia.

– Actually, it's an old British holiday. In 1605 Guy Fawkes and some men wanted to blow up the Houses of Parliament, but their plan wasn't successful. They were arrested, but since then British celebrate Guy Fawkes Night, light big bonfires and set off the fireworks.

– It's quite interesting. Do you have any other holidays when you honor your grandparents?

– Yes, in America they celebrate Thanksgiving Day and Halloween.

– Do they thank each other on Thanksgiving Day?

– No, it's a day when people remember the pioneers who discovered America, could survive and thank God for food He gave them.

– Great. And Halloween is popular in Russia as well. People have parties and wear special frightening costumes and masks. Children visit people's homes to get sweets and money.

– Yes, so we do. And I hope you have Mother's Day in March?

– Yes, of course. Traditionally on this day men and children bring women breakfast in bed, buy flowers or small gifts.

– Yes, mothers always do much for their children and family in general. Keep in touch and I'll meet you at the airport.

– Ok. Buy. I'll call you.

– Ok. Have a nice day!

Рефлексия и подведение итогов

Преподаватель подводит итоги и спрашивает у учащихся, что вызвало затруднение в работе и что необходимо сделать, чтобы его преодолеть.

Таким образом, стоит отметить, что подобное чередование видов деятельности на одном занятии позволяет вызвать у учащихся интерес к иностранному языку, а также побуждает к развитию навыков монологического и диалогического высказывания, раскрывает потенциал каждого из учащихся на любом уровне подготовленности и знаний предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.В. Смешанное обучение – это «суп из топора», 2015. URL: [https:// newtonew.com/tech/ blending-learning-sup-iz-topora](https://newtonew.com/tech/blending-learning-sup-iz-topora).
2. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blend Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.
3. Кондакова М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности, 2008. URL: [http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushie obrazovatelnyie-technologie-sovremennosti](http://vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushie-obrazovatelnyie-technologie-sovremennosti).
4. Вербицкая М.В., Гаярделли М. Английский язык: Forward 7: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: Издательский центр «Вентана-Граф», 2014. Ч. 2. С. 12–13.

WORKING ON SPEAKING AT ENGLISH LESSONS USING A MODEL OF “CHANGING WORKING GROUPS”. SOME USEFUL TIPS

© 2021

J.A. Anokhina, English teacher

School 58, Togliatti (Russia)

Keywords: teaching speaking; blend learning; working zones; teaching routes; making up monologues and dialogues.

Abstract. This article considers the problem of teaching speaking in secondary school (7–9 forms) using the model of blend learning “Changing working groups”. The teacher gave an example and an algorithm of an English lesson “Traditions of celebrating holidays of Britain, the USA and Canada” in the 7th form. The teaching routes were made for Beginner and Pre-Intermediate students.

УДК 378

К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДИСЛЕКСИКОВ

© 2021

*Т.С. Балабушко, учитель английского и немецкого языков
АНОО «Православная классическая гимназия», г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: дислексия; врождённая грамотность; кинестетик; аудист; визуалист; многосенсорное восприятие.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обучения иностранным языкам детей с дислексией, предлагаются методики работы.

Дислексия репрезентирует нарушение, в результате которого человек умеет читать и понимать буквы и числа, испытывая трудности в их дифференцировании. Применение специальных программ, корректирующих упражнений и обучающих технологий используется для лечения дислексии и обуславливает успешность образовательного процесса.

Обучение детей с дислексией предполагает восприятие информации по нескольким каналам с многосенсорной рефлексией. Многосенсорное восприятие на уроке помогает учащимся актуализировать информацию с помощью ведущего канала восприятия.

Работа с учениками-визуалистами предполагает манифестацию слов, описывающих цвет, размер, форму, местоположение, выделение цветом различных пунктов или аспектов содержания, детализацию действий, использование схем, таблиц, наглядных пособий. Такие дети «видят слова глазами мозга». Визуализация информации представляет основное требование при работе с визуалистами.

Работа с учениками-аудистами включает вариации голоса (громкость, паузы, высоту), копирование телом ритма речи. Аудиальная память предполагает использование мозга аналогично магнитофону.

Работа с учащимися-кинестетиками регистрирует использование жестов, прикосновений и типичной для них медленной скорости мыслительных процессов. Главенствующую роль для кинестетиков играет мышечная память. Ученикам с кинестетической памятью необходимо двигаться, если они запоминают наизусть информацию.

При планировании работы с конкретными учащимися

учитель должен учитывать тип ведущего способа запоминания. Например, для кинестетика требование сидеть на уроке неподвижно не является целесообразным, так как во время движения у него идёт более прочное запоминание материала. Визуалисту необходимо разрешить иметь на уроке листок, на котором он в процессе запоминания может чертить, штриховать, рисовать и т.д. Аудист может провоцировать замечания, так как в процессе выполнения задания он издаёт звуки, шевелит губами, ведь данные действия обуславливают выполнение заданий.

С методической точки зрения даже замечания ученику необходимо индивидуализировать: учитель может покачать головой визуалисту или погрозить пальцем; погладить по голове или похлопать по плечу будет приемлемым для кинестетика; аудисту учитель может сделать замечание шепотом.

Рассмотрим применение методов для обучающихся-дислексиков. В качестве примера возможного использования знаний о внутренних стратегиях человека опишем технику «Стратегия грамотного письма (спеллинг)». В её основе лежит явление так называемой «врождённой грамотности», которая помогает людям, обладающим ею, безошибочно писать, не обращаясь к существующим правилам грамматики.

Эффективность данной стратегии при обучении ребёнка намного выше, чем при заучивании правил грамматики. Суть методики состоит в том, что обучающемуся человеку предъявляются для запоминания эталоны слов на карточках, чтобы потом их узнать.

Следующая таблица иллюстрирует нейрологические характеристики учащихся.

Таблица. Нейрологические характеристики учащихся

Правополушарные		Левополушарные
Визуалисты	Кинестетики	Аудисты
Используют слова: смотреть, видеть, наблюдать, картина, ясный и т.д.	Используют слова: хватать, чувствовать, придерживаться, трогать и т.д.	Используют слова: слушать, ритм, звуки, подобные речи и т.д.
Основные движения вокруг глаз, мигание, прищуривание, нахмуренные брови и т.д.	Основные движения от шеи и ниже	Основные движения вокруг рта и ушей
Голос высокий. При разговоре подбородок поднимается вверх	Голос низкий. При разговоре подбородок опускается вниз	Хорошо имитирует тон, высоту голоса
Наблюдательны. Ориентированы на внешний вид. С трудом запоминают словесные инструкции. Запоминают образами. Меньше отвлекаются на шум. Испытывают замешательство, читая слова, которые раньше не видели	При общении стоят близко, касаясь людей. Много движений. Раннее физическое развитие. Высокая координация движений. Обучаются, делая. При чтении водят пальцем по строчке. Помнят общее впечатление. Сильная интуиция	Разговаривают сами с собой. Говорят ритмически. Легко отвлекаются на шум. Предпочитают счёт и письмо. Легко осваивают языки. Обучаются, слушая. Хорошо читают новые слова. Разговорчивы. Любят дискуссии
В чтении сильны, успешны, скоры. Помнят то, что видели. Живая образная фантазия	Слабы в деталях. Лаконичны, используют сильные слова и движения. Много жестикулируют	Легко повторяют услышанное. Шевелит губами, проговаривая слова при чтении

Для активизации вокабуляра и оптимизации механизмов запоминания и долгосрочной памяти рассмотрим ряд эффективных технологий.

Мультисенсорный подход, предполагающий поэтапное дозирование информации с активизацией большого количества каналов восприятия (зрение, слух, тактильный и кинестетический каналы) при подаче информации. Эффективным приёмом для овладения правописанием новых слов является использование кинестетического канала, то есть движений и ощущений. Обучающимся предлагается прописывать слова в воздухе, вода пальцем на разных поверхностях (пена для бритья, размазанная по столу, наждачная бумага, песок или манная крупа и др.), пальцем на спине ребёнка, лепить из пластилина, выкладывать пуговицами.

Для работы над правописанием можно использовать тактику *Simultaneous Oral Spelling*. Алгоритм включает следующие действия: учитель говорит – ученик повторяет – называет по звукам – записывает и одновременно называет звуки (речевая опора) – учитель показывает слово – ученик проверяет то, что написал. Для оптимизации работы учителю необходимо заготовить карточки со словами. На начальных этапах отработки слова можно дополнительно использовать цветные ориентиры. Работа начинается с проговаривания и разделения на слоги, далее ученик обводит слово пальцем по карточке, прописывает пальцем в воздухе и на столе. Как только ученик перестаёт делать ошибки в буквах, карточка убирается и слово записывается по памяти.

Ещё одним эффективным приёмом для отработки правильного правописания слов является использование тактики «say and move». Учителю понадобится флешкарточка/ фишка с иллюстрацией и напечатанным словом. В качестве фишек можно использовать пуговицы, сладости и т.п. Алгоритм работы следующий: учитель показывает карточку, произносит слово целиком, кладет карточку на шаблон и произносит слово по звукам, одновременно двигая фишки в клеточки, далее прописывает слово на строке. Потом эту процедуру проделывает ученик.

Блок мнемотехник актуализирует высокоэффективные методики для работы с дислексиками:

- визуализация-придумывание картинок и образов, которые помогут вспомнить слово: ребёнок закрывает глаза и описывает образы, приходящие ему в голову; помощь учителя необходима для выявления «кнопки-стимула» для извлечения слова из памяти;
- нахождение созвучного слова в родном языке;
- комбинирование рифмы и картинки (book – look, cat – pet);

- акронимы или мини-истории можно применять для запоминания орфографии сложных слов, к примеру, чтобы правильно писать *hedgehog* можно придумать мини-историю, где слова начинаются с той же буквы, что и данное слово.

Дислексия может провоцировать серьезные социальные последствия. Над ребенком могут смеяться, если есть трудности с буквами и цифрами, ребенок может их игнорировать, провоцируя негативное отношение к учебе и неудовлетворительные оценки.

Симптоматика ребенка может выражаться в излишней застенчивости, замкнутости, нежелании участвовать в групповых мероприятиях, боязни школы или отказе читать и считать. Такие дети могут приспосабливаться и часто находят защитные механизмы, например, нарушают дисциплину в школе. Для лечения дислексии существуют технологии, нивелирующие проявления дислексии и увеличивающие усвоение материала. Анализ ошибок, которые допускает школьник в чтении и письме, позволит определить специфику проявленности дислексии у школьника и выработать индивидуальные стратегии работы. Иностранный язык может давать дополнительные возможности для развития потенциальных возможностей обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 2017. 256 с.
2. Воронина Т.П. Дислексия, или Почему ребенок плохо читает? М.: Феникс, 2018. 300 с.
3. Воронина Т.П. Дислексия, или Почему ребенок плохо читает? / Т.П. Воронина. М.: Мир, 2018. 422 с.
4. Гальскова Н.Д., Ген З.И. Теория обучения иностранному языку, лингводидактика и методика. М.: Высшая школа, 2017. 373 с.
5. Егоров Т.С. Психология овладения навыком чтения. СПб: Каро, 2019. 304 с.
6. Мазакова Е.В. Коррекция оптической дисграфии: конспекты занятий с младшими школьниками. М.: Гном и Д, 2018. 300 с.
7. Парамонова Л.Г. Предупреждения и устранения дисграфии. СПб, 2017. 322 с.
8. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления. М.: Парадигма, 2018. 280 с.
9. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2019. 900 с.
10. Фоломкина С.К. Обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 2018. 255 с.

ON THE ISSUE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR DYSLLEXICS

© 2021

T.S. Balabushko, teacher of English and German

Orthodox Classical Gymnasium, Tolyatti (Russia)

Keywords: dyslexia; innate literacy; kinesthetic; audist; visualist; multisensory perception.

Abstract. This article discusses the problem of teaching foreign languages to children with dyslexia, and suggests methods of work.

УДК 37.013.73

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2021

Т.М. Батарова, кандидат педагогических наук, доцент

М.М. Овчинко, студент, профиль «Начальное образование»

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: гражданская позиция; гражданское общество; мораль; нормы морали; метод.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования гражданской позиции современных младших школьников.

Основные моральные ценности и общепринятые нормы поведения на осознанном уровне закладываются в период начальной школы. Именно в этом возрасте важно сформировать у детей правильное представление о морали как правилах поведения, о нравственности как всех положительных качествах личности; помочь осознать себя гражданином нашей Великой страны; поощрять даже самые маленькие проявления мыслей о труде на благо Родины, совершать добрые поступки, сохранять многовековые традиции и обычаи своего народа. И, прежде всего, преклоняться перед мужеством и героизмом тех, кто ради сегодняшнего мира не щадил себя во время Великой Отечественной войны, и тех, кто способен и в настоящее время совершать героические поступки.

Проблема воспитания гражданина, имеющего гражданскую позицию, является сферой интересов общества и государства, и определяется как одна из ведущих в образовательном процессе.

Среди основных направлений развития российского общества, закрепленных в «Стратегии развития в Российской Федерации на период до 2025 года», особое место занимает всестороннее улучшение системы работы по воспитанию высоконравственной личности, готовой следовать своим конституционным обязанностям и исполнять гражданский долг перед собой, своими близкими и своим Отечеством.

Важность формирования гражданской позиции нового поколения россиян отражена в таких документах, как Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании» (ст. 48), «Национальная доктрина образования до 2025 года». В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования» определена сфера педагогической ответственности – «усилия общества и государства направлены сегодня на воспитание у детей и молодежи активной гражданской позиции, чувства ответственности за свою страну» [1].

В последние десятилетия особое значение и важность приобрели вопросы гражданского и нравственного воспитания, а также развития гражданской ответственности и правовой идентичности, инициативности, культуры и духовности на всех этапах образования, а особенно – в начальной школе. В нашей стране формирование гражданской позиции превратилось в серьезную проблему, которая выражается в необходимости развития и укрепления идей, способствующих объединению российского общества.

Наибольший интерес вызывает процесс ознакомления общества с целями и интересами развития России, формирование потребностей граждан для участия в общественной и государственной жизни.

Вопросы формирования гражданской позиции и патриотизма, становления личности гражданина освещались в трудах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. Современные методологические основы гражданского образования представлены в исследованиях Е. Вяземского, А.Я. Данилюк, С.В. Колотия, Л. Кузнецовой, В. Макасовой, А. Мудрика, В. Селивановой, Е. Семьиной, И. Следзевских, И. Тоболкиной, Т. Толкачевой, Г.Н. Филоновой и др. В учебнике В. Сластенина рассматривается принцип гражданственности.

Гражданская позиция – качество личности. Это сложная, многофункциональная система, которая формируется на основе устойчивых социокультурных характеристик общества, социально-политических, национально-культурных, религиозных и других характеристик окружающей нас среды.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о многообразии аспектов изучения гражданской позиции: раскрываются возможности гражданского образования в формировании гражданской позиции (Т.В. Болотина, Н.М. Воскресенская, Г.В. Карягина, В.П. Пахомов, И.В. Суколенов, Г.Т. Суколенова и др.), выделяются педагогические условия данного процесса (С.Н. Митросенко, Н.Я. Мещерякова, Э.П. Стрельникова), доказываются возможности формирования гражданской позиции средствами рефлексии (Н.Ф. Крицкая), средствами социального проектирования (Т.И. Кобелева).

Анализ теории и практики воспитания школьников показывает, что до сих пор не в полной мере научно обоснованы и теоретически разработаны механизмы формирования основ гражданской позиции младшего школьника в учебном процессе и внеурочной деятельности. Гражданская позиция – это доминирующая сфера личностных характеристик, определяющая смысл, направленность действий, вовлеченность личности в судьбу Родины, в процесс в целом [2].

Гражданское воспитание – это направление образовательной деятельности в системе образования, связанное с формированием социальной роли личности, ее общественного лица. Гражданское образование направлено на развитие свободных членов общества,

которые полностью реализуют свой жизненный потенциал. Восстановление гражданского образования как самостоятельного направления деятельности в современной системе образования связано с демократическими реформами в России. Это будет способствовать воспитанию человеческого и национального достоинства в каждом члене общества.

Гражданские качества человека происходят от личностных качеств, а также они тесно взаимосвязаны между собой, сочетаются между собой и образуют определенную целостность, единство.

Что же относится к гражданским качествам?

- выполнение гражданских обязательств;
- чувство долга перед страной, обществом, родителями;
- чувство национальной гордости и патриотизма;
- уважение Конституции государства, органов государственной власти, Президента страны, символов государственности (герб, флаг, гимн), ответственность за судьбу страны;
- социальная дисциплина и культура совместного проживания, уважение к национальному богатству страны, языку, культуре, традициям;
- социальная активность;
- соблюдение демократических принципов;
- уважение к природе;
- уважение прав и свобод других людей;
- активная жизненная позиция [3].

Формирование гражданского духа определяется не только субъективными усилиями учителей, но, прежде всего, объективным состоянием общества, уровнем развития демократии и человечности. Основные характеристики гражданской внешности человека устанавливаются в детстве, юности на основе опыта, полученного в семье, школе, социальной среде, а затем формируются на протяжении всей жизни человека.

Основная цель гражданского образования – воспитать нравственные идеалы общества, чувство любви к Отечеству, стремление к миру, необходимость работать на благо общества.

Результаты данной работы в аспекте формирования гражданской позиции мы могли видеть после проведенного исследования. Для проверки уровня воспитанности учащихся и оценки сформированности моральных норм использовался комплекс взаимосвязанных методов исследования: изучение и анализ литературы, методы тестирования, анкетирования, качественный и количественный анализ. Базой исследования послужило образовательное учреждение г.о. Тольятти – ГБОУ СОШ № 1, работа проводилась с учащимися 4-го класса.

Была проведена диагностика – тест изучения уровня гражданственности у учащихся, разработанный М.И. Рожковым.

В ходе диагностики уровня гражданской воспитанности младших школьников, проводимой по методике М.И. Рожкова, были получены следующие результаты:

- высокий уровень сформированности гражданской позиции имеют 13% учащихся (2 человека). Признаком высокого уровня гражданской воспитанности, по мнению автора теста, является наличие устойчивой и положительной самостоятельности в деятельности и поведении наряду с проявлением активной общественной позиции;
- средний уровень гражданской позиции имеют по результатам диагностики 34% учащихся (5 человек);

– низкий уровень проявления гражданской позиции обнаружен у 53% учащихся (8 человек).

Для получения объективных экспериментальных результатов был применен комплекс методов исследования. Анкета «Оцени поступок» (по Э. Туриелю, в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой) была применена нами для определения конвенциональных и моральных норм школьников. Целью данного анкетирования было выделение морального содержания в действиях и ситуациях через отношение к нарушению конвенциональных и моральных норм.

Каждому ребенку предлагался текст анкеты, где каждый учащийся оценивал каждый поступок, выбрав один из трех вариантов оценки.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что 100% учащихся демонстрируют понимание значимости освоения моральных норм и правил, следования им в повседневной жизни, правильного реагирования на их нарушение, что соответствует характеристикам высокого уровня. Данные результаты свидетельствуют о том, что ученики 4 класса знакомы с социально значимыми и одобряемыми нормами поведения. Эти данные не противоречат возрастным характеристикам детей 10–11 лет.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что дети способны ориентироваться в нравственных ориентирах современного социума, они понимают, «что такое хорошо» и «что такое плохо», то есть когнитивный аспект формирования нравственных ценностей, значимых для формирования гражданской позиции, представлен на достаточном уровне.

Эмоционально-ценностный аспект нравственного воспитания наблюдается на различных уровнях, что обусловлено индивидуальными особенностями детей, влиянием семьи, школы, общества. Когнитивный и эмоционально-ценностный аспекты формирования гражданской позиции формируются на всех учебных предметах, изучаемых в начальной школе.

Жизнь школьников в сложном нынешнем мире, в котором они порой чувствуют себя растерянными, ставит их в условия, когда для них важным становится самоопределение, поиск своего мира, своих ценностей, своей линии поведения. Помочь учащимся в этом призваны учителя и родители. Использование ресурсов отечественной культуры, культуры Православия дает такую возможность. Только осознав это, мы сможем воспитать духовную личность гражданина XXI века.

Из страны детства все мы уходим в большую жизнь, насыщенную радостью и страданием, минутами счастья и горя. Способность радоваться жизни или умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем возрасте. Дети чутки и восприимчивы ко всему, что их окружает. Поэтому возникла необходимость вести речь о проблемах духовно-нравственного воспитания и о колоссальной работе школы и семьи как единого тандема в решении этих сложных проблем.

Душа каждого человека – зародыш прекрасного цветка, но расцветет ли он, зависит от духовности воспитания и образования, полученного человеком в семье и школе.

Не стоит забывать слова президента России В.В. Путина: «Без ценностей, заложенных в христианстве и других мировых религиях, без формировавшихся тысячелетиями норм морали и нравственности люди неизбежно утратят человеческое достоинство».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373. М.: Наука, 2015. 27 с.
2. Баранов П.А. Современный гуманизм и гражданская позиция личности // Гражданское образование: материалы международного семинара. СПб, 2018. С. 66–68.
3. Сало-Фоот Ю.А. Воспитание патриота. Практика, основанная на теории // Молодежь и общество. 2018. № 1. С. 54–64.

**FORMATION OF THE CIVIC POSITION
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

© 2021

T.M. Batarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

M.M. Ovchinko, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: civil position; civil society; morality; norms of morality; method.

Abstract. The article discusses the features of the formation of the civil position of modern primary school students.

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

© 2021

Е.В. Бахусова, кандидат педагогических наук, доцент
И.Ю. Кудрева, студент 4-го курса, профиль «Начальное образование»
*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: пространственное мышление; младший школьный возраст; образ; математика; геометрия.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития пространственного мышления у младших школьников на уроках математики.

Развитие пространственного мышления является одной из основных задач процесса обучения младших школьников. И.С. Якиманская отмечает, что «пространственное мышление – это специфический вид мыслительной деятельности, который имеет место в решении задач, требующих ориентации в практическом и теоретическом пространстве (как видимом, так и воображаемом). В своих наиболее развитых формах это есть мышление образами, в которых фиксируются пространственные свойства и отношения» [6, с. 324].

По мнению исследователей – Л.С. Выготского [2], В.А. Аверина, М.В. Осориной, И.М. Слободчикова [1] – основа развития пространственного мышления должна быть заложена в возрасте 7–12 лет, так как в этом возрасте преобладает развитие наглядно-образного мышления, дети легче воспринимают форму и объем предметов, чем в старшем возрасте.

Развитию пространственного мышления в младшем

школьном возрасте способствует решение задач с геометрическим материалом. Изучение геометрии развивает способность визуализировать положение объектов, представлять их формы, пространственные отношения друг к другу [3].

Но изучению геометрического материала в начальной школе не уделяется должного внимания. Мы провели содержательный и количественный анализ УМК «Перспектива» по математике для 3 класса [5], который показал, что геометрические задания составляют только 19% от общего количества заданий. Математический материал распределен на 25 тем, из них только 3 темы по геометрии, или 12% от общего количества тем. В этих темах всего 14 (13%) геометрических задач. На изучение геометрических тем отводится 5 часов (8%). Остальные геометрические задачи идут для иллюстрации операций сложения, вычитания, умножения. Полученные результаты отражены в диаграммах (рисунок 1 и рисунок 2).

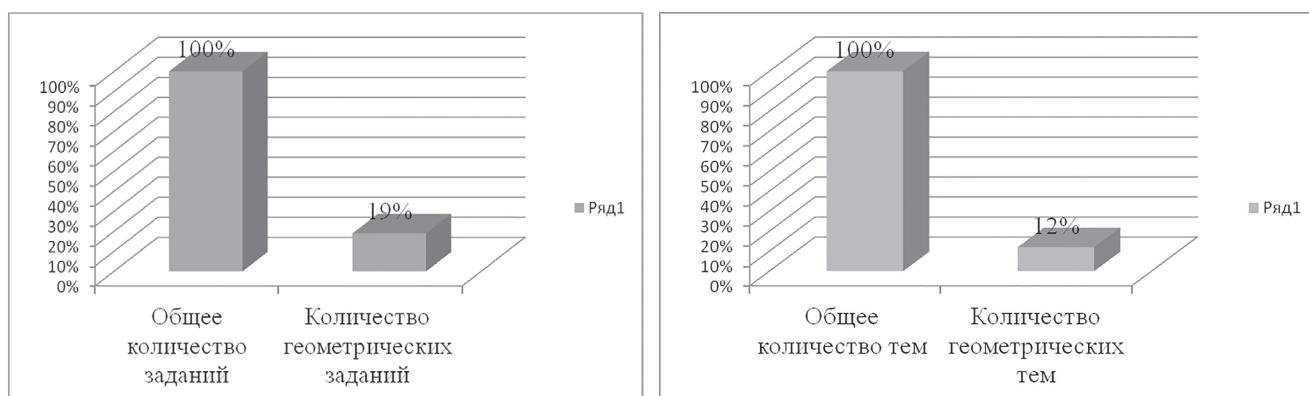


Рис. 1. Доля геометрического материала в УМК «Перспектива»

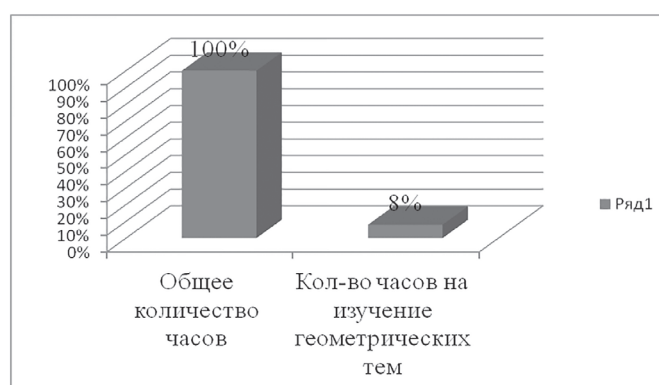


Рис. 2. Доля часов на изучение геометрического материала в УМК «Перспектива»

Можно сделать вывод, что в УМК «Перспектива» уделяется небольшое внимание изучению геометрических тем, геометрические задания используются в качестве наглядного материала при изучении чисел, арифметических действий и их свойств. Такой же позиции придерживаются авторы других действующих УМК по математике в начальной школе.

Возможным следствием того, что в начальной школе не уделяется достаточного внимания развитию пространственного мышления, геометрический материал не выделяется в качестве самостоятельного раздела, а более подробное изучение геометрии начинается в старших классах [4], является то, что школьники плохо решают задачи по геометрии. Так, согласно отчетам о результатах ЕГЭ по Самарской области за 2020 г. у выпускников возникают трудности в решении геометрических задач, в частности задач по стереометрии. В 2020 году снизился процент выполнения геометрических задач первой части КИМов ЕГЭ примерно на 9% по отношению к результатам 2019 года. Выпускники с трудом справляются с решением задач на наглядное представление, либо не выполняют геометрические задачи вообще [7].

Мы провели экспериментальную работу среди уча-

щихся младшего школьного возраста на базе школы № 41 г. Тольятти. В исследовании приняли участие 27 учеников 3 класса. Обучение математике в этом классе проходит по УМК «Перспектива». Цель экспериментальной работы – выявить уровень развития пространственного мышления у учащихся 3 класса. Констатирующий этап экспериментальной работы состоял из двух частей: тест пространственного мышления И.С. Якиманской, В.Г. Зархина, Х.-М.Х. Кадаяс [8] и самостоятельная работа, разработанная на основе сборника диагностических заданий «Развиваем пространственное мышление» (авторы Н.Б. Тихонова, Н.Б. Истомина).

Задания теста пространственного мышления И.С. Якиманской, В.Г. Зархина, Х.-М.Х. Кадаяс направлены на проверку умения ориентироваться в пространстве, находить объекты по описанию их положения. Каждое правильно выполненное задание оценивается одним баллом. Результаты теста показали, что низкий уровень развития пространственного мышления выявлен у 2 учащихся (7%), средний уровень развития имеют 20 учащихся (74%), и только у 5 учащихся (19%) высокий уровень развития пространственного мышления. Полученные результаты отражены диаграмме (рисунок 3).

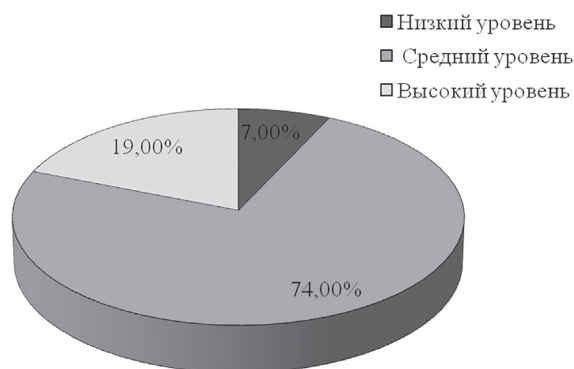


Рис. 3. Диаграмма уровня развития пространственного мышления

Хуже всего ученики справились с заданиями, направленными на оперирование образами, сравнение фигур, мысленное видоизменение положения объекта, изменение структуры образа и пространственного положения объекта.

Для самостоятельной работы были выбраны 10 заданий из сборника диагностических заданий «Развиваем пространственное мышление» (авторы Н.Б. Тихоно-

ва, Н.Б. Истомина), ориентированных на определение особенностей пространственного мышления младших школьников. Результаты самостоятельной работы показали, что низкий уровень умения решать задачи на пространственное мышление наблюдается у двух учащихся (7%), средний уровень у восемнадцати (67%), высокий уровень у семи учеников (26%) (рисунок 4).

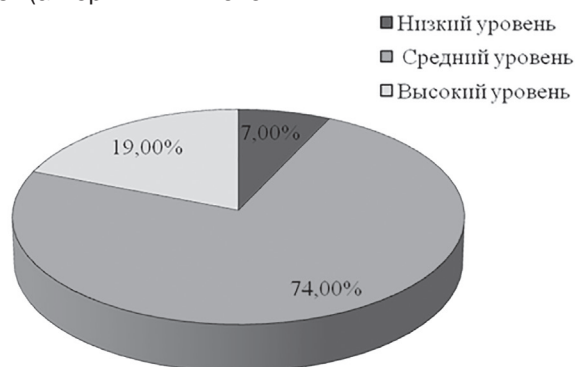


Рис. 4. Уровень умения решать задачи на пространственное мышление

Результаты самостоятельной работы показали, что у школьников возникли трудности в оперировании пространственными образами, определении их пространственных отношений. Хуже всего ученики справились с заданиями, направленными на взаимное расположение предметов на плоскости и в пространстве, на работу с зеркальным изображением и на мысленное видоизменение объекта.

Для выявления взаимосвязи результатов по тесту (X) и самостоятельной работе (Y) был посчитан коэффициент корреляции:

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2)}} = \frac{27,48}{\sqrt{(20,19 \times 106,92)}} = 0,591.$$

Коэффициент корреляции равен 0,591, что показывает прямую связь между результатами теста И.С. Якиманской и результатами самостоятельной работы, между двумя величинами X и Y наблюдается заметная связь.

В результате исследования мы установили, что большая часть учащихся экспериментального класса имеет средний уровень развития пространственного мышления. На следующем этапе нашей работы планируется разработать систему заданий для развития пространственного мышления у младших школьников, спроектировать программу занятий с младшими школьниками и апробировать систему занятий в экспериментальной группе учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А., Осорина М.В., Слободчиков И.М. Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати лет. М.: Генезис, 2010.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. СПб: АСТ, 2008. 159 с.
3. Гребенникова Н.Л. Развитие пространственного мышления младших школьников при изучении геометрического материала // Образование и наука в современных реалиях: материалы V Международной научно-практической конференции. М.: МГУ, 2018. № 7. С. 21–26.
4. Подходова Н.С. Геометрия в развитии пространственного мышления младших школьников // Начальная школа. 1999. № 1. С. 90–92.
5. Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н., Бука Т.Б. Математика: 3 класс. М.: Просвещение, 2015.
6. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980. 324 с.
7. Региональный центр мониторинга в образовании. URL: <http://www.rcmo.ru/statistics/ege-statistics/> (дата обращения: 06.10.2020).
8. Якиманская И.С., Зархин В.Г., Кадаяс Х.-М.Х. Тест пространственного мышления: Опыт разработки и применения. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911128.htm> (дата обращения 16.10.2020).

THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING IN YOUNGER STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS

© 2021

E.V. Bakhusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

I.Y. Kudreva, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: spatial thinking; primary school age; image; mathematics; geometry.

Abstract. The article deals with the problem of the development of spatial thinking in younger schoolchildren in mathematics lessons.

УДК 373.3

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Е.В. Бахусова, кандидат педагогических наук, доцент*Ю.Ю. Кудрева*, студент*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: математика; младшие школьники; занимательные задания; познавательная активность.

Аннотация. В статье описана экспериментальная работа по выявлению связи между умением младших школьников выполнять занимательные задания по математике и уровнем познавательной активности при изучении математики.

Занимательные задания – это задания, непосредственно связанные с программным материалом и способствующие усвоению и закреплению его учащимися. Занимательные задания считаются одной из форм обучения младших школьников, способствуют формированию основ учебной деятельности, повышают познавательную активность учащихся начальных классов [5]. И.Г. Зенкевич считает, что «Важная особенность занимательной математики состоит в том, что она побуждает к работе мысли. Насыщенная задачами, головоломками, вопросами и проблемами, она вовлекает ученика в активное сотрудничество с учителем на уроке, будит любознательность и поощряет его к первым самостоятельным открытиям» [2, с. 45].

Основным фактором занимательности является вовлечение школьников в творческий поиск, приучение их к индивидуальной исследовательской работе. Применяя занимательные задания, учитель вызывает интерес у школьников при изучении математики. Во время урока занимательные задания стимулируют умственную деятельность учащихся, делают более ярким изучение нового материала и помогают закрепить его. Занимательные задания по математике делают деятельность младших школьников более веселой и энергичной, и нередко создают у детей позитивное настроение [6].

Познавательная активность играет важнейшую роль в учебном процессе. С.М. Вишняков в словаре «Профессиональное образование» пишет, что «познавательная активность – качество учебной деятельности учащегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу обучения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение целей, умении получать эстетическое наслаждение, если цели достигнуты» [3, с. 236].

Познавательная активность основана на поиске. Под ее влиянием у учащихся возникают вопросы, ответы на которые они постоянно ищут. При этом поисковая деятельность учащихся проходит увлеченно, они ощущают эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательная активность оказывает положительное влияние не только на процесс и результат деятельности, но и на ход психических процессов – мышления,

воображения, внимания, памяти, которые под влиянием познавательной активности приобретают особую направленность.

Занимательность, которая служит стимулом для познавательной активности и средством обучения и популяризации научных знаний, во-первых, влияет на приближение научных истин к человеческому пониманию (делает доступными научные знания), во-вторых, благоприятствует лучшему развитию познавательных процессов человека, активизирует его мышление и обостряет эмоциональное отношение к предмету познания [5, с. 71].

Занимательные задания не являются целью педагогического процесса. Они являются лишь средством повышения эффективности и качества обучения. Занимательные задания могут быть использованы для достижения различных результатов: повышения познавательной активности школьника, самостоятельности, вовлечения в общий учебный процесс и для того, чтобы снять напряженную эмоциональную обстановку на уроках.

Мы проанализировали УМК «Перспектива» по математике (авторы Г.В. Дорофеев, Т.Н. Миракова, Т.Б. Бука) для 3-го класса и выяснили, что занимательные задания составляют 1% от общего количества заданий.

Используя анкету по методике А.А. Горчинской «Познавательная активность младшего школьника» [1] и самостоятельную работу (пособие И. Г. Сухина «Занимательные материалы. Начальная школа» [4]), мы провели исследование в школе № 41 г. Тольятти с учащимися 3-го класса с целью выявления умения решать занимательные задания у учащихся 3-го «А» класса и уровня познавательной активности к изучению математики. В исследовании приняли участие 24 ученика 3-го класса.

Для того чтобы диагностировать уровень развития познавательной активности у учеников, мы провели анкетирование по методике А.А. Горчинской «Познавательная активность младшего школьника». Детям был представлен бланк с пятью вопросами, имеющими варианты ответов. Максимально в анкете можно набрать 15 баллов. Результаты анкетирования представлены в таблице (см. таблицу ниже).

Таблица. Распределение учащихся по уровню сформированности познавательной активности

Уровень сформированности познавательной активности	Количество учащихся, чел	Количество учащихся, %
Высокий уровень	6	25
Средний уровень	17	71
Низкий уровень	1	4
Итого	24	100

Результаты анкетирования показали, что у шести учащихся (25%) в 3 «А» классе наблюдается высокий уровень познавательной активности, у семнадцати учащихся (71%) – средний и у одного ученика (4%) – низкий уровень познавательной активности. Исходя из анализа, мы можем сказать, что 75% учащихся в 3 «А» классе следует создавать условия для развития познавательной активности.

Для выявления умения решать занимательные задания была проведена самостоятельная работа, включающая 12 заданий, каждое задание оценивалось в 1 бал. В работе представлены задачи на внимание, задания на смекалку, логические цепочки. Для самостоятельной работы мы использовали задания из пособия И.Г. Сухина «Занимательные материалы. Начальная школа» [4]. Это – методическое пособие для учителей, родителей и воспитателей, авторская разработка, которая включает занимательные задания различного типа. Все задания разбиты на 4 блока: задания для 1, 2, 3 и 4-го классов [4].

Анализ результатов самостоятельной работы показал, что в 3 «А» классе преобладает средний уровень умения решать занимательные задания (50%).

Результаты самостоятельной работы представлены в диаграмме (рисунок).

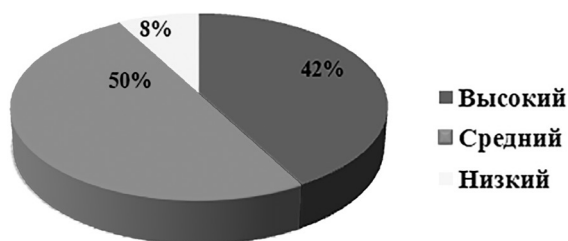


Рис. Уровень умения решать занимательные задания

Для того чтобы выявить есть ли связь между результатами самостоятельной работой (X) и анкетированием по методике А.А. Горчинской (Y) мы вычислили коэффициент корреляции Пирсона.

$$r_{xy} = \frac{\sum(d_x \times d_y)}{\sqrt{(\sum d_x^2 \times \sum d_y^2)}} = \frac{45,74}{\sqrt{71,86 \times 91,36}} = 0,56$$

Коэффициент корреляции равен 0.56. В соответствии с таблицей значений величин коэффициента корреляции делаем вывод о том, что $r_{xy} = 0,56$ это средняя по силе корреляция [7]. Коэффициент статистически значимо отличается от нуля, это говорит о том, что связь между величинами X (результаты самостоятельной работы) и Y (анкетирования по методике А.А. Горчинской) заметная и прямая, т.е. величины X и Y коррелируют между собой.

Мы планируем разработать систему занятий (методическое пособие) с использованием занимательных заданий, для того чтобы научить младших школьников решать занимательные задания и как следствие повысить познавательную активность младших школьников к изучению математики, апробировать систему занятий, провести повторное тестирование младших школьников, проанализировать изменения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: учебник. Киев, 2014.
2. Зенкевич И.Г. Эстетика урока математики: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1981.
3. Профессиональное образование: словарь / сост. С.М. Вишнякова. М.: НОББ, 1999. 535 с.
4. Сухин И.Г. Занимательные материалы // Начальная школа. М.: ВАКО, 2005. 224 с.
5. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 351 с.
6. Активизация познавательной деятельности учащихся через формирование положительной мотивации на уроках математики: сайт. URL: <https://kopilkaurokov.ru/matematika/meropriyatiya/aktivizatsiya-poznavatelnoi-deyatelnosti-uchashchikhsia-chieriez-formirovaniie-polozhitel-noi-motivatsii-na-urokakh-matiematiki>.
7. Величина и сила коэффициента корреляции: сайт. URL: <https://statpsy.ru/correlation/velicina/>

ENTERTAINING TASKS IN MATHEMATICS LESSONS AS A MEANS OF INCREASING COGNITIVE ACTIVITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

© 2021

E.V. Bakhusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Y.Y. Kudreva, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: mathematics; primary school students; entertaining tasks; cognitive activity.

Abstract. The article describes experimental work to identify the relationship between the ability of primary school students to solve entertaining tasks in mathematics and the level of cognitive activity to study mathematics.

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ МОДЕЛИ «РОТАЦИИ СТАНЦИЙ» НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2021

*А.В. Ведминская, учитель английского языка**МБУ «Школа № 61», г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: смешанное обучение; ротация станций; дистанционное обучение; традиционное обучение; разработка урока.

Аннотация. В статье рассматривается практическое применение смешанного обучения, а именно «Ротация станций» на уроках английского языка для учащихся 5-х классов. Раскрываются плюсы и минусы данной технологии.

Как известно, в основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который подразумевает активную учебно-познавательную деятельность самих обучающихся. Не секрет, что традиционная классно-урочная система образования не реализует в полном объеме ФГОС, так как роль учителя заключается в транслировании знаний и, соответственно, только он будет являться единственным действующим и активным лицом учебного процесса. Для обеспечения системно-деятельностного подхода и вовлечения обучающихся в процесс обучения требуются новые подходы, технологии включения таких методов и приемов, которые будут провоцировать самих обучающихся учиться, познавать и открывать для себя мир знаний.

Данное несоответствие (классический урок и реализация системно-деятельностного подхода) привело к тому, что педагог вынужден искать выход из сложившейся ситуации. На наш взгляд, смешанное обучение может являться подходящей альтернативой традиционной системе обучения и минимизировать недостатки классно-урочной системы.

Конец XX в. способствовал массовому распространению персональных компьютеров, появлению сети Интернет, развитию цифровых технологий в образовании, в результате чего стали возникать новые модели обучения, а именно смешанное обучение. Впервые заговорили о данной технологии за рубежом в 90 г. XX в. Гаррисон и Канук (2004 г.) утверждают, что смешанное обучение – это интеграция личного опыта обучения в классе и опыта онлайн-обучения. Следовательно, ключевыми компонентами смешанного обучения являются очное и онлайн-обучение.

Смешанное обучение (СО) – это образовательная концепция, сочетающая традиционное обучение с дистанционным и онлайн-методом. Данная модель не включает обучение учащегося один на один с компьютером и не является дистанционным образованием. При смешанном обучении (Blended Learning) в процесс обучения активно включается сам обучающийся (при работе на компьютерах или в группе с учениками), при этом из традиционного обучения остается взаимодействие учителя и учащегося (при фронтальной работе, например, беседа по теме урока).

Данная технология соединила в себе сильные стороны как традиционного обучения, так и дистанционного. Применение смешанного обучения способствует повышению эффективности на уроках, так как, во-первых,

каждый обучающийся включается в образовательный процесс; во-вторых, меняется стиль взаимодействия учителя с учащимися, учитель направляет обучающихся (помогает им); в-третьих, в отличие от жестких временных рамок традиционного урока, когда учащиеся в силу своих индивидуальных особенностей не могут усвоить материал в полном объеме, дистанционное обучение, наоборот, нивелирует данный момент.

Перейдем от теоретического материала к практическому.

В течение года велась работа по изучению и применению технологии смешанного обучения на уроках английского языка в 5 классе. На основании анализа теоретического материала были разработаны уроки с применением данной технологии. Выбор был остановлен на модели «Смена рабочих мест», а именно «Ротация станций».

Данная модель предполагает деление класса на три группы по трем станциям: работа с учителем, совместная работа учащихся и онлайн-обучение. По завершении работы на станции обучающиеся переходят к следующей, передвигаясь по часовой стрелке.

При организации модели «Ротации станций» следует тщательно продумать ряд моментов.

1. Деление пространства класса на три части (две, четыре зоны – это зависит от цели урока): а) фронтальная работа с учащимися; б) работа в группах; в) онлайн-обучение.

2. Распределение учащихся на три группы (по уровню успеваемости, самостоятельное разделение на основе мини-игр, по списку учителя).

3. Подготовка материала для каждой учебной группы.

4. Распределение учебного времени для работы в группах (оптимально – 10–12 минут).

5. Контроль за работой учащихся в группах.

Смешанное обучение способствует формированию у учащихся навыков самоконтроля и самостоятельности при выполнении задания. На первых порах учителю приходится контролировать группу учащихся, чтобы обучающиеся не отвлекались от самого задания. При онлайн-обучении может возникнуть технический сбой или учащиеся могут попросить помощи при работе с сервисом.

6. Координирование проведения своего урока с учителем информатики.

Итак, рассмотрим урок с применением модели «Ротации станций». Уроки в компьютерном классе проводились только 1 раз в неделю. Тема урока: «English in use. Ordering food. Заказываем еду» («Spotlight 5», Ю.Е. Байлина, Д. Дули, модуль 8). Цель урока – научить учащихся вести диалог этикетного характера (умение заказывать еду в кафе, ресторане).

Этапы применения данной модели на уроке.

1. **Организационный момент.** В начале урока (после совместного выведения темы и цели урока с помощью вопросов) учащиеся были разделены на группы по списку, предложенному самим учителем. Данное распределение было сделано для того, чтобы каждый обучающийся смог справиться с заданием (составить диалог в паре) при совместной работе. Оговаривалось время работы на каждой станции (10 минут), смена происходит по часовой стрелке. Кратко был дан инструктаж по работе с компьютером и деятельности на станции совместной работы. На данный этап ушло 3–4 минуты.

2. **Основная часть.** Совместная деятельность учителя и учащихся началась с группы, которой вначале требуется объяснение материала учителем.

При фронтальной работе с группой обучающихся необходим дифференцированный подход к каждому ученику. На этом этапе при работе с учителем обучающиеся слушали диктора, повторяли за ним фразы этикетного характера, читали диалог по ролям с соблюдением норм паузации. При смене групп менялись задания: например, вставить пропущенные слова в диалог (карточка с заданием); прослушав диалог, написать слова по теме «Еда»; прослушав диалог, ответить на вопросы: что заказали посетители кафе? Какую сумму они потратили? В зависимости от уровня группы (или при смене группы) варьировались и сами задания.

При совместной работе обучающиеся составляли диалог в паре по картинке-меню, используя фразы этикетного характера. В конце урока учащиеся демонстрировали свой диалог.

При работе на компьютерах учащиеся слушали и повторяли фразы по теме за диктором (задание составлено на сервисе Voki.com-Listening № 1). Планировалось, что учащиеся прослушают диалог (задание составлено на сервисе Podomatic.com.-Listening № 2) и ответят на вопросы (GoogleDocs).

3. **Рефлексия.** В конце урока учащиеся продемонстрировали свой диалог в паре. Затем обсудили, какая станция вызвала затруднения? Почему? Что получилось на уроке, что нет?

Таким образом, можно сделать выводы о том, что смешанное обучение, а именно модель «Ротация станций», имеет следующие положительные стороны:

1. Каждый обучающийся активно включается в процесс обучения.
2. Происходит дифференцированный подход к каждому ребенку.
3. При совместной работе происходит взаимообучение учащихся (у них одна общая цель, которую они должны совместно достичь).
4. При онлайн-обучении «расширяются» рамки и возможности урока.
5. Учащиеся дважды в разных формах знакомятся с новым материалом (при традиционном обучении с учителем, затем на онлайн-станции).

6. Повышается мотивация изучения иностранного языка.

7. Увеличивается интенсивность урока.

Однако несмотря на сильные стороны смешанного обучения, при организации модели «Ротации станций» есть и некоторые минусы.

1. Подготовить и подобрать соответствующий материал для онлайн-обучения, учитывая возраст, время и темп выполнения задания учащимися, – затратно по времени для учителя.

2. Не каждый сервис можно использовать в работе на школьных компьютерах.

3. Не все обучающиеся на этапе знакомства с новой технологией проведения уроков добросовестно выполняют домашнее задание.

4. В смешанном обучении, на станции совместной деятельности, учащимся предлагается подготовить проект. Однако за 10 минут выполнить данное условие пока не представляется возможным. Поэтому на этапе апробации данной модели я использую задания (например, картинка-меню для совместного диалога), которые помогают учащимся применить их практические навыки в говорении.

5. Нет достаточного технического оснащения кабинета предметника.

Тем не менее, несмотря на трудности внедрения смешанного обучения в свою практику, я отмечаю больше положительных моментов. Смешанное обучение – это эклектика традиционного и онлайн-обучения. Учитель в данной ситуации является фасилитатором, а не только передатчиком знаний.

Практический материал представлен на моем учебном блоге «Британика» (<https://teacher58.blogspot.com/p/blog-page.html>).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.В. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016.
2. Андреева Н.В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента // Психологическая наука и образование. 2018.
3. Долгова Т.В. 1. Смешанное обучение – инновация XXI века // Информационно-публицистический образовательный журнал. 2017. № 5. С. 2–8.
4. Краснова Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы и перспективы // В мире научных открытий. 2014. №11. С. 10–26.
5. Кондакова М.Л., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. 29 мая.
6. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ. М.: Проспект, 2015.
7. Bonk C. J., Graham C.R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006.
8. Dudeney G., Hockly N. How to... Teach English with Technology. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
9. Garrison R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // Internet and Higher Education. 2004. № 7 (2). P. 95–104.
10. Большая перемена: сайт. URL: <https://sites.google.com/site/tvorchtoliatty/home>.

USING BLENDED LEARNING OF THE “ROTATION MODEL” AT THE LESSONS

© 2021

A.V. Vedminskaya, teacher

School 61, Togliatti (Russia)

Keywords: blended learning; rotation model; online learning; traditional face-to-face classroom; lesson.

Abstract. This article considers the problem of the practical application of blended learning, like as “Rotation Model” at the lessons for 5th grade students. The pros and cons of this technology are revealed.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2021

И.М. Гараева, учитель английского

П.В. Никишина, ученица 11 класса

*Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти
«Гимназия № 48 имени Героя России О.Н. Долгова», г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: английский язык; исследования; опрос; фильмы и сериалы; результаты исследования; информация.

Аннотация. В данной статье рассматривается самостоятельный способ изучения английского языка посредством просмотра аутентичных фильмов и сериалов и его влияние на уровень английского.

В быстроразвивающемся современном мире изучение английского языка считается уже абсолютной нормой, и даже необходимостью. Знание английского языка является обязательным условием не только для получения престижного образования, должности, оно также расширяет круг возможностей человека в социальной жизни. Поэтому немудрено, что любой человек сумеет отыскать для себя множество причин для изучения английского языка.

Актуальность данного исследования обусловлена заинтересованностью людей в эффективном повышении своего уровня английского и совмещении обучения с проведением досуга.

Объектом исследования является эффективность просмотра фильмов и сериалов на английском языке и их влияние на уровень английского учащихся.

Предмет исследования – аутентичные фильмы и сериалы на английском языке как средство самостоятельного изучения английского.

Цель исследования – выявление эффективности просмотра фильмов на английском языке в процессе его изучения.

Отсюда вытекают следующие задачи:

- 1) рассказать о преимуществах просмотра аутентичных фильмов;
- 2) провести опрос среди участников исследования;
- 3) составить список фильмов и сериалов, сформированный по уровням английского с учетом интересов учащихся, и предложить его участникам эксперимента;
- 4) провести вводное, промежуточное и итоговое тестирования;
- 5) проанализировать результаты изучения английского языка через просмотр фильмов и сериалов.

В своей работе мы использовали методы опроса, анкетирования учащихся, сравнения, анализа и синтеза.

Практическая значимость данной работы заключается в создании рекомендаций для самостоятельного просмотра аутентичных фильмов на английском языке с целью изучения иностранного языка.

Нами был проведен опрос среди учащихся 10–11 классов нашей школы. Ученикам было предложено пройти анкетирование, ответив на ряд вопросов, касающихся просмотра фильмов и сериалов на английском языке. В опросе участвовало 50 учеников.

Результаты опроса показали, что 94% учеников положительно относятся к изучению английского посред-

ством просмотра аутентичных фильмов и сериалов на английском языке. 65% смотрели ранее фильмы и сериалы на английском языке с целью повышения уровня владения английским языком. 65% смотревших использовали русские субтитры, 25% использовали английские субтитры, 9% смотрели без субтитров; 85% опрошенных считают просмотр аутентичных фильмов и сериалов на английском языке эффективным методом изучения английского.

Перед началом эксперимента было проведено тестирование для установления начального уровня знаний участников. Тест состоял из трех частей: аудирование, устная речь и задания на лексику.

Аудирование включало прослушивание диалогов героев аутентичных фильмов и ответы на 5 поставленных вопросов. В части с устной речью участникам эксперимента предоставлялись на выбор две сцены из фильма, после просмотра которых нужно было описать происходящее на экране по плану. В заданиях на лексику нужно было подобрать синонимы и антонимы, английские эквиваленты русских выражений.

Сравнивая результаты вводного, промежуточного и итогового тестирований можно сделать вывод о том, что просмотр видеоматериалов оказал наибольший положительный эффект на качество устной речи, что можно объяснить постоянным прослушиванием, а как следствие – и запоминанием грамматически верных конструкций, новых слов и фраз. Улучшилась не только способность излагать свои мысли на английском языке, но также и умение подбирать наиболее уместные в определенном контексте слова, выбираемые из группы синонимов. Появилось чувство языка и способность на интуитивном уровне составлять предложения без речевых ошибок.

В ходе исследования мы выяснили, что просмотр аутентичных фильмов и сериалов на английском языке является не только интересным, но и полезным занятием. В ходе эксперимента учащимся удалось увеличить свой активный словарный запас, повысить навыки аудирования – и особенно устной речи. Полученные навыки пригодятся ученикам не только на уроках английского в школе, но и в других сферах жизни, например, при общении с иностранными друзьями, а в дальнейшем – на учебе в институте и работе.

По окончании эксперимента мы провели рефлексию участников эксперимента. Были выделены трудности, с

которыми столкнулись участники, такие как:

- невозможность разобрать некоторые фразы без субтитров;
- присутствие сленговых выражений и фразеологизмов;
- непонимание английского юмора.

Также были выделены положительные стороны, такие как:

- личный интерес при просмотре;
- наглядность;
- непринужденность;
- отсутствие контроля со стороны наставника.

Аутентичные видеоматериалы максимально приближены к языковой реальности и потому их использование более чем целесообразно. Никакие другие материалы не могут дать такого же полного представления о социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алейникова М.И. Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2015. № 6 (18). С. 87–90.
2. Антонова И.В. Просмотр аутентичных художественных фильмов как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка // Молодой ученый. 2016. № 6. Т. 2.
3. Эйбрамсон Д. Теория получаса. Как изменить жизнь за 30 минут в день. URL: <https://www.litres.ru/devid-eybramson/teoriya-poluchasa-kak-izmenit-zhizn-za-30-minut-v-den/>
4. Зайченко С.С. От кинофильма к кинодискурсу: определение понятий и подходы к исследованию // Альманах современной науки и образования. 2011. №10.
5. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Обучение восприятию на слух английской речи. М., 2002.
6. Марчан Н.Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики // Иностранные языки в школе. 2004. № 4.
7. Сорокина Н.И. Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука. 2016. № 2. С. 64.
8. Щербаков И.А. Кино в обучении иностранным языкам. URL : <https://clck.ru/SnJ2U>.
9. Byrnes H. Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky. NY: Continuum, 2007. URL: <https://goo.gl/OZgDt2>
10. Krashen S. Explorations in language acquisition and use. NH: Heinemann. 2003. URL: <http://edu6.teacher.com.cn/ywhx103a/kcjj/ckzl/04.pdf>

USING AUTHENTIC FILMS IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

© 2021

I.M. Garayeva, english teacher

P.V. Nikishina, student

*Municipal budget educational institution of the Togliatti city district
“Gymnasium 48 named after the Hero of Russia O.N. Dolgov”, Togliatti (Russia)*

Keywords: English; research; survey; films and TV series; research results; information.

Abstract. This article examines the independent way of learning English by watching authentic films and TV series and its impact on the level of English language.

ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ CORE ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОНЛАЙН-УРОКОВ. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАИБОЛЕЕ ТРУДНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТЕМ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

© 2021

*Н.Е. Клименко, учитель английского языка**МБУ «Школа № 58», г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; технология смешанного обучения; средства обучения; система (платформа) CORE; перевернутый класс; ротация станций; интерактивный онлайн-урок.

Аннотация. Технология смешанного обучения представляет собой одну из самых перспективных. В статье рассматриваются проблемы внедрения технологий смешанного обучения иностранным языкам в школе на примере двух уроков по темам: «Читаем с удовольствием. Interests and hobbies. Adjectives and adverbs in English / Интересы и увлечения. Прилагательные и наречия в английском языке» в 5 классе и «Healthy habits / Здоровые привычки. Исчисляемые и неисчисляемые существительные» в 6 классе.

Уроки разработаны на платформе Core. Описаны возможности использования этой платформы при подготовке интерактивного урока. Уточняется понятие смешанного обучения, рассматривается его роль в организации учебного процесса, преимущества и недостатки, описаны некоторые модели смешанного обучения – перевернутый класс и ротация станций. Приведены практические рекомендации, направленные на преодоление проблем, возникающих при изучении наиболее трудных на средней ступени обучения грамматических тем английского языка: «Наречия и прилагательные в английском языке», «Исчисляемые и неисчисляемые существительные».

ВВЕДЕНИЕ

Все больше людей в современном мире интересуются изучением иностранных языков. И средняя школа не является в этом исключением. В настоящее время появляются новые технологии смешанного типа. Чем разнообразнее урок, тем больше альтернатив для успешного решения цели и задач урока. Информационные ресурсы огромны и неиссякаемы.

Не многие готовы изучать язык традиционным способом, в классе с преподавателем. Информационные технологии позволяют нам искать новые пути в обучении. Зачастую оказывается так, что в процессе обучения преподаватель сталкивается с проблемой разного уровня овладения универсальными учебными действиями учащихся. И работать в таком классе становится совсем нелегко. Вовлечь в обучение необходимо всех, и все делают это с разной скоростью и способностями. Поэтому грамотная работа по распределению ролей на уроке очень важна. Самое важное, на что мы должны обращать внимание, – это содержание технологии, ее логическая последовательность применения.

МЕТОДЫ

Одним из удобных и универсальных инструментов для создания интерактивного урока является платформа CORE. Возможности этой системы (платформы) подробно изложены мною в отдельном файле Word, а также в презентации.

В прошлом году я попробовала организовать работу с учениками 5 и 6 классов на уроках английского языка на этой платформе. Одновременно с этой рабо-

той я получила опыт организации смешанного обучения на уроках.

На сегодняшний день технология смешанного обучения находится на первоначальном этапе своего развития. Учителя всего мира экспериментируют, чтобы узнать, какая модель для них подходит больше. В настоящее время известны шесть основных моделей организации смешанного обучения [4]. Исходя из предмета, потребностей и уровня знаний и развития навыков и умений обучающихся, преподаватель может выбрать подходящую данной группе учеников модель из следующих:

- поддержка очного обучения (face-to-face driver) – преподаватель лично дает основной объем учебной информации на занятиях, по мере необходимости внедряя онлайн-обучение как вспомогательное; на занятиях также регулярно организуется работа обучающихся на компьютерах;
- ротационная модель (rotation model) – обучение осуществляется путем поочередной смены традиционного обучения в аудитории на самостоятельное онлайн-обучение;
- гибкая модель (flex model) – по большей части используется онлайн-платформа, а преподаватель при необходимости поддерживает обучающихся, время от времени работая с небольшими группами или отдельными обучающимися;
- онлайн-лаборатория (online lab) – для передачи содержания всего учебного курса на занятиях в аудитории используется онлайн-платформа, все обучение происходит при непосредственном участии преподавателя;

- модель «Смешай сам» (self-blend model) – обучающийся самостоятельно решает, чем ему следует заняться более углубленно и, соответственно, какую часть учебного курса дополнить онлайн-занятиями;

- поддержка онлайн-обучения (online driver model) – модель в основном предполагает обучение онлайн через платформу и удаленный контакт с преподавателем, к которым при необходимости могут быть добавлены очные занятия и встречи с преподавателем.

Разработанные мною уроки на платформе CORE являются неким пробным и практическим материалом использования методики смешанного обучения. Так, на уроке по теме «Читаем с удовольствием. Interests and hobbies. Adjectives and adverbs in English / Интересы и увлечения. Прилагательные и наречия в английском языке» в 5 классе

(ссылка на урок: <https://clck.ru/TLvHM>) мною была использована гибкая модель обучения, которая сочетает в себе ротацию станций и технологию перевернутого класса. Также я провела урок в 6 классе на этой же платформе на тему «Healthy habits/ Здоровые привычки. Исчисляемые и неисчисляемые существительные» (ссылка на фрагмент урока: <https://clck.ru/TM4ST>).

Перевернутый класс – это модель так называемой «смешанной формы обучения», при которой обучение частично происходит оффлайн (очная встреча с преподавателем со слушателями) и онлайн.

Ребята в классе разделились на 3 группы.

1 группа (рис. 1) работала за компьютерами, где я подобрала упражнения на темы, связанные с прилагательными и наречиями в английском языке.

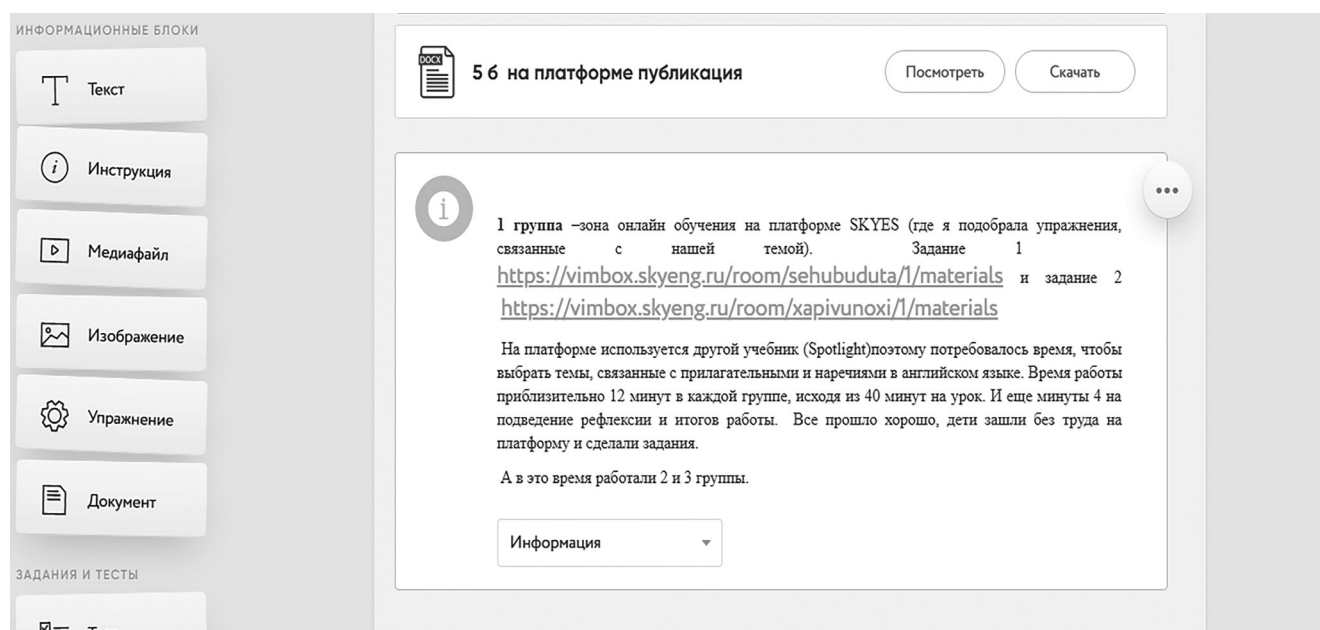


Рис. 1. Работа 1 группы на платформе CORE и инструкция, которой дети должны следовать при выполнении задания

Были предложены тексты на географическую тематику (см. рис. 2). Ребята выполняли задания по ним, находили прилагательные и наречия в тексте, выписывая их в тетрадь. Время работы было приблизительно 12 минут в каждой группе, исходя из 40 минут на урок. И еще минуты 4 на подведение рефлексии и итогов работы. Все прошло хорошо, дети зашли без труда на платформу и сделали задания.

В то же время работали вторая и третья группы.

2 группа (см. рис. 3) работала над новым грамматическим материалом. Ребята заранее получали задание изучить правило по теме: «Adjectives and adverbs in English / Прилагательные и наречия в английском языке». И уже на уроке мы обсуждали трудные случаи данной темы, разбирали исключения, выполняли упражнения из учебника.

3 группа (см. рис. 3) работала с песней, составляла историю по ключевым словам следования. Группа обсуждала тему проекта из упражнения учебника. Дети учились договариваться и обсуждали план сво-

его будущего проекта. Иногда полностью выполнить проект не удастся на уроке. В этом случае ребята могут на платформе прочитать необходимую информацию и затем закончить свою работу на следующем уроке или дома в дистанционном формате, заранее распределив свои роли на уроке. По ссылке урока (ссылка на урок: <https://clck.ru/TLvHM>) можно увидеть дальнейшую работу ребят по проекту: фото, рисунки, тексты. Учитель поверяет работы, может прикрепить на платформе свою рефлекссию или оценку работы как индивидуально для каждого ученика, так и в месте общего доступа, если это требуется.

ВЫВОДЫ

Платформа Core позволяет соединить весь материал в одном месте, где можно расположить и видео по изучаемой теме, и необходимые на уроке аудиоматериалы учебника. И в ситуации, когда на уроке не хватает времени, ученик сможет пройти необходимые этапы урока самостоятельно без учителя. А учитель,

в свою очередь, сможет посмотреть мониторинг выполнения упражнений на платформе. Это является актуальным сейчас, в условиях дистанционного обучения, когда необходимо получить обратную связь по каждому ученику в классе. Упражнения на систему CORE могут быть загружены со стороннего ресурса

или же могут быть представлены и разработаны преподавателем в виде теста. Это может быть вопрос с автопроверкой и открытый вопрос, предполагающий проверку учителем. Мониторинг проводится по каждому ученику в классе, видно, где и по какому вопросу ученик испытывает трудности.

Read the text and match the columns

Do you hate snow and cold weather? Here are 3 places in Europe where you can enjoy sunny days and don't need to take warm clothes with you.

Tenerife
Tenerife is a Spanish island in the Atlantic Ocean. It has mild and dry winters. The temperature is usually +19–22°C. When you go there, take a lot of summer clothes like shorts, T-shirts, or summer dresses. Don't forget about sunglasses.

Malta
It is a republic on the island of Malta in the Mediterranean Sea. Winters are usually sunny and warm there. The temperature is 15°C above zero and higher. But it's necessary to take not only summer clothes with you. You may also need a raincoat and an umbrella because it often rains on the island in this season.

Cyprus
Cyprus is an island country in the Eastern Mediterranean. Winter is from December to February. The temperature in winter is about +20°C. Take some sport clothes and trainers if you want to climb to the top of Mount Troni.

Tenerife	+20°C	sport clothes	sunglasses
Cyprus	+15°C	summer clothes and	umbrella
Malta	+19–22°C	raincoat and	and trainers

Рис. 2. Пример упражнения для первой группы со стороннего ресурса. Упражнение расположено на платформе CORE

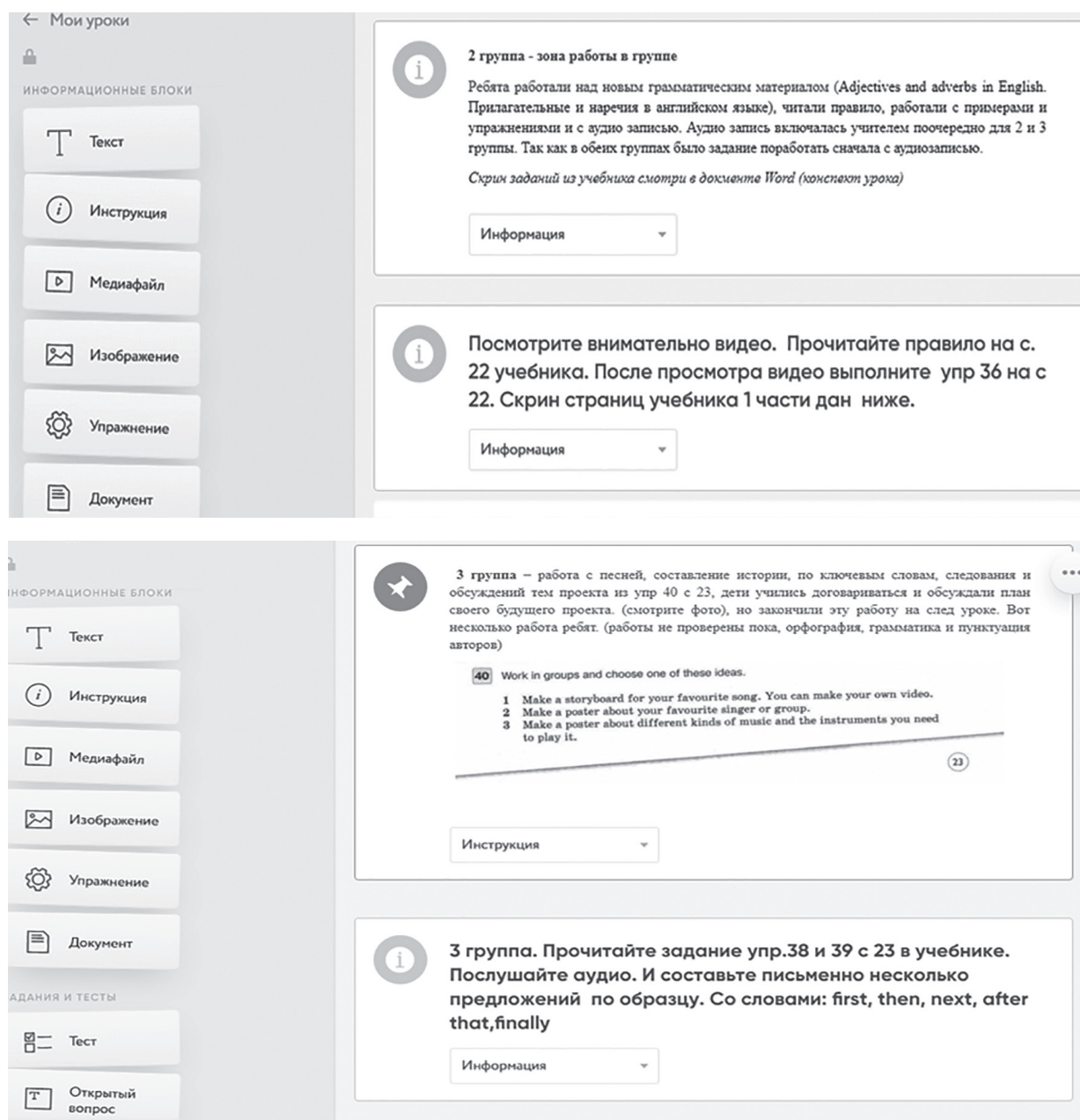


Рис. 3. Работа 2 и 3 групп на платформе CORE

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бухтиярова И.Н. Информационные технологии как фактор развития инклюзивного общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6. 354 с.
2. Велединская С.Б. Смешанное обучение (blended-learning) и его возможные перспективы в ТПУ // Уровневая подготовка специалистов: государственные и международные стандарты инженерного образов. 2013. С. 105–106.
3. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2015. № 8. 566 с.
4. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 1. № 2. С. 141–144.
5. Кравченко Г.В. Использование модели смешанного обучения в системе высшего образования // Известия Алтайского государственного университета. 2014. № 2 (82). С. 22–25.
6. Щербакова М.В., Чайка Е.Ю. Модульное обучение в высшем профессиональном образовании: от теории к практике реализации // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 2. С. 72–76.

**FEATURES OF THE CORE SYSTEM TO CREATE INTERACTIVE ONLINE LESSONS.
IMPLEMENTATION OF THE BLENDED LEARNING METHOD
IN ENGLISH-LANGUAGE CLASSES FOR THE MOST DIFFICULT
GRAMMATICAL SUBJECTS AT THE SECONDARY LEVEL**

© 2021

N.E. Klimenko, English teacher

School 58, Togliatti (Russia)

Keywords: information and communication technology; blended learning technology; learning tools; CORE system (platform); flipped classroom; station rotation; interactive online lesson.

Abstract. Blended learning technology is one of the most promising. The article discusses the problems of the introduction of blended learning in schools with two lessons on the topics: "Read with pleasure. Interests and hobbies. Adjectives and adverbs in English". Lessons were developed on the Core platform. Opportunities for using this platform in preparing an interactive lesson are described. The concept of blended learning is being clarified, its role in the organization of the learning process, advantages and disadvantages are being considered, and some models of mixed learning – flipped classroom and the rotation of stations – are described. Practical recommendations aimed at overcoming problems encountered in the study of the most difficult grammatical subjects of English language at the middle level are given: «Adverbs and adjectives in English», «Countable and uncountable nouns».

ВСЕРОССИЙСКАЯ ПРОВЕРОЧНАЯ РАБОТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

© 2021

Е.Н. Николаева, учитель высшей категории

ГБОУ СО «Лицей № 57» (Базовая школа РАН), г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: качество образования; английский язык; всероссийская проверочная работа; кодификатор.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема контроля обученности учащихся иностранному языку. Всероссийские проверочные работы (ВПР) прочно вошли в жизнь современной школы. Однако методическая основа ВПР требует более тщательной проработки. В работе дается обоснование необходимости составления кодификатора контролируемых элементов в ВПР по английскому языку в 7 классе.

Современный подход к развитию системы образования заключается в понимании того, что качество образования является самым эффективным средством удовлетворения образовательных потребностей общества, семьи, ребенка.

Особое внимание проблеме педагогического мониторинга качества иноязычного образования уделяется в исследованиях И.Л. Бим, Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Солововой, Е.С. Поллат и др. Профессор Миролюбов считал, что проблема уточнения объектов контроля обученности учащихся иностранному языку, несомненно, будет еще не раз рассматриваться в отечественных методических исследованиях [1].

Педагог Марк Поташник определяет качество образования как степень удовлетворенности ожиданий различных участников образовательного процесса, иными словами, как соотношение цели и результата, как меру достижения цели [2].

Принято считать, что качество образования, будучи главным средством удовлетворения образовательных потребностей общества, семьи, ребенка, в первую очередь, зависит от качества работы педагогического коллектива (администрации, учителей, специалистов службы сопровождения), от условий, созданных в образовательном учреждении.

Для сферы образования, как и для любой системы, прописаны свои стандарты качества. Гуру менеджмента Джозеф Джуран и Эдвард Деминг подчеркивали, что доминирующая ответственность за качество возлагается на систему менеджмента и ее создателей (96% проблем), а остальное – на исполнителей (4% проблем)

[3]. В российском же образовании ситуация почему-то обратная: основная доля ответственности падает на исполнителей в лице директоров школ, учителей, методистов.

В данной статье будет затронут не менее важный аспект, отвечающий за качество образования, – аспект содержания и методического обеспечения процесса обучения. На примере Всероссийской проверочной работы (далее – ВПР) по английскому языку в 7 классе мы попытаемся показать, насколько несовершенно методическое сопровождение этой диагностической работы.

Проблема заключается в том, что в различных учебно-методических комплексах по английскому языку существует различное распределение языкового материала по годам обучения. В данной статье речь пойдет лишь об учебниках, вошедших в Федеральный перечень учебников, рекомендуемых Министерством просвещения РФ к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего образования [4]. Для наглядности приведем пример прохождения основных языковых аспектов в 5–8 классах (таблица 1), поскольку, прежде всего, нас интересует, какой материал будет пройден учащимися по различным УМК к февралю-марту при обучении в 7 классе, то есть к тому времени, на которое выпадает ВПР по английскому языку в 7 классе. Из десяти учебников по английскому языку, входящих в федеральный перечень, возьмем для примера лишь четыре, на наш взгляд, являющиеся самыми популярными в российских школах.

Таблица 1. Первичное предъявление основных языковых аспектов обучения

	Учебно-методические комплексы по английскому языку	Некоторые языковые аспекты обучения				
		Past Continuous	Present Perfect	Present Perfect Continuous	Present Simple Passive	First Conditional
1	Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, «Spotlight», издательство «Просвещение»	7 класс, середина года	7 класс, II полугодие	7 класс, II полугодие	8 класс, середина года	7 класс, середина года
2	М.В. Вербицкая, М. Гаярделли, П. Редли, Л.О. Савчук, «Forword», издательство «Вентана-Граф»	5 класс, III четверть	5 класс, II четверть	7 класс	6 класс, середина года	5 класс, III четверть
3	Ю.А. Комарова, И.В. Ларионова, «Английский язык», издательство «Русское слово»	7 класс, II полугодие	7 класс, в конце года	10 класс	8 класс, II полугодие	7 класс, II полугодие
4	М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева «Enjoy English», издательство «Дрофа»	8 класс	5 класс, I полугодие	8 класс	7 класс, середина года	7 класс

Данная таблица демонстрирует прохождение основных языковых аспектов в разные периоды и годы. Так, учащиеся, занимающиеся по УМК М.В. Вербицкой и др. «Forward», к третьей четверти 7 класса (то есть к моменту написания ВПР) уже в течение двух лет отрабатывают структуры с Present Perfect и Past Continuous. Тогда как обучающиеся по УМК «Spotlight» в третьей четверти лишь знакомятся с Present Perfect. УМК Комаровой предполагает знакомство с Present Perfect лишь в последнем модуле 7 класса. Со страдательным залогом к моменту написания ВПР знакомы лишь учащиеся, обучающиеся по учебнику «Forward». Аналогичное расхождение при распределении языкового материала по годам обучения происходит и с другими языковыми аспектами.

Данные, представленные в таблице выше, дают четкое обоснование того, что если учащимся на ВПР предложить задания, будь то аудирование или чтение, с предложениями в свершенном времени или в пассивном залоге, то у учащихся просто не будет шансов справиться с этими заданиями. Не говоря уже о Задании № 5, где нужно вставить нужную грамматическую форму. Но, может быть все не так уж страшно, и ВПР не преподнесет «сюрпризов» ни учащимся, ни их учителям? Ответ на этот вопрос дает Образец Всероссийской проверочной работы по английскому языку для 7 класса (2020 год) [4], где в Задании № 5 нужно вставить глагол в Past Continuous (рисунок 1).

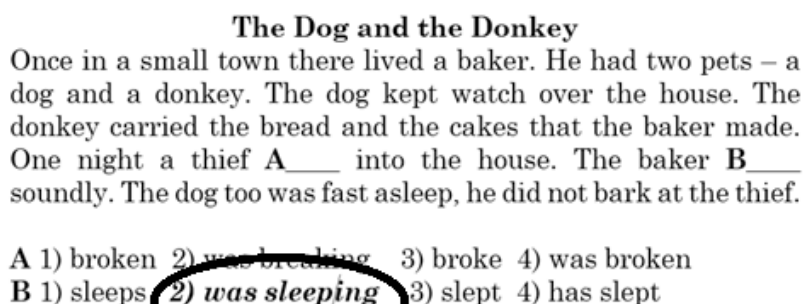


Рис. 1. Отрывок из задания № 5 Образца ВПР по английскому языку в 7 классе

Данный отрывок из Задания 5 ВПР демонстрирует необходимость сформированного навыка употребления Past Continuous. Выполнить задания данного Демонстрационного варианта не под силу учащимся, осваивающим программу по УМК М.З. Биболевой и др. «Enjoy English» по той причине, что первичное знакомство с Past Continuous у учащихся происходит лишь в 8 классе. Да и ученики, в портфелях которых лежит учебник Ю.А. Комаровой, И.В. Ларионовой, вряд ли успешно справятся с этим заданием, ведь знакомятся с Past Continuous они только в феврале-марте, а уже через месяц – Всероссийская проверочная работа. Отработать эту видовременную форму они не успевают.

Возникает очень логичный вопрос: а какие требования по английскому языку предъявляются к учащимся 7 класса на Всероссийской проверочной работе и в каком документе эти требования прописаны? По аналогии с Основным Государственным Экзаменом в 9 классах эти требования могли быть представлены в документе, который бы назывался «Кодификатор проверяемых требований к уровню подготовки учащихся в 7 классе». Но такого документа нет. А что же есть? Есть документ «Описание контрольных измери-

тельных материалов для проведения в 2020 году проверочной работы по иностранному языку. 7 класс», в соответствии с которым содержание КИМ определяется на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897) с учетом Примерной основной образовательной программы основного общего образования по иностранному языку (одобрена решением федерального научно-методического объединения по общему образованию. Протокол от 08.04.2015 г. № 1/15). Но в Примерной основной образовательной программе нет распределения языкового материала по годам обучения. То есть, она не отвечает на вопрос: какие требования предъявляются к учащемуся в 7 классе. Таблица 1 показывает, насколько сильно варьируется языковой багаж семиклассника в зависимости от того, по какому УМК он занимается.

Изучая далее «Описание КИМ для проведения в 2020 году проверочной работы по иностранному языку. 7 класс», мы встречаемся с разделами № 5 и 6, которые своим названием декларируют наличие кодификаторов проверяемых элементов содержания (рисунок 2).

6. Распределение заданий проверочной работы по позициям кодификаторов

Распределение заданий по позициям кодификаторов приведено в табл. 3.

Таблица 3

Обозначение задания в работе	Проверяемые виды деятельности	Код КТ	Уровень сложности задания	Примерное время выполнения задания (мин.)	Максимальный балл за выполнение задания
1	Аудирование с пониманием запрашиваемой информации в прослушанном тексте	1.2.2	Б	до 7	5
2	Осмысленное чтение текста вслух	1.3.1	Б	до 4	2
3	Говорение: монологическое высказывание на основе плана и визуальной информации	1.1.1	Б+	до 4	8
4	Чтение с пониманием основного содержания прочитанного текста	1.3.2	Б	до 10	5
5	Навыки оперирования языковыми средствами в коммуникативно-значимом контексте: грамматические формы	2.2	Б	до 10	5
6	Навыки оперирования языковыми средствами в коммуникативно-значимом контексте: лексические единицы	2.3	Б	до 10	5
Всего заданий – 6, из них по уровню сложности: Б – 5, Б+ – 1. Время выполнения проверочной работы – 45 мин. Максимальный первичный балл – 30.					

Рис. 2. «Мифические» кодификаторы, заявленные в «Описании КИМ ВПР»

Удивляет в названиях этих разделов слово «кодификаторы» (рисунк 2) именно во множественном числе, хотя, фактически, ни одного кодификатора не представлено. Есть попытка в столбце «Код КТ» прописать коды проверяемых элементов содержания, но тогда возникает вопрос: из какого кодификатора взяты эти коды. В самой работе нет ни одной ссылки ни на один из кодификаторов. Можно предположить, что речь идет о Кодификаторе проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Но тогда, например, напротив задания № 4 «Чтение с пониманием основного содержания прочитанного текста» должен стоять код требования 1.3.1, а не то, что мы можем видеть на рисунке 2.

Описания контрольно-измерительных материалов ВПР по истории, биологии, русскому языку представляют полный перечень всех тем, с которыми столкнутся обучающиеся на проверочной работе. Тогда как в «Описании КИМ проверочной работы по английскому языку для 7 класса» перечень языковых требований отсутствует. Отсюда следует то, что ни только учащиеся и родители, но и учителя-практики, проработавшие в школе десятки лет, не понимают, чего же ждать от ВПР по английскому языку в 7 классах. Следовательно, можно говорить

лишь о низкой «степени удовлетворенности ожиданий различных участников образовательного процесса» ввиду слабого методического обеспечения последнего.

В данной статье был затронут лишь один аспект языкового навыка – грамматический. Тема лексической стороны речи во Всероссийской проверочной работе по английскому языку в 7 классе – повод для отдельного исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: методическое пособие / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2001.
2. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое Общество России, 2000.
3. Лапидус В.А. Всеобщее качество в российских компаниях. М.: Типография «Новости», 2008.
4. О Федеральном перечне учебников: Приказ № 254 от 20.05.2020 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009140015>
5. Проверочная работа по английскому языку. 7 класс, 2020 год. Образец // Федеральный институт оценки

качества образования. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A02020/VPR_EN-7_DEMO_2020-1.pdf

6. Описание контрольных измерительных материалов для проведения в 2020 году проверочной

работы по иностранному языку. 7 класс // Федеральный институт оценки качества образования. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%92%D0%9F%D0%A02020/VPR_IN.YA-7_Opisanie_2020.pdf

ALL-RUSSIAN TEST WORK AS A TOOL FOR ASSESSING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT SCHOOL

© 2021

E.N. Nikolaeva, school teacher

Lyceum 57, Togliatti (Russia)

Keywords: quality of education; the English language; standardized testing; Russian school; codes of controlled elements.

Abstract. This article considers the problem of the English language level monitoring in secondary school. Standardized testing in Russian schools has appeared in the last decade and became a part of external monitoring of the quality of education. However, methodological basis of these tests requires more thorough processing.

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ 10–12 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ЧТЕНИЯ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ЖАНРОВ

© 2021

М.В. Скибина, учитель английского языка первой категории

МБУ «Школа № 47» города Тольятти, г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: читательская грамотность; английский язык; интересные задания для чтения; школьники; этапы работы с текстом.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности на уроках английского языка у детей 10–12 лет посредством чтения текстов разных жанров. В статье даны примеры текстовых заданий с подробным описанием этапов работы с текстом. Также указаны рекомендации по работе с текстами из школьных учебников.

*Привейте человеку вкус к чтению и предоставьте ему возможность
читать, и вы неизбежно сделаете его счастливым.*

Джон Хершелл

Во время обучения детей английскому языку можно столкнуться со следующими проблемами, которые существуют, прежде всего, в родном языке:

- по мнению взрослых, ребята мало читают или не читают совсем;
- дети читают не то, что нам бы хотелось, или читают не так – слишком быстро, слишком медленно, поверхностно, не углубляясь в смысл, не обсуждают это с родителями или учителями, как нам бы хотелось;
- современные дети воспринимают и передают информацию при помощи фото, видео, аудио, а также посредством коротких сообщений.

Так что же стоит читать, чтобы увлечь ребенка процессом чтения?

На наш взгляд, прежде всего, это:

- тексты в учебниках;
- художественные тексты;
- topics – короткие рассказы на определенные темы;
- тексты разных жанров или видов (статьи, сказки, интервью, объявления, e-mail-сообщения).

Однако все это должно соответствовать интересам детей.

На сегодняшний день существует большое разнообразие интерактивных заданий, которые можно использовать в формате дистанционного обучения. При работе в учебном классе подобные задания можно использовать на интерактивной доске, а также на дополнительных уроках по внеурочной деятельности.

Дотекстовые задания помогают ученику с общим пониманием текста. Каждое следующее задание может быть направлено на более глубокое и детальное понимание, в том числе на поиск запрашиваемой информации и деталей.

Например, рассмотрим e-mail-сообщение на рисунке (см. рис. 1). Это упражнение является новым форматом экзаменационного задания. Ребята первым делом обращают внимание на фото Леди Гаги. Её изображение уже привлекает внимание к тексту. Затем, в дотекстовом периоде, мы видим вопрос: «Who

is Biscuit?» Ребята просматривают текст и находят знакомые слова, а также отвечают на этот вопрос. Далее мы более детально изучаем электронное письмо, его структуру, автора и получателя письма. Задания после прочтения позволяют интегрировать полученную информацию и систематизировать ее. Например, здесь ребятам нужно ответить на вопросы по тексту «Да» или «Нет».

Следующий тип текста – объявление (см. рис. 2) о поиске участников для музыкальной группы. Здесь в дотекстовом периоде ученики должны узнать первоначальный состав музыкальной группы. Далее им нужно вставить пропущенные слова или фразы. Здесь ученики уже активизируют свои знания частей речи, грамматических структур. После детального разбора объявления ученикам предлагается проинтервьюировать друг друга и выбрать себе участника музыкальной группы (см. рис. 3). На 3–4 году обучения у учеников еще недостаточный языковой опыт для спонтанного диалога, поэтому шаблоны помогают учителю вывести их на коммуникацию. Здесь вместо выделенных слов ребята подставляют свои имена, название группы, прилагательные.

Итак, как же читать?

На этапе работы с текстом, прежде всего, необходимо обратить внимание на контекст и обратиться к тем картинкам – визуальным образам, которые уже есть на странице и сопровождают текст. После этого дети просматривают текст и, ориентируясь на знакомые или ключевые слова, предсказывают тематику и содержание текста. Затем учитель организует работу с лексическими единицами для того, чтобы снять языковые трудности. И после этого приступает к заданию на более полное и глубокое понимание текста.

Зачем нужно читать?

Формируется навык эффективной коммуникации, устной или письменной.

Тренируется умение находить информацию и доносить ее до слушателей.

Ученики расширяют свой запас слов и выражений,

отрабатывают навык использования грамматических структур.

Ребята оттачивают свое произношение.

Дети знакомятся с культурой изучаемого языка и расширяют свой кругозор.

Зачастую на практике педагог сталкивается с тем, что текст из учебника не соответствует интересам не только возрастным, но и определенной учебной группы. В одном классе работа с текстом может проходить, как запланировано, а в другом классе ребятам не интересно долго работать с этой информацией. Как же найти выход в данной ситуации? В первую очередь, стоит обратить внимание на то, интересен ли текст и «зацепил» ли он ребят. Если это так, то следует сделать на нем максимум заданий, которые будут развивать не только читательскую грамотность, но

также грамматический и фонетический навыки и познавательную активность.

Если же текст не отвечает интересам педагога или детей, что тоже случается, то можно увидеть другой потенциал для его применения, например, рассмотреть его более детально: изучив историю слова, разговорную конструкцию, грамматическое правило, которое здесь чаще всего встречается, а также культурологический аспект. Таким образом, появляется интерес, создается тот самый триггер, который будет притягивать учащихся к подобным текстам и в следующий раз.

Таким образом, по нашему мнению и опыту, буквально каждый текст обладает огромным ресурсом для изучения языка. Все зависит от творческого подхода учителя к этому виду заданий.

Reading

A Read the e-mail. Who is Biscuit?

E-mail

From: Sam To: Trevor Subject: New e-mail friend! Send

Hi there!

My name is Sam and I'm your new e-mail friend! I'm eleven years old. My birthday's in September. How old are you?

I'm a big fan of Lady Gaga. She's cool. My favourite television programme is *Gladstone High*. It's great. It's about children at a school and it's very interesting. What about you? Who's your favourite singer? What's your favourite programme?

Here's a picture of me with my dad and my dog, Biscuit. We're on our boat. Biscuit isn't very happy in the picture because he's afraid of water!

E-mail me soon.

Bye for now!

Sam Wilkinson

B Write yes or no.

- 1 Is Sam twelve years old?
- 2 Is Sam's birthday in November?
- 3 Is Sam a fan of Lady Gaga?
- 4 Is *Gladstone High* an interesting programme?
- 5 Is Biscuit happy in the picture?

Рис. 1

4 **Talented people!**
Unit 1

Reading

A Read the poster. Who are *The Crazy Foxes*?

- 1 two singers
- 2 a singer and two guitarists
- 3 a singer and a guitarist

**WANTED:
Talented people!**

Are you aged 10-14? Are you a great singer or a brilliant musician? Do you want to be (1)? The name of our band is *The Crazy Foxes* and our music is cool! The band is fun, but it's hard work too. *The Crazy Foxes* are Darren (the guitarist) and Lucy (the singer). We need another singer, a (2) and a keyboard player. (3) interested?

Auditions are at 4 o'clock on Tuesday, 15th October at Signhills School.

See you soon! And (4)!

B Complete the poster with the phrases below.

Lucy

- a Are you
- b a star
- c good luck
- d drummer

The Crazy Foxes

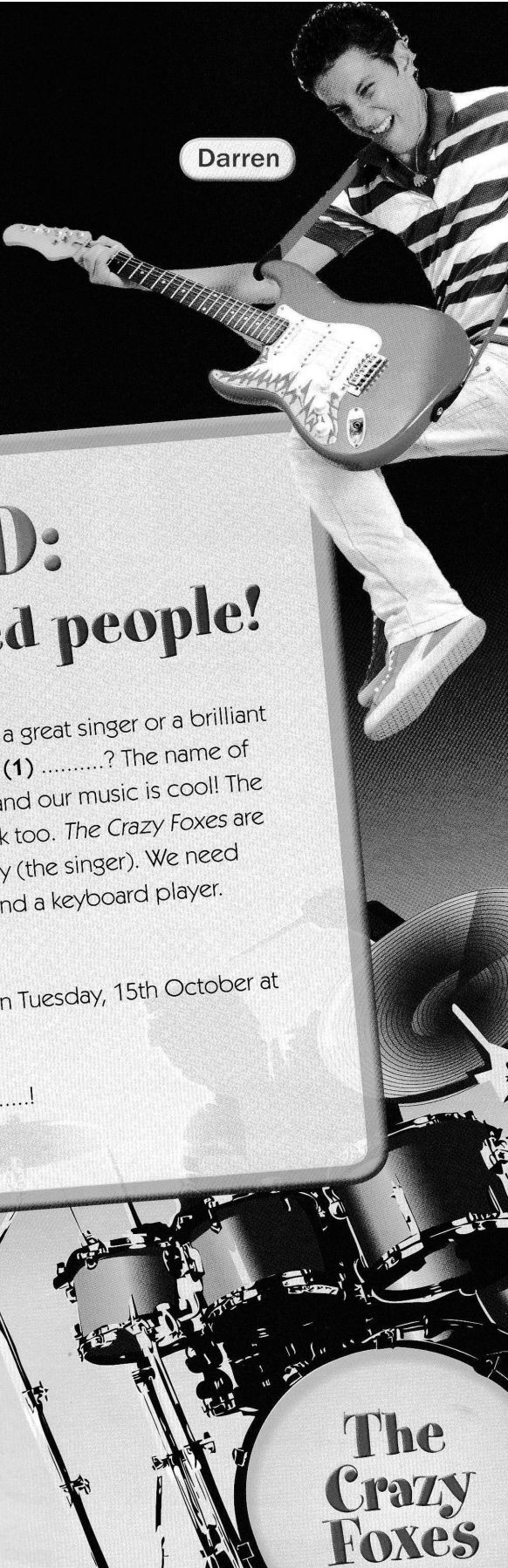



Рис. 2



Speaking

Read the dialogue with your partner. Then change the red words to make your own dialogue. Practise it with your partner.

- Darren:** Hi! My name's Darren and I'm a guitarist. What about you?
Claire: I'm Claire and I'm a singer. I'm interested in joining *The Crazy Foxes*.
Darren: OK.
Claire: Listen to my CD.
Darren: Wow! You're great!
Claire: Thanks. Am I in the band, then?
Darren: Yes, you are!

Рис. 3

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Craven M. Hot Shot Student's Book 1: Hamilton House Publishers LTD, 2013.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Дж., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019.
3. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире // Вестник ЧГАКИ. 2010. №3 (23).
4. Сметанникова Н.Н. Чтение и грамотность в современном мире (окончание) // Вестник ЧГАКИ. 2010. № 4 (24).
5. Шункеева О.А., Альмурзаева Б.К. Пути формирования читательской грамотности младших школьников: методическое пособие: OmniScriptum Publishing KS, 2020.

FORMATION OF READING LITERACY IN ENGLISH LESSONS IN CHILDREN OF 10–12 YEARS OLD BY MEANS OF READING DIFFERENT KINDS OF TEXTS

© 2021

M.V. Skibina, English teacher of the first category

School number 47, Togliatti (Russia)

Keywords: reading literacy; English language; interesting reading tasks; students; stages of working with text.

Abstract. In this article, the problem of the formation of reading literacy in English lessons in children of 10–12 years old by means of reading different kinds of texts. The article contains examples of text assignments with a detailed description of the stages of working with text. There are also recommendations for working with texts from school textbooks.

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ЧЕРЕЗ ВОВЛЕЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2021

*Н.В. Стоколяс, учитель английского языка**МБУ «Школа № 41», Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: развитие функциональной грамотности учащихся; произвольное внимание; концепт-карты.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема воспитания функционально грамотного ученика, способного адаптироваться в быстро меняющемся мире, ориентироваться в большом объеме информации и готового решать поставленные задачи.

Современные технологии развиваются активно и достаточно стремительно. Знания, полученные школьником сегодня, могут быть неактуальны уже к моменту окончания школы, следовательно, одна из основных задач школьного образования сегодня подготовить учащегося к адаптации в современном мире – развивать надпредметные навыки и умения – компетенции, позволяющие молодым людям быстро учиться, выстраивать эффективные коммуникации и находить нестандартные решения. В сложившихся условиях необходимо воспитывать функционально грамотного человека, способного самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества.

В предмете «иностраннй язык» есть возможности для развития всех компонентов функциональной грамотности: работа с текстами на разных уровнях, развитие креативного мышления через творческие задания и проекты, естественнонаучная и математическая грамотность реализуются через компоненты CLIL-технологии, а коммуникативная направленность предмета, знакомство с иной культурой, понимание межкультурных различий – все это направлено на формирование глобальных компетенций школьников.

Практика показывает, что школьник, в силу отсутствия достаточных знаний, опыта, в ряде случаев не готов к самостоятельному решению поставленных перед ним задач. Следуя стереотипным сценариям, например, встречаясь с трудностями в освоении учебного материала, обучающийся предпочитает отказаться от поиска решений. У него вызывает затруднение интерпретация имеющейся информации, анализ данных, выделение ключевых понятий, формулирование вопросов для прояснения условий, постановка цели и поиск возможных решений. Задача учителя сегодня, на наш взгляд, – научить школьника учиться, познакомить со стратегиями выстраивания собственного маршрута обучения, вооружить инструментом для развития актуальных в современном мире компетенций.

Так, планируя свою работу, учитель знает цели не только всего курса, но и конкретного урока. Это позволяет ему выбрать эффективные методы и приемы для достижения результата. Почему же не научить этому учеников? Безусловно, не будет быстрых результатов, возникнут определенные сложности, но важно органи-

зовать работу таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно отслеживать свои успехи, осознавать возникшие трудности, фиксировать результаты освоения учебного материала. Учитель, в свою очередь, знакомит обучающихся с инструментами, которые помогают решать стандартные учебные задачи, а навыки, сформированные в этих учебных ситуациях, в дальнейшем могут быть легко перенесены в новые внеучебные условия.

Предлагаем начать знакомство школьников с особенностями работы их внимания.

Внимание является свойством различных психических процессов – мы можем выполнять то или иное действие внимательно или нет. Любая информация запоминается в следующей последовательности: концентрация на объекте, перемещение информации об объекте в кратковременную память, перемещение информации из кратковременной в долговременную память [1, с. 54]. В силу физиологических особенностей в период с одиннадцати-двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет наблюдается снижение внимания. Таким образом, задача педагога предложить школьнику опоры, которые помогут во время урока концентрировать внимание на необходимом объекте, эффективно выполнять задание и идти к намеченной цели. Согласно Л.С. Выготскому [2], ребенок при помощи взрослого может усвоить ряд стимулов-средств, с помощью которых он далее управляет собственным вниманием. Такими стимулами-средствами могут быть: конкретные предметы, жесты-указания, слова-указания. Все эти средства выполняют роль внешних опор, которые сначала предлагаются ребенку взрослым, затем используются им в общении со взрослым для направления его внимания на нужный ребенку объект, а потом становятся внутренними средствами управления ребенка собственным вниманием, обеспечивая тем самым его управляемость или произвольность.

Ниже представлены упражнения, направленные на развитие произвольного внимания.

«Слово дня» (варианты: «фраза дня», «идиома дня», «ассоциация дня», «вопрос дня») – помогает как сфокусироваться на отдельном элементе урока, так и настроиться и погрузиться в тему урока. Учитель заранее определяет и фиксирует на доске «слово дня».

Филворды (Венгерский кроссворд) – поиск заданных лексических единиц, классификация понятий/терминов, анализ данных. Это упражнение помогает иг-

норировать избыточную информацию, действовать по инструкции и самостоятельно вырабатывать стратегию решения подобных заданий.

«Детектив» (вариант: «I Spy...») – поиск заданного объекта в ограниченном пространстве (текст, раздел учебника, классная комната и т.д.). Это может быть один или несколько элементов, отвечающих определенному признаку или обладающих той или иной характеристикой. Например, «выделите в тексте все глаголы прошедшего времени», «назовите все имена собственные, которые вы видите на странице учебника» и т.д.

«Тис-Тас-Тое» («Крестики-нолики») – в классическом поле для игры располагаются карточки со словами/словосочетаниями по теме «рубашкой вверх». Каждый из двух игроков (или команд) отвечает по очереди и отмечает выбранную им позицию. Выигрывает тот, кто дал правильные ответы на все задания и смог выстроить три своих знака в сплошной ряд.

Switch on/ Switch off (произвольное переключение внимания) – в зависимости от возраста учеников и задачи этапа урока, учитель меняет тип задания и ученики по условному знаку чередуют выполнение двух заданий. Например, чтение текста про себя (субвокализация) и чтение текста вслух; поиск всех заданных лексических единиц в тексте – запись в тетради и т.д.

Кроме того, важно учить школьников вести записи по теме. В силу специфики предмета «иностраный язык», ученику приходится иметь дело не только с массивом новых слов, фразеологических оборотов, но и грамматическими структурами, страноведческой информацией и текстами разного характера.

Предлагаем обратить внимание на представление информации в графическом виде – это могут быть таблицы, интеллект-карты или схемы. Как показывает опыт, подобные концепт-карты представляют материал в определенной последовательности, что дает возможность ученику увидеть структуру раздела или модуля. Подобные записи, как правило, содержат иерархию понятий и позволяют заполнять пробелы постепенно, по мере прохождения темы. Кроме того, имея перед глазами «карту раздела», ученик может выделить главную ин-

формацию, в случае необходимости суммировать изучаемый материал и увидеть логические связи. Возможные разделы подобной концепт-карты или органайзера знаний (knowledge organiser): словарь по теме, грамматические структуры, вопросы, на которые необходимо найти ответы, цитаты и интересные факты («word map», «grammar», «questions», «quotes or sayings on the topic»). Согласно исследованиям [3, с. 236], использование концепт-карты будет более эффективно, если оно происходит не перед и не во время первого знакомства с материалом, а после него. Важно, чтобы материал для концепт-карты представляли ученики и сами принимали активное участие в ее составлении. Таким образом, подобные «карты раздела» помогают быстро повторить материал, вспомнить все, что было внутри изученной темы, и определить пробелы, которые следует устранить в дальнейшем.

Привлечение учеников к процессу собственного обучения является, на наш взгляд, важным фактором в развитии надпредметных компетенций. Учителю необходимо обращать внимание на вовлеченность детей в обучение, формулировать стратегии обучения и знакомить с эффективными инструментами. Объясняя стратегии работы с информацией, помогая в определении собственной позиции, где они находятся и куда следует двигаться далее, ученики оказываются готовыми принять на себя ответственность за решение конкретной задачи и того, чего они будут пытаться достигнуть в ближайшем будущем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмадуллин Ш.Т. Как научить ребенка учиться. Тренинг эффективного обучения. М.: Филиппок и К, 2020. 208 с.
2. Выготский Л.С. Внимание как высшая психическая функция. URL: <https://helpiks.org/3-45394.html> (дата обращения: 15.02.2021).
3. Хэтти Джон А.С. Видимое обучение: синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY SKILLS THROUGH THE INVOLVEMENT OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN A FOREIGN LANGUAGE

© 2021

N.V. Stokolas, English teacher

School № 41, Togliatti (Russia)

Keywords: developing functional literacy of schoolchildren; selective sustained attention; concept maps.

Abstract. This article deals with the problem of a functionally literate student who is able to adapt in a rapidly changing world, work up a large amount of information and is ready to solve the tasks set.

УДК 378.14

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСУ «ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

© 2021

Е.С. Васева, кандидат педагогических наук, доцент*Н.В. Бужинская*, кандидат педагогических наук, доцент*Нижнетагильский государственный социальнопедагогический институт – филиал
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональнопедагогический университет»,
г. Нижний Тагил (Россия)*

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; онлайн-сервис; Интернет; средства обучения.

Аннотация. В статье обсуждается возможность применения онлайн-сервисов при проведении занятий по курсу «Информационно-коммуникационные технологии» у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Сделан вывод о допустимости использования онлайн-сервисов при обработке различных видов информации как альтернативе применения программ, требующих инсталляции. Приведен пример набора заданий, позволяющих развивать компетенции в области обработки различных видов информации (текстовой, числовой, графической, видеoinформации), коммуникативные навыки студентов, организовывать групповую работу студентов.

В настоящее время Интернет является неотъемлемой частью информационного общества. Интернет позволяет уменьшить последствия важного противоречия в системе образования – между традиционным темпом восприятия новой информации и скоростью ее распространения. Благодаря возможностям Интернета пользователи общаются друг с другом, решают задачи производственной деятельности, оплачивают товары и услуги. Развитие технических, программных и алгоритмических средств создает предпосылки для активного сетевого взаимодействия большого количества людей. Использование онлайн-сервисов и платформ уменьшает временные и пространственные барьеры, возникающие при распространении информации. Процессы получения и представления информации в сети Интернет посредством онлайн-сервисов приобретают все большее значение, становятся более востребованными с каждым днем [1]. Следовательно, применение онлайн-сервисов для решения различных задач является важнейшим компонентом подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [2]. В процессе обучения будущих педагогов онлайн-сервисы рассматриваются также для демонстрации возможности их использования для разработки цифровых образовательных ресурсов.

Онлайн-сервис – это виртуальная площадка, которая объединяет людей в социальные сообщества с помощью программного обеспечения, компьютеров, объединенных в сеть Интернет [3].

Использование онлайн-сервисов позволяет [4–6]:

- организовать групповую работу студентов;
- развивать коммуникативные навыки;
- реализовать индивидуальные образовательные траектории с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- реализовывать проектное обучение;
- осуществлять контроль за деятельностью студентов;
- реализовать межпредметные связи в процессе обучения;

- автоматизировать систему проверки знаний и умений и др.

Отметим, что выделяется достаточно большое количество онлайн-сервисов. Они могут классифицироваться в зависимости от вида разрабатываемых с их помощью материалов, средства их разработки, целевого назначения и др. Например, с помощью Photoshop онлайн (<https://online-photoshop.org>) можно редактировать фотографии и создавать коллажи. Сервис Online test pad (<https://onlinetestpad.com/>) позволяет создавать кроссворды, опросы, тесты. Данный сервис пользуется популярностью у педагогического сообщества. Посредством сервиса Trello (<https://trello.com/>) можно организовать командную работу студентов: определить набор задач для решения, установить сроки, назначить ответственных. Благодаря блогу по программированию на английском языке Coding Horror (<https://cacm.acm.org/blogs/about-the-blogs>) студенты могут изучить современные тенденции в мире программирования. Такие блоги пользуются популярностью у будущих специалистов в ИТ-сфере.

Таким образом, онлайн-сервисы, с одной стороны, выступают как средства для создания новых дидактических материалов, а с другой – сами являются предметом изучения. Выбирая тот или иной сервис, студентам приходится анализировать их функции, знакомиться с возможностями, изучать ценовую политику, общаться с разработчиками в случае затруднений. Включение в процесс подготовки студентов практико-ориентированных задач, направленных на формирование знаний и умений работы с онлайн-сервисами, позволит включить студентов в активную самостоятельную деятельность, приобщить к сетевому взаимодействию [7; 8].

В содержании подготовки студентов направления «Педагогическое образование» представлен курс «Информационно-коммуникационные технологии». При изучении курса рассматриваются все основные технологии обработки информации, осваивается большое количество программ. Часто при переносе задания из

аудитории домой, попытке доделать работу самостоятельно может возникнуть несогласованность между программными средствами, установленными в образовательном учреждении и дома у студента. Применение технологий онлайн-сервисов при выполнении заданий может стать выходом из сложившейся ситуации.

Кроме того, применение комплексных заданий, включающих необходимость применения различных сервисов, позволяет создать условия для взаимодействия студентов, распределения ролей в команде, организации межпредметных связей, развития умений самооценки и представления полученных результатов [9; 10]. Пример подобного набора заданий представлен далее.

Путешествие в будущее. Общая постановка задачи. В вашем городе грандиозное событие – выставка инновационных технологий. Вам в связи с этим мероприятием дали очень ответственное задание – подготовить сопроводительные материалы, необходимые для организации. Так случилось, что под рукой у вас компьютер, на котором установлен только браузер, поэтому все материалы необходимо подготовить с помощью онлайн-сервисов.

При представлении заданий студентам важно не ограничивать их необходимостью применения определенного онлайн-сервиса, но привести пример все-таки следует.

Задание 1. При входе в выставочный комплекс стоит большой телевизор, на который необходимо вывести анимированную заставку, отражающую название мероприятия, логотип и рекламный слоган.

Примеры используемых онлайн-сервисов:

- векторный редактор (для логотипа) – <http://www.drawsvg.org/drawsvg.html>;
- редактор стилизованного текста (надписи) – <https://online-letters.ru/>;
- растровый редактор (размещение надписей на фоне) – <https://online-photoshop.org/>;
- создание анимации (gif) – <http://gifovina.ru/>.

Критерии оценивания:

- логотип мероприятия нарисован участником самостоятельно с помощью онлайн-редактора; оценивается наличие и оригинальность сюжета, его смысловая законченность, качество технического исполнения (10 баллов);
- при написании названия мероприятия и слогана использованы нестандартные шрифты (5 баллов);
- шрифты органично сочетаются с выбранным фоном (3 балла);
- частота смены кадров соответствует скорости восприятия информации, использованы спецэффекты (7 баллов);

Задание 2. Необходимо оформить фотозону, отражающую основные впечатления, связанные с современными технологиями.

Примеры используемых онлайн-сервисов:

- облако слов: <https://worditout.com/word-cloud/create>.

Критерии оценивания:

- создано облако не менее чем из 10 слов (3 балла);
- текст легко читаем, использовано гармоничное цветовое сочетание цвета шрифта и фона (4 балла).

Задание 3. По результатам работы выставки необходимо подготовить статью в журнал, в которой нужно отразить контингент гостей в виде диаграммы. В результате анкетирования было выявлено, что присутствовали посетители, относящиеся к категориям, приведенным в таблице.

Таблица

Пол	Возраст	Количество человек
мужской	1–12 лет	132
	13–18 лет	112
	19–35 лет	433
	35–55 лет	122
	56 лет и старше	433
женский	1–12 лет	132
	13–18 лет	112
	19–35 лет	433
	35–55 лет	122
	56 лет и старше	433

Пример используемого онлайн-сервиса:

- онлайн диаграммы: <https://www.onlinecharts.ru/graph>.

Критерии оценивания:

- подобран тип диаграммы, позволяющий сопоставить (сравнить) данные (3 балла);
- определена группировка данных по полу (3 балла);
- присутствуют все подписи (4 балла).

Задание 4. Фотографы для газеты сделали снимки выставки, однако из-за плохого освещения фотографии получились не очень яркими. Исправьте ситуацию с помощью одного из онлайн-сервисов.

Примеры используемых онлайн-сервисов:

- <https://online-photoshop.org/>;
- <https://editor.0lik.ru/photoeditor-online-new.html>.

Критерии оценивания:

- фотография после обработки четкая и яркая (7 баллов).

В этом задании необходимо предоставить примеры фото до и после обработки.

Задание 5. Для удобства посетителей выставки необходимо разработать афишу, в которой нужно указать последовательность запланированных мероприятий в рамках выставки.

Понедельник – открытие выставки в 10.00, кофе-брейк 12.00–13.00.

Вторник – открытие фотозоны в 10.00, конференция в рамках выставки 11.00–13.00.

Среда – закрытие выставки в 10.00, подведение итогов.

Пример используемого онлайн-сервиса: <https://www.canva.com/>.

Критерии оценивания:

- в афише представлена необходимая информация о мероприятиях, проводимых в рамках выставки (2 балла);
- мероприятия разбиты по дням (1 балл);
- стиливое оформление (гармоничные цвета, шрифтовые схемы, формы) (5 баллов).

Задание 6. Вам необходимо не только проинформировать участников о данной выставке, ее целях и зада-

чах, но и узнать их мнение. Для этого необходимо раз-работать блог.

Пример используемого онлайн-сервиса:

- <https://www.blogger.com/about/?hl=ru>.

Критерии оценивания:

- в блоге представлена информация о названии мероприятия, его целях и задачах (3 балла);
- блог содержит не менее двух фотографий с мероприятий, обработанных в онлайн-сервисе (1 балл);
- блог содержит ссылку на афишу мероприятия (2 балла);
- стилевое оформление (гармоничные цвета, шрифтовые схемы, формы) (7 баллов).

Задание 7. Организаторы выставки попросили вас отчитаться о проделанной работе. Представьте все результаты в виде небольшой заметки в журнале, которую также оформите в онлайн-сервисе.

Примеры используемых онлайн-сервисов:

- <https://www.canva.com/>;
- <https://cacao.com/>.

Критерии оценивания:

- в заметке представлены результаты проделанной работы, имеются подписи к рисункам (3 балла);
- если выполнение задания предполагало разработку онлайн-ресурса, в статье присутствует ссылка на ресурс (1 балл);
- стилевое оформление (гармоничные цвета, шрифтовые схемы, формы) (7 баллов).

При выполнении представленного набора заданий студенты становятся разработчиками различного рода материалов в онлайн текстовых редакторах, электронных таблицах, фото и видео редакторах, учатся работать в команде, презентовать полученные результаты. Целесообразность применения онлайн-сервисов как средства обучения в курсе «Информационно-коммуникационные технологии» обусловлена их общедоступностью, возможностью организации совместной работы над одним ресурсом нескольких пользователей, достаточной функциональностью для изучения технологий обработки различных видов информации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лозинская А.М., Яхабипова И.М. Сравнительный

анализ on-line сервисов для обучения школьников web-программированию // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий. 2018. № 3. С. 252–259.

2. Куликова Н.Ю. Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 29.
3. Леонтьев В.П. Мобильный Интернет. Компьютерная академия на дому. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 149 с.
4. Гребнева Д.М. Развитие познавательных универсальных учебных действий обучающихся на уроках информатики с помощью on-line сервисов// Вопросы педагогики. 2020. № 8–2. С. 39–45.
5. Кочеткова О.А. Возможности применения Интернет-сервисов на уроках информатики в школе // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2019. № 1–2. С. 70–74.
6. Яковлева Н.А. Технология организации дистанционных интеллектуальных конкурсов на основе on-line сервисов учебного портала ЯКласс // Информатизация непрерывного образования – 2018. материалы Международной научной конференции: в 2 томах. Под общей редакцией В.В. Гриншука. 2018. С. 80–85.
7. Герасимова Е.К. Применение онлайн-сервисов в обучении магистрантов, получающих педагогическое образование // Kant. 2019. № 2 (31). С. 49–54.
8. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Цифровые инструменты для построения предметной информационно-образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 144–147.
9. Бужинская Н.В., Васева Е.С. Применение on-line сервисов для подготовки студентов к командной работе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 86.
10. Савченко М.Д., Слонская А.А. Утробина А.Д. Использование онлайн-сервисов при организации командной работы // Проблемы формирования единого научного пространства: сборник статей Международной научно-практической конференции, 2017. С. 210–213.

APPLICATION OF ONLINE SERVICES IN TRAINING THE COURSE “INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES”

© 2021

E.S. Vaseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
N.V. Buzhinskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
*Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute – branch
 of Russian state vocational pedagogical University, Nizhny Tagil (Russia)*

Keywords: information and communication technologies; online service; the Internet; means of education.

Abstract. The article discusses the possibility of using online services when conducting classes in the course “Information and Communication Technologies” for students studying in the direction of “Pedagogical Education”. The conclusion is made about the admissibility of using online services when processing various types of information as an alternative to using programs that require installation. An example of a set of tasks is given that allows developing competencies in the field of processing various types of information (text, numerical, graphic, video information), communication skills of students, and organizing group work of students.

УДК 37.042

РАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЫКАНТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ТВОРЧЕСКИМИ ПРОЕКТАМИ

© 2021

И.Н. Макеев, преподаватель¹, студент²

Православная классическая гимназия, г. Тольятти (Россия)¹

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)²*

Е.Ю. Куприна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: личностный потенциал; творческий проект; познавательный потенциал; ценностный потенциал; созидательный потенциал; коммуникативный потенциал; эстетический потенциал.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема раскрытия личностного потенциала музыканта в процессе работы над творческими проектами. Приводятся имена значимых деятелей науки и музыкального искусства, чье видение и методические наработки вносят значительный вклад в психологию личности. Рассмотрен практический опыт раскрытия личностного потенциала на примере творческих проектов в сотворчестве с учащимися Православной классической гимназии и Поволжского православного института.

В настоящее время, когда подъём общей и музыкальной культуры общества стал необходимым условием его благополучного существования, тема раскрытия потенциала подрастающей личности средствами музыкального образования обретает особенную актуальность.

Музыка (долгое время считавшаяся наукой) издавна играла огромную роль в духовном и нравственном совершенствовании личности и общества. Сложный и долгий исторический путь становления музыкального искусства уходит своими корнями в глубину веков, а его эволюционные процессы перманентно осуществлялись вместе с развитием разнообразных форм музыкально-образовательной деятельности.

В Древнем мире (период в истории человечества, выделяемый между доисторическим периодом и началом средних веков в Европе) музыкальное образование было обязательным. Так, в Древней Греции большое значение придавалось музыке как эффективному средству воспитания таких добродетелей, как справедливость, человечность, благоразумие и искренность [1]. Считалось, что молодой человек, овладевший искусством пения и игры на музыкальном инструменте, освобождает себя от дурных чувств и желаний. Так, Платон писал: «Согласуя слова со звуками кифары, заставляют души мальчиков свываться с гармонией и ритмом, чтобы они стали более чуткими, соразмерными, гармоничными, чтобы были пригодны для речей и для деятельности: ведь и вся жизнь человеческая нуждается в ритме и гармонии» [11, с. 208].

Истоки облучающей и магнетической силы творчества (в том числе музыкального) и творческого потенциала человека восходят к Началу Творения, Абсолюту, о котором так много писали мистики, мыслители, философы древнего, средневекового, нового и новейшего времен (Платон, Аристотель,

неоплатоники, «Ареопагитики», И.С. Эриугена, Б. Клервоский, М. Экхарт, Н. Кузанский, Гегель, Вл. Соловьев, Н. Лосский, П. Флоренский и мн. др.), а также мыслители практически всех дуалистических учений, а также иудаизма и ортодоксального ислама («световая символика»). Неслучайно в Древнем Китае музыку называли «благоуханным цветком добродетели», поскольку она всегда была тесно связана с философией и устройством общества. «Для изменения нравов и обычаев нет ничего прекраснее музыки, – говорил мыслитель древнекитайской философии Конфуций, – это микрокосмос, отражающий строение Вселенной, обладающий строго определённой структурой, которую нельзя нарушать» [9, с. 145]. Многочисленные изображения музыкантов и певцов на рельефах и фресках египетских гробниц и храмов свидетельствуют о важном месте, которое занимала музыка в жизни древних египтян.

Как и в древности, современные музыканты-практики способны к музыке рассматривают как дар и благословение Божие. Так, например выдающийся британский пианист и общественный деятель Р. Смит неоднократно брал на вооружение постулат из текстов Нового Завета (второе послание к Тимофею святого апостола Павла, 1:6) и приводил его своим ученикам: «По сей причине напоминаю тебе возгревать дар Божий, который в тебе через мое рукоположение» [3], иными словами – поднимать дар Божий внутри себя. Все вышеобозначенное свидетельствует о глубочайшем воздействии музыки и музыкального образования на внутренний личностный потенциал человека.

Но что в максимальной степени способствует его раскрытию в музыкально-образовательном пространстве учреждения? Рассмотрим данный аспект подробнее.

Название термина «потенциал» происходит от латинского слова «*potentia*», которое переводится

как «сила», «возможность». Потенциал личности в психологии – это комплекс еще не раскрытых или не использованных задатков, способностей, навыков, знаний, умений, особенностей характера и темперамента, личностных качеств [10, с. 164]. Личностный потенциал можно определить как способность управлять психологическими ресурсами в собственных интересах.

Следует отметить, что в психологии пока не выделилось единого определения и структуры личностного потенциала, однако такие исследователи, как В.Н. Марков, Ю.В. Синягин, определяют личный потенциал как сумму личностных ресурсов в различных сферах: здоровье, семья, учеба, работа, общение и другие [6]. Однако Г.М. Зараковский считает, что качество жизни напрямую зависит от личностного потенциала и рассматривает данный феномен как самоэффективность человека [5]. Кроме того, многие авторы связывают личностный потенциал с адаптивными способностями человека и необходимостью идти в ногу с постоянно изменяющимися условиями жизни общества [13].

М.С. Каган характеризует следующие личностные потенциалы [7]:

- познавательный (гносеологический) – количество (объем) и качество информации, которой обладает человек;
- ценностный (аксиологический) – идеалы, цели, убеждения, стремления, которые человек приобрел в процессе жизни;
- созидательный (творческий) – знания, умения и способности человека, которые помогают ему творить и создавать, выполнять какую-либо деятельность;
- потенциал межличностного общения (коммуникативный): 1) формы, средства и объем коммуникаций, которыми располагает человек; 2) содержание общения человека в каждой из социальных ролей;
- эстетический (художественный) – потребность в творческом самовыражении.

Каждый из названных типов потенциала развивается только в процессе активной деятельности, которая имеет широкий спектр вариативности. Для музыканта это может быть профессиональная, социальная, просветительская [2; 12], а также инновационная проектная деятельность. В силу обширности темы в рамках статьи остановимся на проектном виде деятельности.

В области образования выделяют различные виды проектов:

- социальный (или социально-ориентированный) – проект, предполагающий сбор, анализ и представление информации на любые актуальные общественно значимые темы (например, с целью повышения гражданской активности населения);
- информационный – проект, целью которого является сбор, анализ и представление информации по любой актуальной (в том числе междисциплинарной) тематике;
- исследовательский – проект, направленный исследование проблемы, на доказательство или опровержение какой-либо гипотезы; при этом акцент на теоретической части проекта не означает отсутствия практической;
- практико-ориентированный (прикладной или производственный) – проект, направленный на решение

проблемы, на практическое воплощение идеи, когда «на выходе» экспонируется конкретный продукт, который может использоваться как самим участником, так и иметь «внешнего покупателя», например, социальных партнеров образовательной организации;

- творческий – проект, направленный на создание творческого продукта и предполагающий свободный, нестандартный подход к презентации результатов работы [4].

Участие в творческом проекте в наибольшей степени требует активизации личностного потенциала. Так, работа в Православной классической гимназии и Поволжском православном институте принесла преподавателям и обучающимся опыт участия в творческих проектах (мюзиклах «Легенда о славном рыцаре Раймонде и его невесте Досифее», «Не умирай без меня» (о Петре и Февронии муромских), «Чудо в Рождественскую ночь», «Духи дома или похвала бабushкам»). Постановки имели определенный успех и периодически повторяются на городских сценах.

Личное участие в проектах в качестве автора музыки, звукорежиссера, аранжировщика и актера потребовало активизации всего имеющегося личностного потенциала в «расширяющемся» понимании. Так, создание музыкальных композиций (как инструментальных, так и вокально-хоровых) потребовало использования (а соответственно – изучения) новейшего компьютерного программного обеспечения, необходимого для записи музыкального материала. Привлечение студентов и учащихся к совместному творчеству реализовалось через длительный период соответствующей подготовки.

Особым фактором развития как собственного личностного потенциала, так и потенциала учащихся является ансамблевое сотворчество. Богатый практический опыт сложился в процессе художественного руководства ансамблем этнической и духовной музыки «Алконостъ» (с октября 2015 года) и инструментального ансамбля старинной музыки «Гардарика» (с января 2017 года). Специфика ансамблей потребовала особой работы над репертуаром, диапазон которой простирается от проблемы выбора произведений до раскодирования старинных, этнических, фольклорных текстов и их переизложения / аранжировки с учетом возможностей участников ансамблей. Вопросы творческие решались параллельно с задачами педагогического, методического, организационного планов. Общение с участниками ансамблей выстраивалось, с одной стороны, как педагогический обучающий процесс, направленный на овладение навыками ансамблевого пения, игрой на аутентичных народных инструментах, на достижение гармонической согласованности звучания, художественно-образной глубины, со-направленности взаимных усилий. С другой стороны, специфика ансамблевого сотворчества требует формирования в коллективе атмосферы вдохновенного артистического подъема, мотивации работоспособности, а также (как непереносимое латентное условие) – дисциплины и взаимной ответственности [8].

Какие достигнуты результаты? Ансамбль старинной музыки «Гардарика» принимает активное участие во внутренних мероприятиях гимназии и института, сопровождает балетные исторические танцы на ежегодных балах. Ансамбль «Алконостъ» за все время существования смог набрать опыт широкоформатных

сольных концертов, реализовавшийся через активную гастрольную деятельность, в том числе участие в благотворительных концертах, в городских, областных и международных фестивалях, а в 2016 и 2019 годах вместе с делегацией города «Алконостъ» представлял Тольятти в Германии, в городе-побратиме Вольфсбург.

Среди наиболее ярких достижений: «Гран-при» II и III Поволжского регионального конкурса музыкантов-исполнителей «Орфей» (декабрь 2018 г., декабрь 2019 г., г. Тольятти), XIV регионального музыкального сретенского фестиваля-конкурса (февраль 2019, г. Тольятти); дипломы лауреатов I степени на VII международном фестивале духовной музыки имени С.В. Смоленского (г. Казань, октябрь 2018 г.),

Всероссийском смотре-конкурсе духовных стихов и песнопений «Живая старина. Китеж-град» (май 2019 г., г. Тольятти), Всероссийском конкурсе искусств «Свершение» (ноябрь 2019 г.), диплом лауреатов II степени на XVI Московском международном детско-юношеском музыкальном фестивале «Звучит Москва» (апрель 2018 г., г. Москва) и многие другие награды.

Ансамбль имеет студийную запись аудиоальбома части исполняемого репертуара, авторскую атрибутику (рисунок 1), собственный логотип (рисунок 2), и даже локальные награды (рисунок 3). Особенно сближают участников ансамбля особые традиции.



Рис. 1. Авторская атрибутика ансамбля «Алконостъ»



Рис. 2. Логотип ансамбля этнической и духовной музыки «Алконостъ»



Рис. 3. Локальные награды ансамбля этнической и духовной музыки «Алконостъ» за выдающиеся достижения

В 2018 году «Алконостъ» становится участником просветительского проекта «Живая старина», победившего в конкурсе малых грантов «Доброволец – 2018» фонда «Православная инициатива», в рамках которого ансамбль принял участие в 8 благотворительных концертах-лекториях на территории Тольятти и Шигонского района. Реализация проекта осуществлялась при поддержке

циатива», в рамках которого ансамбль принял участие в 8 благотворительных концертах-лекториях на территории Тольятти и Шигонского района. Реализация проекта осуществлялась при поддержке

Фонда президентских грантов «Дни русской культуры в Италии», в рамках которого были проведены

концертные выступления во многих городах Польши и Италии (рисунок 4).



Рис. 4. «Алконостъ» – участник просветительского проекта «Живая старина», победившего в конкурсе малых грантов «Добровольец – 2018» фонда «Православная инициатива»

Таким образом, проектная деятельность, в силу своей многогранности и вариативности, позволяет музыканту-педагогу, музыканту-исполнителю реализовать себя множеством способов и в различных направлениях, а также развивать эстетический (художественный) аспект личностного потенциала.

Всесторонняя творческая активность, несомненно, имеет прямое влияние на раскрытие личностного потенциала музыканта, вбирая все составляющие: гносеологический, аксиологический, созидательный (творческий) элементы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Античная музыкальная эстетика / вступ. очерк и собрание текстов проф. А.Ф. Лосева; предисл. и общ. ред. В.П. Шестакова. М.: Музгиз, 1960. 304 с.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании; ред. и вступ. статья Е.М. Орловой. 2-е изд. Л.: Музыка. Ленингр. отделение, 1973. 142 с.
3. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: Второе Послание к Тимофею Святого Апостола Павла. М.: Издание Московской Патриархии, 1990. 1372 с.
4. Джонс Дж. К. Методы проектирования. М.: Мир, 2010. 326 с.
5. Зараковский Г.М. Качество жизни населения России: психологические составляющие. М.: Смысл, 2009. 319 с.
6. Марков В.Н. Личностные основы социальной устойчивости // Общественные науки и современность. 2002. № 1. С. 136–143.
7. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
8. Куприна Е.Ю. Сотворчество в музыкальном искусстве и музыкальном образовании: монография. М.: ИНФРА-М, 2020. 320 с.
9. Музыкальная эстетика стран Востока / общ. ред. и вступ. ст. В.П. Шестакова. М.: Музыка, 1967. 414 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 2 изд. М.: Русский язык, 1990. 917 с.
11. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 1. [пер. с древнегреч.] / под общ. ред. А.Ф. Лосева. М.: Мысль, 1968. 621 с.
12. Стасов В.В. Сердечное участие. Статьи о музыке. в 5 выпусках (6 книгах): Выпуск 2 (1861–1879 гг.). М.: Музыка, 1976. 440 с.
13. Тульчинский Г.Л., Шекова Е.Л. Менеджмент в сфере культуры: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Культурология». 2 изд., испр. и доп. СПб: Лань, 2003. 527 с.

DISCLOSURE OF THE PERSONAL POTENTIAL OF A MUSICIAN IN THE PROCESS OF WORK ON CREATIVE PROJECTS

© 2021

I.N. Makeev, teacher¹, student²

*Orthodox classical gymnasium, Togliatti (Russia)*¹

*St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)*²

E.Yu. Kuprina, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education
St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: personal potential; creative project; cognitive potential; value potential; creative potential; communicative potential; aesthetic potential.

Abstract. The article deals with the actual problem of revealing the personal potential of a musician in the process of working on creative projects. The names of significant figures of science and music art, whose vision and methodological developments make a significant contribution to the science of psychology, are given. The importance of paying special attention to continuous work in the field of personal potential development is emphasized. The practical experience of revealing personal potential is considered on the example of creative projects in co-creation with students of the Orthodox classical gymnasium and the Volga Orthodox Institute.

УДК 372.8

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© 2021

Е.Д. Тюнина, учитель истории и обществознания

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа № 15 имени Героя Советского Союза Виктора Константина Николаевича», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: историко-культурная компетенция; общекультурная компетенция; исторический процесс.

Аннотация. В данной статье рассматривается современная концепция обучения. Одной из ключевых особенностей образования является компетентностный подход. Современные образовательные стандарты обязывают студентов иметь гражданско-патриотическую позицию и уважительно относиться к историческому наследию. Поэтому затрагивается тема значения дисциплины «История» в формировании историко-культурной компетенции как одной из общекультурных компетенций современного среднего профессионального образования. Описывается человек в историческом процессе, его роль и способы передачи исторической информации. В статье раскрывается значение исторического предмета в формировании личности. Представлены результаты анкетирования студентов среднего профессионального образования. Экспериментальная работа основана на этапном подходе, проводится нулевой срез для определения уровня сформированности историко-культурной компетенции у обучающихся по трем компонентам компетенции: познавательному, мотивационному и рефлексивному. Проанализирован уровень сформированности историко-культурной компетенции у студентов колледжа. Рассматриваются методы формирования историко-культурной компетенции. Раскрывается значимость роли преподавателя в образовательной деятельности при изучении дисциплины «История», а также значение самостоятельного получения знаний и умений обучающихся. Приводятся примеры средств обучения, которые способны разнообразить процесс обучения и благоприятно повлиять на усвоение знаний обучающихся.

Современная концепция обучения направлена на всестороннее развитие обучающихся. Основная цель учебных заведений – выпустить высокоинтеллектуальных профессионалов, специалистов с высокой культурой, имеющих свою жизненную позицию. Поэтому современное образование построено на компетентностном подходе. Анализируя имеющиеся в науке знания, можно прийти к выводу, что компетентность – это глубокая и устойчивая характеристика личности, при помощи которой успешно реализуются различного рода задачи [1]. Согласно актуальному образовательному стандарту РФ [2], к общекультурным компетенциям студентов относится способность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, понимать движущие силы и закономерности исторического процесса. Учащийся не просто насыщается знаниями об истории, а формируется как личность, имеющая свое представление о жизни настоящего и прошлого, учится проявлять гражданско-патриотическую позицию.

Каждый человек имеет отношение к истории и существует в ней в нескольких качествах:

- как продукт истории (усвоение правил, норм и ценностей исторического наследия и общества);
- как потребитель истории (употребления языка, усвоение знаний и менталитета);
- как производитель истории (способность к порождению новых культурных, исторических форм и к интерпретации уже имеющихся);
- как транслятор истории (передача другим

информации о прошлом через прикладные знания).

Проблемой формирования ключевых компетенций занимались такие ученые, как А.В. Хуторской, Д.А. Иванов и Г.В. Ахметжанова и др. [3–5]. В педагогическом словаре общекультурная компетенция трактуется как уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции [6].

Определение целей профессионального образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести студенты в результате образовательной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа основывается на этапном подходе. При проведении нулевого среза на определение уровня сформированности историко-культурной компетенции у обучающихся Тольяттинского колледжа сервисных технологий и предпринимательства были взяты три компонента компетенции: познавательный, мотивационный и рефлексивный.

Проверка уровня сформированности была проведена при суммировании баллов, полученных учащимся в результате прохождения различных занятий. По каждому критерию предусматривался балловый диапазон от 1 до 15, где:

3–15 баллов – низкий уровень, который характеризуется нежеланием критически анализировать историческую информацию, выстраивать причинно-следственные связи, работать с источниками, отсутствием гражданской позиции у учащегося;

16–30 баллов – средний уровень, характеризующийся способностью критически анализировать историческую информацию, выстраивать причинно-следственные связи, работать с источниками, наличием гражданской позиции у учащегося;

31–45 баллов – высокий уровень, который характеризуется способностью выявлять различные

точки зрения на историко-культурные явления и факты, учитывать специфику различных форм анализа историко-культурного процесса, выявлять причинно-следственные связи и динамику исторических явлений, четко сформированной гражданской позицией учащегося.

Анализ работы учащихся на занятиях позволил получить результаты, представленные в таблицах 1–3.

Таблица 1. Познавательный компонент

Группа	Количество учащихся	Имеющийся уровень		
		Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
014	25	4	26	70
914	20	9	30	61
916	20	6	25	69

Таблица 2. Мотивационный компонент

Группа	Количество учащихся	Имеющийся уровень		
		Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
014	25	5	25	70
914	20	5	27	68
916	20	6	26	68

Таблица 3. Рефлексивный компонент

Группа	Количество учащихся	Имеющийся уровень		
		Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
014	25	30	30	50
914	20	34	34	52
916	20	36	36	48

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что имеющийся уровень историко-культурной компетенции в составе общекультурной является недостаточным.

Для более успешного перехода к компетентностному подходу сам преподаватель должен обладать необходимыми компетенциями [7]. Проводя занятие, преподаватель ориентирован на то, чтобы обучающийся имел представление о том, что и как он изучает на данный момент и по курсу в целом, как сможет использовать полученные знания на практике. Начиная изучать новую тему, педагог формирует «оболочку» темы и предлагает перечень вопросов, чтобы построить логическую цепочку «причины – событие – последствия». Важно отвести достаточно времени на ответ по каждому из вопросов. Если временной регламент занятия не позволяет этого сделать, обучающимся предлагается поразмышлять над поставленными вопросами дома, а на следующем занятии преподаватель возвращается к ним. Данный метод позволяет обучающимся понять роль конкретной темы в рамках курса и смысл всего курса в целом.

Для более глубокого восприятия информации необходимо привлекать студентов к самостоятельной работе. Это может быть изучение источников по рассматриваемому периоду. Так обучающиеся не только более глубоко понимают изучаемый материал, но

и учатся выбирать главное, обосновывать его важность.

Разнообразить образовательный процесс позволяют информационные технологии, интерес к которым повышает уровень усвоения знаний. Широко в практике используются проблемные семинары и лекции, которые вызывают бурное обсуждение темы, стимулируют познавательную активность. В качестве дополнительного материала можно использовать официальные государственные сайты: «Культура РФ», «История. РФ», «Российское военно-историческое общество», «Росархив», в которых публикуются новые и уже известные документы, регулярно обновляется информация. Это позволит наглядно показать актуальность изучаемого курса, повысить мотивацию при изучении предмета. В традиционную систему обучения можно вводить новые формы, разыгрывать ролевые игры, творческие работы, инсценировку, викторины. Онлайн-экскурсии, видеоролики дадут возможность «посетить» мировые достопримечательности, что позволит своими глазами оценить историко-культурное наследие, не выходя из учебной аудитории. Грамотное сочетание традиционных и новых технологий дает возможность успешно организовать учебное пространство, повысить уровень общекультурной компетенции.

Весьма полезной для успешной организации самостоятельной работы студентов является создание

своего сайта, где будут размещаться рекомендации по темам, литература, картографические, иллюстративные материалы. Самостоятельные работы – эссе, доклады, рефераты, проекты – помогают развивать умение анализировать, аргументировать свою позицию, делать выводы.

Для повышения интереса к изучению истории у студентов технических направлений можно обратить внимание на историческое развитие тех отраслей, которые являются для учащихся основными, а также сделать упор на краеведческом компоненте, провести логическую связь между науками и современной жизнью региона.

Таким образом, история как учебный предмет является основным компонентом при формировании историко-культурной компетенции в составе общекультурной, а применение инновационных технологий и ресурсов позволяет более глубоко изучать данное направление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 135–147.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 01.03.2021).
3. Хуторской А.В. Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью // Вестник Института образования человека. 2012. № 2.
4. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Школьные технологии. 2007. № 6. С. 77–82.
5. Руденко И.В., Алиева Л.В., Ахметжанова Г.В., Лившиц Ю.А. Гуманитарное образование в постиндустриальную эпоху: опыт реализации компетентностного подхода в вузе // Образовательное пространство в информационную эпоху : СБОРНИК научных трудов международной научно-практической конференции (ЕЕИА – 2017). 2017. С. 273–281.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005.
7. Щербakov Н.В., Кирина И.Б., Кириллова С.С. О внедрении онлайн-курсов в образовательный процесс университета // Наука и образование. 2020. Т. 3. № 1. С. 64.

THE ROLE OF HISTORY SUBJECT IN THE FORMATION OF HISTORICAL AND CULTURAL COMPETENCE

© 2021

E.D. Tyunina, teacher of history and social studies

School № 15 named after Konstantin Nikolaevich Viktorov, Hero of the Soviet Union, Togliatti (Russia)

Keywords: historical and cultural competence; general cultural competence; historical process.

Abstract. This article discusses the modern concept of learning. One of the key features of education is the competence approach. Modern educational standards oblige students to have a civic-patriotic position and respect the historical heritage. Therefore, the topic of the importance of the discipline “History” in the historical and cultural competence as one of the general cultural competences of modern secondary vocational education is touched upon. The man in the historical process, his role and ways of transmission of historical information are described. The article reveals the importance of the historical subject in the formation of personality. The results of the survey of students of secondary vocational education are presented. In experimental work the basis is made on a stage approach, the zero cut is carried out on the level of formation of historical and cultural competence of students on three components of competence: cognitive, motivational and reflective. The level of formation of historical and cultural competence among college students in Samara region of Togliatti is analyzed. The methods of formation of historical and cultural competence are considered. The importance of the teacher’s role in the educational activity during the study of the discipline “history”, as well as the importance of independent acquisition of knowledge and skills of students is revealed. Examples of learning tools, which can diversify the learning process and favorably affect the assimilation of students’ knowledge, are given.

УДК 811.1:378 (082)

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКУ

© 2021

Л.Ю. Фадеева, кандидат филологических наук, доцент*Г.П. Волкова*, старший преподаватель*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: мультиязыковая подготовка; лингвообразование; активный и пассивный словарь; методический коворкинг; коммуникативная компетенция; гуманизация знаний.

Аннотация. Предлагаемая статья посвящена проблематике мультиязыковой подготовки обучающихся. Формирование коммуникативной компетенции является неотъемлемой частью профессиональной подготовки бакалавра. Проведение ежегодного лингвообразовательного коворкинга актуализирует интеграцию личностного подхода и духовного контента в процесс обучения иностранного языка.

Мультиязыковая подготовка современных студентов является одной из приоритетных задач современного языкового вуза. Любой язык характеризуется гуманистической природой в связи с присущей ему функцией обслуживать человеческое мышление и общение. Иностранный язык представляет собой предмет, в процессе овладения которым обучающиеся целенаправленно работают над культурой общения. Лингвообразование, направленное на формирование коммуникативной компетенции, является важнейшей составляющей культурного капитала, аккумулирующего в себе язык, знания, навыки, опыт, квалификацию, устойчивые нормы, ценности и пр. [1; 2; 7; 8].

В качестве основных задач языковой подготовки можно выделить следующие направления:

- коммуникативная компетенция, обеспечивающая умениями и навыками использования иностранного языка в бытовых и деловых сферах общения;
- лингвистическая компетенция, актуализирующая овладение нормативными аспектами речевой деятельности (увеличение словарного состава, разнообразное употребление грамматических структур языка с последующей способностью к аналитической и верификационной деятельности на материале языковых явлений и фактов);
- лингвокультурная компетенция, предполагающая уважительное отношение к межкультурному разнообразию языкового общения и отбор соответствующих языковых способов и лексем, в том числе национально-маркированных единиц, для конкретной ситуации общения.

Мультиязыковая подготовка актуализирует общественно и личностно значимый аспект, расширяющий и увеличивающий возможности самореализации будущих специалистов.

Поволжский православный институт уделяет приоритетное внимание изучению иностранных языков. Студентам языковых направлений предлагается три иностранных языка, неязыковые направления изучают иностранный язык как предмет, являющийся неотъемлемой частью блока обязательных дисциплин, и как предмет профессиональной подготовки бакалавра в области межкультурной коммуникации.

В связи с этим мультиязыковое лингвообразование

Поволжского православного института манифестирует следующие компоненты программ по иностранному языку:

- коммуникативный компонент, актуализирующий развитие навыков реального общения в социально-бытовой и профессиональной сферах;
- образовательно-познавательный компонент, помогающий получить страноведческую, культурологическую, научно-техническую и узкопрофессиональную информацию средствами иностранного языка;
- психолого-педагогический компонент, ориентирующий направленность курса на выработку и развитие профессионально значимых личностных качеств будущих специалистов.

Мультиязыковое лингвообразование позволяет формировать субъекта обучения, то есть личность, которая распоряжается своей жизнью самостоятельно, а не объект обучения, то есть человека, который доверяет распоряжение своей жизнью в третьи руки [3–5; 10]. Вычленив разницу между субъектом и объектом обучения помогает уровень владения языком. Любой специалист с филологическим образованием обладает активным и пассивным вокабуляром. Обычно при обучении любому иностранному языку чаще всего преподаватели сталкиваются с проблемой пассивного запаса слов: обучающиеся узнают и понимают слова или конструкции на иностранном языке, однако перевести пассивный словарь в активный, то есть использовать в собственной речи могут либо ограниченное количество конструкций, либо вообще не выстраивают коммуникативный дискурс. Чем больше разница между пассивным и активным словарем, тем более удручающей выглядит ситуация с методической точки зрения: критическая функция сознания ограничена небольшим количеством активного словаря и лимитированными навыками спонтанной речи, выстраиваемой с помощью фраз «Я считаю .../ Я полагаю...», для описания собственной картины мира. Так называемый «эффект собаки» – когда обучающийся все понимает, но не может построить фразу самостоятельно или выразить свою точку зрения, – является наглядным примером регистрации объекта обучения.

Интенсифицировать и укрупнить активный запас, то есть научиться говорить на иностранном языке в том

же объеме, в котором мы говорим на родном, и таким образом стать субъектом обучения можно только через активные речевые виды деятельности. Например, методически оправданы для развития коммуникативных умений личности упражнения на повторение (когда обучающийся слышит и сразу повторяет коллокацию, то есть вводит услышанное в свой вокабуляр), диктанты, изложения / сочинения, контрольные списывания и т.п. Подобные упражнения весьма эффективны в так называемом «планшетном образовании», когда обучающимся необязательно брать ручку или карандаш, чтобы отметить правильный вариант, – это можно сделать с помощью электронной галочки.

Многие специалисты, апробирующие различные методики и приемы работы с представителями поколения “Google” или “Z”, отмечают характерную черту современных учебно-методических материалов, изобилующих информационными технологиями: подобные УМК формируют поколение квалифицированных потребителей, а не создателей, способных к абстрактно-научному мышлению [5; 9].

Ежегодные методические коворкинги, проводимые на базе Поволжского православного института совместно с Муниципальным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Центр информационных технологий» городского округа Тольятти и Сетевым методическим объединением учителей иностранного языка г. Тольятти, актуализируют среду для профессионального общения, обмена опытом и поиска решений актуальных вопросов методики преподавания иностранных языков. Целевая аудитория лингвообразовательного коворкинга включает, помимо преподавателей образовательных учреждений г. Тольятти, молодых специалистов и студентов педагогических направлений.

Лингвообразовательный коворкинг предполагает практические мастер-классы обычно на четырех площадках в микрогруппах под руководством модераторов (двух преподавателей вуза и двух школьных учителей).

Программа мастер-класса включает:

- этап погружения в заданную тему через организованный модератором мастер-класс с микрогруппой;
- этап мозгового штурма в виде научной дискуссии по проблемным вопросам («болевым точкам»);
- этап визуализации и оформления решения микрогруппы;
- этап презентации итогов работы площадки.

Тематика и содержательный контент мастер-классов направлены на развитие коммуникативной компетенции при разноуровневой подготовке обучающихся в школе, колледже и вузе. В связи с этим новые методики и технологии, обсуждаемые на методическом коворкинге, интегрируют потенциальные возможности моделирования всех видов речевой деятельности в учебном процессе.

Актуализация эффективных приемов работы с информацией на уроках английского языка (Стоколяс Надежда Викторовна, председатель сетевого методического объединения учителей иностранного языка, методист, учитель английского языка МБУ «Школа № 41» г.о. Тольятти).

Практический тренинг по организации интерактивных заданий по чтению (Капоткина Наталья Юрьевна, учитель английского языка МБУ «Школа № 47» г.о. Тольятти).

Визуализация стратегии формирования аргументов в письменной речи (Жарких Елена Владимировна, заместитель директора по УВР, учитель английского и немецкого языков МБУ «Лицей № 60» г.о. Тольятти, старший преподаватель кафедры зарубежной филологии Поволжского православного института имени Святителя Алексия, митрополита Московского).

Коучинг развития креативного мышления школьников на уроках иностранного языка (Попова Яна Александровна, старший преподаватель кафедры зарубежной филологии Поволжского православного института имени Святителя Алексия, митрополита Московского).

Безусловно, при разработке учебных программ и учебно-методических материалов присутствует определенная специфика для обучения иностранному языку на каждой ступени, начиная с начальной школы до уровня C1, достигаемого в языковой подготовке филологов. Однако можно систематизировать определенные общие черты и универсальные подходы для лингвоподготовки по английскому языку.

Во-первых, это интеграция в процесс обучения личностного подхода, когда учащиеся мотивируются к манифестации собственной точки зрения. Многие представители поколения Google ориентированы на готовые шаблоны, имеющиеся в свободном интернет-доступе, которые актуализируют стереотипные фрагменты (которые, впрочем, вполне узнаваемы и на экзаменах не могут быть оценены высокими баллами). В связи с этим архиважной задачей учителя является создание условий или провоцирование в хорошем смысле этого слова обучающихся на высказывание и обмен мнениями в режиме спонтанной речи.

Во-вторых – осмысленно-духовный контент самого отбираемого материала: нужно не просто говорить об охране окружающей среды или здоровом образе жизни в принципе. Думается, что конкретный пример из художественного произведения, журнальной статьи или передачи будет в этом смысле более оправданным. Гуманизация знаний через их отбор по принципу болевой точки и острой формулировки радикально перестраивает урок. Например, можно предложить темы в стандартных формулировках: «Почему важно читать книги» или «Какова главная мысль прочитанного фрагмента». А можно попробовать «зацепить» другими вопросами: «Сохранить себя целым или отдать целиком?», «У кого из героев литературы были грязные ногти?», «Почему люди улыбаются?», «Как легко стать мерзавцем» и т.д. [6].

В-третьих, коммуникативная компетенция не может быть практически актуализирована, если обучающиеся читают мало или вообще не читают литературу. И здесь даже не важно, на каком языке они читают. Релевантным является формирование способности к рефлексии, критическому осмыслению полученной информации, первоначальное раскладывание ситуации на логические части с последующим анализом, а затем обобщение материала с так называемым «пропуском через себя». Следуя такой пошаговой процедуре, можно добиться определенных успехов в развитии креативного мышления и лингвистического оформления собственных мыслей. Погружение обучающихся в состояние поисковой активности является источником самосовершенствования и самореализации как будущего профессионала.

Массовая компьютеризация и так называемое планшетное образование, когда достаточно ставить галочку рядом с правильным ответом, снижают качество и потенциал устной и письменной коммуникации, в некоторых случаях вообще подменяя слова графическими знаками или смайликами. Культура вербального и невербального общения неизбежно актуализирует проблему культуры языка, грамотности устной и письменной речи, уровня общего культурного развития.

Язык априори манифестирует гуманистическую природу в связи с его неотъемлемой функцией обслуживать человеческое мышление и общение. Иностранный язык представляет собой одну из ключевых дисциплин, в процессе овладения которой обучающийся целенаправленно работает над культурой общения, активным вокабуляром, расширением горизонтов собственного кругозора. Постепенно переходя от начального к среднему, затем – высокому и, наконец, продвинутому уровням, обучающийся должен в комплексе продемонстрировать не только грамматически корректное построение конструкции, но и соответствующее содержание, фонетико-просодическое оформление вместе с весьма ценным умением слушать, слышать и обмениваться различными точками зрения.

Таким образом, мультиязыковая подготовка будущих выпускников становится ключевым ресурсом развития в условиях глобальной конкуренции, основанной на использовании динамично прогрессирующего культурного капитала. Культурный капитал выпускника с мультиязыковой подготовкой актуализирует конкурентоспособность на / вне территории Российской Федерации и аккумуляцию базовых ценностей, норм, принципов, образованности, интеллектуальных, морально-нравственных характеристик, определяющих профессиональную компетентность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодякина Е.А. Художественная литература в юридическом лингвообразовательном пространстве // Профессиональное лингвообразование. Нижний

Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007. С. 22–35.

2. Вражнова М.Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз – предприятие» : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Казань, 2005. С. 14–16.
3. Вязовова Н.В. Роль предвосхищения в процессе профессионального становления специалиста // Вторая Всероссийская интернет конференция. Тамбовский гос. ун-т им. Г.Р. Державина. URL: <http://www.auditorium.ru/=thesis220>
4. Горбунова Н.В. Лингвообразование – важнейшая составляющая развития культурного капитала // Профессиональное лингвообразование. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007. С. 50–56.
5. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антропологистики (к лексическим основаниям эволюции мышления человека). М.: Спутник +, 2005. 114 с.
6. Ильин Е.Н. Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: книга для учителя: из опыта работы. М.: Просвещение, 1988. 224 с.
7. Иоффе Т.В. Проблемы и пути профессионально-личностного развития студента средствами факультативной специализации «Деловой иностранный язык» // Профессиональное лингвообразование. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007. С. 114–121.
8. Зимняя И.А. Учебная мотивация в коммуникативном обучении // Коммуникативное обучение иностранным языкам. Пермь; Москва: Изд-во ПГТУ, 2001. С. 3–15.
9. Фадеева Л.Ю. Антропологистическое исследование явления реверсивности в специальном поле: автореф. дисс. ...канд. филол. наук. М.: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. 16 с.
10. Эко У. Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике. СПб, 2006. С. 60–65.

LANGUAGE TRAINING IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REQUIREMENTS FOR GRADUATES

© 2021

L.Yu. Fadeeva, candidate of philological sciences, associate professor

G.P. Volkova, senior lecturer

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: multilingual training; language education; active and passive vocabulary; methodical coworking; communicative competence; humanization of knowledge.

Abstract. The proposed article is devoted to the problems of multilingual training of students. The formation of communicative competence is an integral part of the professional training of a bachelor. An annual language-educational coworking actualizes the integration of a personal approach and spiritual content in the process of learning a foreign language.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

А.А. Космачева, воспитатель¹, студент²

Детский сад № 119 «Волжаночка» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)¹

Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)²

Ключевые слова: речь; речевая активность; показатели речевой активности; проблема формирования речевой активности; педагогическая диагностика.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования речевой активности детей старшего дошкольного возраста.

Речь служит предпосылкой полноценного развития ребенка, это одно из важнейших средств человеческого общения, познания действительности. Развитие речи в дошкольном возрасте закладывает основу для последующего успешного обучения в школе [2]. Чем насыщеннее и правильнее речь ребёнка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности, тем значительнее и полнее отношения и общение со сверстниками и взрослыми. В связи с этим важно осуществлять целенаправленную и систематическую работу по формированию речевой активности детей дошкольного возраста.

Успешное владение родным языком – один из важнейших факторов развития старших дошкольников, поэтому в современном дошкольном образовании речевое развитие рассматривается как общепедагогическая проблема. Эта проблема в настоящее время очень актуальна, так как известно, что к старшему дошкольному возрасту наблюдаются существенные различия в уровне речи детей [3].

По ФГОС ДО, речевое развитие включает решение следующих задач: овладение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря детей; развитие связной и грамматически правильной диалогической, а также монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [1].

Речевая активность является сложной формой речевой деятельности. Она представляет собой устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельно, разнообразно, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком [5].

Речевая активность – это устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельно, разнообразно, инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком.

Авторы выделяют различные показатели речевой активности: быстрота речевых реакций в диалоге и других

ситуациях; выбор игр и увлечений, связанных с речью; быстрота и точность выбора слов, фразеологии, а также элементов содержания речи; быстрота и правильность развертывания синтаксических конструкций, текста; активная, критическая реакция на поступок или высказывание других лиц. Высшая степень речевой активности проявляется в творческой деятельности: рассказывании, импровизации, составлении писем, в теоретическом обобщении, осмыслении своей речевой деятельности [4]. Диагностике, а в дальнейшем – и развитию этих аспектов речевого развития и посвящено наше исследование.

Остановимся на значимых для исследования понятиях.

Речь – особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В процессе речевого общения (коммуникаций) люди обмениваются мыслями и воздействуют друг на друга. Речь – важное средство связи между ребенком и окружающим миром.

Речевая активность интерпретируется как свойство личности, которое проявляется в способности логически, последовательно строить собственные высказывания и интерпретировать обращенную к ней речь, качественно-количественная характеристика речевой деятельности [7].

Таким образом, «активизация речевой деятельности представляет собой процесс интеллектуального и личностного развития, обеспечивающий эффективную интеграцию индивидуума в социально-природную окружающую среду» [8].

Речевая активность – это устойчивое свойство личности ребенка, проявляющееся в способности воспринимать и понимать речь окружающих; самостоятельном разнообразном инициативном использовании речи в практике общения; активном стремлении овладеть языком.

В исследованиях М.Р. Львова [4] выделены основные условия развития речевой активности: общая активность человека, его коммуникабельность, инициативность, стремление к лидерству в компании; умение преодолевать скованность, застенчивость; способность переходить от ситуативного диалога к монологу, обдуманной, спланированной речи.

Автором выделены также компоненты речевой активности: количество речевых реакций в разнообразных ситуациях; выбор игр, занятий, связанных с речью;

быстрота и точность выбора слов, а также элементов содержания речи; быстрота и правильность развертывания синтаксических конструкций; реакция на поступок или высказывание других [4].

Эти условия и компоненты речевой активности доступны детям дошкольного возраста и остаются в силе на более поздних возрастных этапах.

М.Р. Львов подчеркивает, что помехами речевой активности являются неразвитость вышеперечисленных качеств личности, дефекты речи, вызывающие насмешки в среде сверстников и подавляющие детей психологически, болезни горла, полости носа, глухота и другие недостатки слуха, неустойчивость внимания, плохая память и др. [4].

Наблюдения за детьми показывают, что они любят говорить о ярких впечатлениях из личных событий; о том, что их удивило. Следует вывод, что детям нравится, прежде всего, то, что вызывает восхищение, удивление, радость и предвкушение чего-то интересного [8].

Анализ психолого-педагогической, методической литературы показал, что, несмотря на достаточную теоретическую проработанность вопроса развития речевой активности детей, есть некоторые вопросы, не нашедшие достаточного отображения в методике. Это вопросы создания условий в дошкольном образовательном учреждении, и особенно – в семье, которые бы способствовали становлению и развитию речевой активности в совокупности описанных выше компонентов. В нашем исследовании мы изучали уровень развития речевой активности и условия её становления как личностной характеристики.

Экспериментальное проводилось на базе детского сада № 119 «Волжаночка» АНО ДО «Планета детства «Лада» города Тольятти. Возраст детей – 5–6 лет, диагностики проводились в течение 2020–2021 учебного года. Детский сад реализует «Общеобразовательную программу дошкольного образования детского сада № 119 «Волжаночка» Автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Планета детства «Лада». В эксперименте приняли участие 40 детей из двух старших групп: № 41 и № 42.

Для констатации уровня речевой активности мы использовали следующий инструментарий: методику «Наблюдение за речевым общением детей в свободной игровой и организованной групповой совместной деятельности детей, которую сконструировали самостоятельно на основе изученных и описанных выше критериев и характеристик, и методику О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной: «Опиши собаку или придумай про нее рассказ» [6]. Анализ теории и содержания отобранных методик позволил нам выделить и описать уровни развития речевой активности дошкольников.

I уровень – высокий. Ребенок активен в общении, ясно и последовательно выражает свои мысли, описание полное, логичное, без пропуска существенных признаков, повторений. Использует образную речь, точность языка, развивает сюжет, соблюдает композицию. Умет выражать свое отношение к воспринимаемому. Лексический запас словаря достаточный для данного возраста, сформирована связность описательного рассказа.

II уровень – средний. Ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других, при описании допускает ошибки и незначительные паузы, отличается не высоким лексическим запасом

словаря, чаще пользуются несвязными между собой фразами, пытаются обрисовать словами увиденное на картине, прибегает к усвоенным формулам, предложенным педагогом.

III уровень – низкий. Ребенок малоактивен и мало-разговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, не умеет последовательно излагать свои мысли об увиденном и воспринятом, точно передавать их содержание, словарь ребенка скуден, прибегает к усвоенным формулам, схематичности и свернутости высказываний.

По результатам наблюдения за речевым общением детей в свободной игровой организованной совместной деятельности детей было выявлено, что из 20 детей группы А многие дети не проявляют инициативу в деятельности, где требуется участие, поддержка, личное обращение и общение, но в деловом общении они куда более активны и речь детей более слаженна и конструктивна. Так, при обращении за помощью к взрослому человеку дети хорошо формулируют свои мысли.

Например, Артём П., Таня М., Данил В., Даша Р. и Семён П. сами проявляют инициативу в общении, их речь активна. К примеру, когда детям предлагали поиграть в сюжетно-ролевую игру, они сами начинали распределять роли, принимали активное участие в обсуждении. У этих детей быстрый темп речи, также речь эмоционально выражена и содержательна. Он быстро подбирал слова для выражения своих мыслей, интересовал детей.

Максим Л., Денис Н., Лиза Н. и Арина Д., наоборот, были малоактивными в общении, им было сложно выбрать определённую игру или взять на себя роль, была низкая речевая реакция в обсуждении с детьми игры. Дети не ставили себе цели заинтересовать собеседника, им было тяжело высказывать свои мысли и показывать свои эмоции. Общение со взрослым давалось проще Насте Л., при необходимости она могла подойти к преподавателю и попросить помощи в решении проблемы.

Дети с высоким уровнем речевой активности проявляют инициативу независимо от взрослых в общении, в постановке цели деятельности, в определении и выборе способов достижения цели, используют образную чёткую речь. В результате проведения наблюдения отмечено, что эти дети сами являются инициаторами общения, чётко выражают свои мысли, интересы и стремятся действовать самостоятельно. Дети знают и выполняют необходимые действия в общении для достижения цели.

Дети со средним уровнем речевой активности проявляют инициативу в общении меньше, иногда нуждаются в помощи взрослого, характеризуются тем, что их речь не такая чёткая, реакция менее быстрая, чем у детей с высоким уровнем. В результате проведения наблюдения отмечено, что эти дети сами предлагают решения деятельности, чётко выражают свои интересы, но часто просят взрослого о помощи в данном вопросе. Дети либо не знают, либо не выполняют необходимые словесные приёмы для достижения цели, часто могут невнимательно слушать собеседника.

Дети с низким уровнем речевой активности характеризуются тем, что не проявляют инициативу в общении и решении задач, связанных с какой-либо деятельностью и процессами, независимо от взрослого: например, при постановке цели деятельности, в определении

и выборе способов достижения цели, не могут выполнять необходимые действия для достижения цели. В результате проведения наблюдения отмечено, что эти дети сразу же обращаются к воспитателю за помощью, всегда склонны принять помощь взрослого.

Методика № 2. О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной «Опиши собаку, какая она, или придумай про нее рассказ».

Цель – выявление уровня сформированности умения описывать предмет по картинке.

Дети с высокой речевой активностью смогли красочно описать, что происходило с героем рассказа. Виктория А., Виктория В., и Семён П., используя образные средства выразительности, рассказали, какая собака изображена на картине, и составили описание (рассказ) о ней. Дети ясно и последовательно выражали свои мысли, описание было полное, логичное. Например, Семён П. описал собаку и придумал, что у собаки был дом, но в один день она пошла гулять и потерялась. Ей было очень грустно без своего хозяина, и она просто ходила по улице, но потом хозяин нашёл её, и они радостные пошли домой.

Рассказы детей со средней речевой активностью (Петр А., Владислав Б., Милана Г., Елизавета Е., София З., Ульяна К., Альфия В., Антон Г., Максим Г. и др.) экспериментальной и контрольной групп были небольшими и состояли из отдельных предложений. Основную часть

предложений составляли глаголы и существительные, иногда использовались прилагательные. Например, Владислав Б. описывал внешние характеристики собаки (её цвет, цвет глаз, шерсть и др.), но при составлении рассказа испытывал затруднение и составил его с помощью педагога.

Дети с низкой речевой активностью (Мария А., Алиса Г., Полина К., Анастасия К., Артём К., Матвей М., Дмитрий З., Мария Н., Ангелина П.) при описании собаки активно использовали помощь педагога. Их предложения были простыми и, в основном, были направлены на внешнее описание собаки. Дети составляли рассказ по вспомогательным вопросам педагога. Например, Анастасия К. описывала собаку отдельными короткими предложениями. Краткий пример: «Собака черная. Ухо и лапки коричневые. У собаки не длинная шерстка...».

По результатам двух методик эксперимента составлена сравнительная гистограмма сформированности речевой активности у детей группы А и группы Б. Выявлено, что в группе А детей с высокой речевой активностью на 5% меньше, чем в группе Б. В группе Б детей со средней речевой активностью больше на 5%, чем в группе А. В экспериментальной группе количество детей с низкой речевой активностью выше на 10%, чем в группе Б (см. рис. 1).

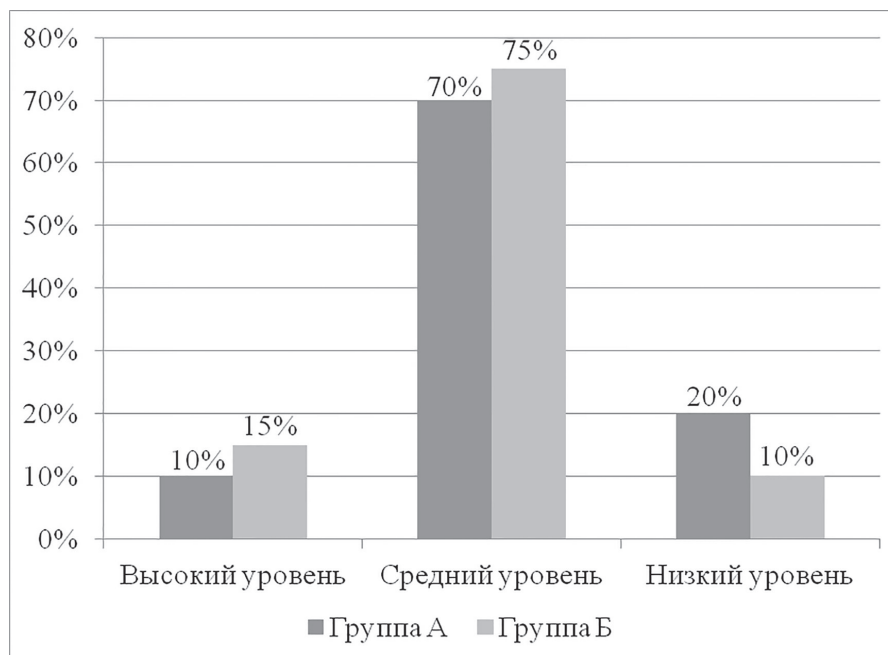


Рис. 1. Уровень речевой активности детей старшего дошкольного возраста по двум диагностикам

Анализ среды и работы позволил нам сделать предположение, что при использовании современных информационно-коммуникативных средств возможно улучшение речевой активности. В настоящий момент работа находится на стадии перепроверки гипотезы, создаётся программа, направленная на развитие речевой активности детей старшего дошкольного возраста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской

ской Федерации от 17 октября 2013 г. М., 2013.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: Союз, 2006. 312 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Ленанд, 2014. 224 с.
4. Львов М.Р. Основы теории речи. М.: Педагогика, 2002. 423 с.
5. Сохин Ф.А. О задачах развития речи // Дошкольное воспитание. 2016. № 4.
6. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методи-

- ческое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.
7. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества: Игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О.С. Ушаковой. М.: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
8. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под общ. ред. В.И. Яшиной. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2013. 448 с.

FORMATION OF SPEECH ACTIVITY IN ELDER PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

A.A. Kosmacheva, teacher¹, student²

Kindergarten 119 «Volzhanochka» of «Planet of childhood «Lada», Togliatti (Russia)¹

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: speech; speech activity; indicators of speech activity; the problem of the formation of speech activity; pedagogical diagnostics.

Abstract. This article discusses the problem of the formation of speech activity in older preschool children.

УДК 371

ОБУЧАЮЩИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Е.В. Лосинская, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

М.Ш. Хафизова, преподаватель

МОК «Виндзор», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: дошкольный возраст; межкультурная коммуникация; мотивация; языковые аспекты; лексический навык; видеоматериалы.

Аннотация. В статье рассматриваются возрастные и психофизиологические особенности детей дошкольного возраста, а также вопросы актуальности обучающих видеоматериалов, используемых для формирования лексических навыков у дошкольников.

В современном обществе английский язык становится важнейшим инструментом межнациональной коммуникации. На сегодняшний день вопросы, связанные с обучением детей дошкольного возраста иностранному языку, являются предметом широкого обсуждения, поскольку возраст дошкольников, по мнению психологов, педагогов, является наиболее благоприятным периодом для восприятия и усвоения языка. Кроме того, изучение иностранного языка способствует психическому и речевому развитию детей дошкольного возраста.

Успех в овладении английским языком во многом зависит от методики преподавания учителя, его умения использовать различные современные методы и технологии для решения образовательных задач. В связи с этим изучение и применение обучающих видеоматериалов является своевременным и актуальным, так как видео – один из самых распространенных источников информации. Кроме того, видеоматериалами считается электронная телепродукция (новости, интервью и т.д.), а также фильмы (мультипликационные, художественные, документальные), которые можно использовать в качестве дидактического материала. Использование обучающих видеоматериалов повышает мотивацию обучения, так как они создают атмосферу реальной языковой коммуникации и делают процесс усвоения языка более интересным и живым.

Психология – это наука, изучающая психику, закономерности ее проявления и развития. По словам Л.Д. Столяренко, «детская психология изучает развитие сознания, психических процессов, деятельности, всей личности растущего человека, условия ускорения развития» [8, с. 192]. В качестве особого предмета исследования детской психологии выступает развитие детской психики с рождения до семи лет. Стоит отметить, что педагогическая психология непосредственно изучает и рассматривает закономерности развития личности в процессе обучения, воспитания.

Проблему детской психологии изучали такие отечественные психологи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, а также зарубежные психологи: З. Фрейд, А. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др. Они утверждали, что у ребенка в детском

возрасте изучение иностранного языка проходит намного легче, чем у взрослого.

Психологи отмечают, что с точки зрения педагогики и психологии дошкольный возраст – это самое благоприятное время для обучения иностранным языкам. Одна группа учёных отмечает, что иностранный язык лучше всего изучать в 4–6 лет, когда родная речь ребенка уже достаточно хорошо развита. Другая же группа учёных, напротив, считает, что приступать к изучению иностранного языка лучше всего в 6–8 лет, когда у ребенка хорошо развито конкретно-образное мышление.

Согласно работам Д.Б. Эльконина, игра выступает как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Игра имеет многостороннее значение как для психического, так и для физического развития ребенка. Главным в игре является то, что благодаря особым игровым приемам дети могут моделировать отношения между людьми. Так, особую роль играет сюжетно-ролевая игра. В ходе игры формируется способность следовать правилам, и благодаря этому обучение в настоящее время принимает более игровой характер [9].

Е.А. Бодрова отмечает, что «лингвострановедческие игры способствуют погружению учащихся в мир, страну изучаемого языка. Игры межкультурной направленности, в свою очередь, позволяют формировать межкультурную компетенцию путем двух или более иноязычных культур» [2, с. 7]. Игра формирует и повышает активность и мотивацию детей, создает основу для познавательной деятельности и дает стимул для дальнейшего изучения иностранного языка.

По словам О.Г. Ковыневой, «воображение у детей дошкольного возраста сопровождается яркой эмоциональной окраской. Игровая и изобразительная деятельность сильно влияют на развитие воображения. Кроме того, развивается фонематический слух, активный и пассивный словарь. Развитие внимания в детском возрасте проходит ряд последовательных этапов: во второй и третий год жизни развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действиями детям в возрасте до трех лет практически недоступно; в 4,5–5 лет появляется способность направ-

лять внимание под воздействием сложной инструкции взрослого; в 5–6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции» [6, с. 4].

Для обучения ребенка иностранному языку стоит учитывать возрастные особенности детской психологии и индивидуально-психологические особенности детей. Поскольку ведущей деятельностью на данном детском этапе является игра, обучение должно проходить в виде различных игр, просмотра обучающих видеоматериалов, мультфильмов и т.д. Благодаря особым игровым приемам ребенок моделирует отношения между людьми, формируется способность следовать правилам. Не стоит забывать, что внимание наиболее устойчиво в активной деятельности.

Освоение любого языка заключается непосредственно в изучении материала путем овладения фонетикой, грамматикой и лексикой. О.А. Арент считает, что «хотя обучение дошкольников грамматическому, фонетическому и лексическому аспекту английского языка осуществляется в тесной взаимосвязи, исходя из психологических, интеллектуальных и физических особенностей детей данного возраста, можно утверждать, что процесс обучения лексике является для них основополагающим. Так, фонетическому аспекту обучения уделяется меньше внимания, так как в этот период у детей идет процесс формирования произносительных навыков на родном языке, который является более важным, чем процесс совершенствования английского произношения» [1].

Что касается грамматического аспекта, то он также не является приоритетным направлением, так как сами носители языка в возрасте 4–5 лет говорят с грамматическими ошибками. Поскольку большая часть грамматических явлений отрабатывается на базе речевых образцов, в которых выражается коммуникативное намерение говорящего, основное внимание сосредоточено на языке как на средстве общения, а не на своде грамматических правил и явлений.

Лексика является одним из основных компонентов речевого общения. Лексика непосредственно связана с остальными разделами языкознания, такими как грамматика, фонетика, но при обучении иностранному языку предпочтение отдается, в первую очередь, формированию лексических навыков, поскольку в дошкольном возрасте можно общаться отдельными словами. Но, тем не менее, полноценное и правильное общение требует взаимодействия всех перечисленных выше аспектов.

Согласно В.С. Бронской, «лексический навык, в свою очередь, представляет собой автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [3, с. 59].

Применение информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам является весьма эффективным. Согласно А.И. Дьякову, под термином «видео» (от лат. *video* – смотреть, видеть) понимают «широкий спектр технологий записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения сигналов изображения, основанные на принципах телевидения, а также хранения и воспроизведения визуального и аудиовизуального произведения материала, записанного на

электронном носителе (видеокассете, видеодиске)» [5].

Н.Д. Гальскова пишет, что «реализуется принцип погружения в социокультурно-языковую среду изучаемого иностранного языка в учебной аудитории, создавая иллюзию приобщения учащихся к естественной языковой среде, моделируя коммуникативную ситуацию» [4, с. 180].

Использование видеоматериалов на занятиях иностранного языка способствует обучению всем основным видам речевой деятельности; позволяет эффективно обеспечить восприятие материала и создать ситуации общения, а также способствует изучению и освоению культуры и истории страны изучаемого языка.

Л.В. Садовина считает, что видеоматериалы, которые используются в процессе обучения иностранным языкам, рассматриваются как один из видов технических средств обучения, которые предусматривают передачу информации и получение обратной связи в процессе ее восприятия или усвоения с целью развития у детей тех или иных навыков и компетенций на занятиях английского языка. Тем не менее, она считает, что внедрение видеоматериалов в процесс обучения иностранным языкам меняет образ и характер традиционного, обычного урока, делая его более живым и интересным и способствуя расширению общего кругозора учащихся, обогащению их словарного запаса и знаний о стране изучаемого языка [7]. При использовании видеоматериалов на уроках иностранного языка повышается самомотивация, когда видео интересно и увлекательно по содержанию.

Таким образом, семантизация нового материала, который подается при помощи видеоматериалов, считается благоприятным и мотивирующим приемом при работе детьми дошкольного возраста. Кроме того, постоянная, верно организованная работа по ее применению в процессе обучения и формирования лексических навыков и умений приводит к увеличению эффективности процесса обучения. Видеоматериалы являются мощным стимулом к изучению иностранных языков. Однако стоит учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей дошкольного возраста при использовании видеоматериалов на занятиях иностранного языка. Учет этих особенностей и применение соответствующих приемов, развивающих мышление, приводят к развитию устойчивых языковых навыков на начальном этапе изучения иностранного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арент О.А. Особенности формирования лексических навыков у детей дошкольного возраста при изучении иностранного языка. Томск, 2012.
2. Бодрова Е.В. Организация игровой деятельности дошкольников на занятиях английского языка с учетом их психологических особенностей // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 4 (34). С. 7–10.
3. Бронская В.С. Теоретические основы формирования и развития лексических навыков у школьников // Современные исследования социальных проблем. 2011. № 4. С. 59.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2006. 335 с.
5. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка. Новосибирск: Книжное издательство, 2010.

6. Ковынева О.Г., Введенский В.Н. Психологические особенности детей дошкольного возраста // *Universum: Психология и образование*. 2017. № 11 (41).
7. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку: методические материалы. Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2016.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание 3-е, переработанное и дополненное. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 672 с.
9. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6–20.

EDUCATIONAL VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF DEVELOPING LEXICAL SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

E.V. Losinskaya, Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Philology

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

M.Sh. Hafizova, teacher

Windsor, Togliatti (Russia)

Keywords: preschool age; intercultural communication; motivation; language aspects; lexical skill; video materials.

Abstract. The article discusses the age and psychophysiological features of preschool children, as well as the relevance of educational video materials used to form lexical skills in preschoolers.

STEM-ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Е.Н. Филиппова, инструктор по физической культуре

Детский сад № 82 «Богатырь» АНО ДО «Планета детства «Лада», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: физическое воспитание; STEM-образование; игровой набор «Дары Фрёбеля».

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы по физическому воспитанию дошкольного возраста с использованием технологий STEM-образования. Автор приводит примеры подвижных игр на основе игрового набора «Дары Фрёбеля».

Живя в современном мире, мы все больше замечаем, как в нашу жизнь внедряются новые технологии. И это касается не только взрослого населения, но и детей.

Ученые убеждены, что современных дошкольников в будущем ждет овладение такими профессиями, которых, возможно, не существует на сегодняшний день.

Ориентируясь на данное предположение, дошкольное образование делает весомый акцент на STEM-образовании. Именно технологии этого формата образования помогают педагогам воспитать поколение успешных исследователей, изобретателей, ученых, технологов, инженеров и математиков. STEM – один из основных трендов в образовании. Сам термин STEM является аббревиатурой, состоящей из первых букв английских слов, и расшифровывается следующим образом: S – наука, T – технология, E – инженерное искусство, M – математика. За основу взято слияние всех этих пяти направлений в единую схему развития [1].

На своем опыте нам известно, что и в такой ячейке образования, как физическое воспитание дошкольников, педагогу не хочется останавливаться на достигнутом. Ведь именно физическое воспитание является обязательным условием всестороннего развития личности.

Содержанием данного воспитания является сохранность и укрепление здоровья в ходе двигательной активности. Цель же его состоит в оптимизации физических качеств и личностной культуры ребенка для реализации заложенного в нем потенциала, а также формировании привычек, способствующих ведению здорового образа жизни в целом [2].

А с обновлением всего дошкольного образования активно происходит обновление работы в физкультурно-оздоровительном направлении. И если мы говорим о внедрении в наше образование STEM-технологий, то хотелось бы остановиться на одной из составляющих этой технологии: использование игрового набора «Дары Фрёбеля».

Игры, которые можно организовать при помощи этого набора, полностью соответствуют содержанию образовательной области «Физическое развитие» и направлены на реализацию следующих задач:

1) приобщение к физической культуре при помощи:

- подвижных игр;
- игр в командах с правилами и сигналами;
- упражнений для общего развития;
- упражнений для координации движения, равновесия;

– упражнений с бросками, ловлей, метанием предметов;

– усовершенствования основных видов движений;

2) развитие двигательного-экспрессивных способностей и умений при помощи:

– имитационных движений;

– упражнений на образное перевоплощение;

– статических поз;

– ориентировки в пространстве.

Использование игрового набора, помимо формирования физической культуры детей дошкольного возраста, может помочь детям повысить самооценку, развить координацию и общее физическое состояние, а также поможет создать условия для развития навыка конструктивного общения с детьми и взрослыми.

Включение игр с использованием игрового набора «Дары Фрёбеля» поможет разнообразить физкультурно-игровую среду, направленную на оптимизацию двигательной активности, а также всестороннее развитие детей.

В играх с использованием игрового набора детям предоставляется возможность пользоваться мягкими модулями. Сочетание различных игр с мягкими модулями позволяет создать эффект новизны за счёт смены переносного и внесения нового игрового оборудования. Также при помощи переносного оборудования появляется возможность создания игровых зон, которые позволят более комфортно усвоить правила и ход игры.

Как известно, одним из источников радости ребенка является движение, которое оказывает огромное влияние на его эмоциональное состояние.

Игровой набор «Дары Фрёбеля» выполнен из качественного материала (дерева и текстиля). Игровые элементы являются символическими знаками Вселенной, состоящими из геометрических форм: шар, куб, цилиндр. Шар как символ движения, куб – символ покоя, цилиндр – совмещает свойства шара и куба, он устойчив, когда стоит на основании, и покатится, если его положить.

Перечень и количество игр со всеми образовательными комплектами не ограничивается методической разработкой, предложенной Ф. Фрёбелем. Педагог как самостоятельно, так и в сотрудничестве с детьми вправе проявлять свою задумку и фантазию.

Игровой набор помогает не только создать благоприятные условия для организации совместной работы взрослого и ребенка, но и продуктивен для организации самостоятельной игровой деятельности детей.

Ниже предоставлена картотека игр из игрового набора «Дары Фрёбеля», которые были использованы в образовательной области «Физическое воспитание» и помогают детям в развитии таких личностных качеств, как смекалка, ловкость, смелость.

КАРТотека игр

«Сбей фигуру»

Ход игры. Ведущий выстраивает различные фигуры, которые нужно сбить катящимся шаром. Участники по очереди катят шар, стараясь сбить фигуру. Победителем оказывается тот участник, который сбил максимальное количество фигур. Фигуры выстраиваются по задумке детей, что помогает в развитии пространственного мышления.

Используемые наборы: №№ 2, 3, 4, 5, 5р, J1.

«Морская раковина»

Ход игры. Воспитатель при помощи считалки выбирает из участников игры, кто же будет «нырять» за жемчугом. Остальные дети становятся вымышленными раковинами. Ведущий рассказывает краткую историю о том, что не весь песок, попавший в раковину, становится жемчугом. В сомкнутые ладошки даются детям кому-то жемчужинка (шарик из набора № J1), а кому то песчинка (шарик из набора № 10). «Нырять» этого процесса не видит, он повернут к участникам игры спиной. Со словом – «ныряем» он поворачивается к участникам и начинает отгадывать, у кого что в раковине. Если обнаружил песок, то ему необходимо выполнить задание морской раковины (присесть, попрыгать, выполнить наклоны и т.д.).

Если же нашел жемчужину, передает право раковине быть «ныряльщиком».

Используемые наборы: №№ 10, J1.

«Могу – не могу»

Ход игры. Модификация игры «Съедобное – не съедобное». Участники игры выстраиваются в круг или же сидят на лавочке, например, на улице. Ведущий бросает мяч со словами: «Я могу...», к примеру: «Я могу ходить», ребенок, которому достался мяч, объясняет, почему человек умеет ходить (у него имеются для этого ноги). Или же наоборот: «Я не могу летать», причину проговаривает ребенок (у человека нет крыльев).

Используемые наборы: № 1.

«Лужица»

Ход игры. Участники игры становятся в круг или расходятся в произвольном порядке. Возле себя кладут большое кольцо из набора № 9 (синее или фиолетовое) – это лужица. Ребенок, у которого в руках мячик на веревочке, ходит между детьми со словами: «Бежал, бежал, бежал...» – и слегка опускает мячик в кольцо. По команде: «И сразу утонул», мячик опускается в лужицу выбранного участника игры.

Используемые наборы: №№ 1, 9.

«В руки мячик я беру»

Ход игры. Участники делятся на две команды, выстраиваются в две шеренги друг напротив друга. Одна из команд получает шарики из набора № J1, каждый шарик кладется в сложенные лодочкой ладошки. По сигналу ведущего участники начинают перекидывать шарики в ладошки другой команде участников. Терять и перебрасывать шарики ни в коем случае нельзя. Если это произошло, участник выбывает из игры. Побеждает та команда, чей игрок удержит дольше всех шарик и окажется самым внимательным и ловким.

Используемые наборы: № J1.

«Кот и мышка»

Ход игры. Воспитатель вместе с детьми считалкой выбирают главного кота, он кладет на голову «мячик-мышку» из набора № 1. Остальные коты выполняют различные упражнения, которые главный кот должен повторять (прыгают, машут руками). Задача главного кота – не уронить мышку. Если мышка падает, то поймавший ее кот становится главным и игра продолжается.

Используемые наборы: №№ 1, 2, 10, J1.

«Донеси – не урони»

Ход игры. В разных концах игровой комнаты стоят по два стула, в одном конце на стульях кубики из набора J1 и крышка от коробки, в другом конце на стульях пустая коробка от набора № 1 и от набора J1. Участники делятся на две команды. По сигналу ведущего дети кладут один кубик на крышку от коробки и переносят на другую сторону. Выигрывает та команда, кто быстрее и правильнее сложит кубики (так, чтобы крышка полностью закрылась).

Используемые наборы: №№ 1, J1.

«Поймай за хвост»

Ход игры. Участникам игры раздают шарики на веревочках из набора № 1 и они их закрепляют за резинку шорт или юбок. Это – мышки с хвостиками. По сигналу ведущего дети начинают произвольно передвигаться по комнате под музыку. Задача «кота», пока звучит музыка, поймать как можно больше мышек и отобрать у них хвостики.

Используемые наборы: № 1.

«Тяни быстрее»

Ход игры. Два участника игры садятся на стульчики спинками друг к другу. Под стульчиками лежат две веревочки с шариками, скрепленные друг с другом. По сигналу ведущего участники передвигаются вокруг стульчиков под музыку. Как только музыка останавливается, дети должны сесть на стульчики и потянуть на себя шарик с веревочкой. Побеждает тот, кто вытянул шарик первым. Могут играть несколько пар стульчиков.

Используемые наборы: №№ 1, J2.

«Уборка»

Ход игры. Детали набора разбросаны по ковру. Участники игры разбиваются на пары и берутся за руки. По сигналу ведущего под музыку каждая пара должна собрать как можно больше деталей, используя только свободные руки.

Используемые наборы: №№ 3, 4, 8, 9, J1, J2.

Также можно предложить настольные игры.

«Разноцветные горошины»

Ход игры. Игра предназначена для профилактики зрения. Из горошин выкладываются круги, овалы, ромбы, квадраты, восьмерки. Дети взглядом обводят фигуры, сначала в правую сторону, затем – в левую.

Используемые наборы: № 10.

«Попади в ворота»

Ход игры. Дыхательная гимнастика. На столе из деталей наборов выстраиваются ворота. Задача ребенка задуть в ворота мячик из набора № J1. Руки прячем либо под столом, либо за спиной.

Используемые наборы: 3, 4, 5, 5р, 8, 9, 10, J1 [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Что такое STEM-образование // Roboooky: сайт. URL: <http://roboooky.ru/poleznye-statii/chto-takoe-stem-obrazovanie/>

2. Юдина Е.Г., Бодрова Е.В. ПРОдетей: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Рыбаков фонд; Университет детства, 2019. 136 с.
3. Карпова Ю.В., Кожевникова В.В., Соколова А.В. «Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в образовательной области «Физическое развитие»: методические рекомендации. М.: Варсон, 2014. 24 с.

STEM TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

© 2021

E.N. Filippova, physical education instructor

Kindergarten 82 “Bogatyr” of “Planet of childhood “Lada”, Togliatti (Russia)

Keywords: physical education; STEM education; game set “Frebel’s Gifts”.

Abstract. This article presents the experience of working on physical education of preschool age using STEM education technologies. The author gives examples of mobile games based on the game set “Gifts of Froebel”.

УДК 373.2

ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ ПРАВОСЛАВНЫХ ТРАДИЦИЙ И ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА

2021

Э.В. Худякова, студент

С.А. Желобицкая, кандидат педагогических наук, доцент
Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: музыкально-эстетическое воспитание; православные традиции; песенный фольклор; старшие дошкольники; общество.

Аннотация. В статье рассматривается музыкально-эстетическое воспитание детей старшего дошкольного возраста на основе единства православных традиций и песенного фольклора как один из действенных способов формирования основ духовно-нравственных ценностей.

В настоящее время музыкально-эстетическому воспитанию и его возможностям в духовно-нравственном воспитании детей уделяется большое внимание.

Однако аспект музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения на основе взаимосвязи православных традиций и песенного фольклора рассматривался редко. В наши дни это направление работы с детьми в большей мере реализуется в воскресных школах. В муниципальных детских садах и школах дети либо имеют смутное представление о православных и народных традициях, либо не знают о них совсем.

Предполагается, что уровень подготовки завтрашних первоклассников будет значительно выше, если музыкально-эстетическое воспитание дошкольников строить на основе единства православных традиций и песенного фольклора. Дошкольный возраст наиболее восприимчив к усвоению разнообразного общественно-исторического опыта. Именно в этом возрасте приобретаются духовно-нравственные ценности, которые обуславливают будущее человека, на что указывают многие отечественные педагоги и психологи (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др.).

Одним из средств музыкально-эстетического воспитания дошкольника, развития активности его творческой деятельности является русский музыкальный фольклор. Обращение к родным корням, по выражению Д.С. Лихачева, расширяет и обогащает эстетическую восприимчивость человека [1, с. 211].

По словам К.Д. Ушинского, воспитательная сила фольклора, закладывающая духовно-нравственные ценности, формирующие внутренний мир ребенка, настолько велика, что вряд ли кто-нибудь «был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа».

Воспитание детей в русской деревне заключалось не только в передаче ему трудовых знаний и навыков, но и в приобщении его к духовному миру православного человека. Ребенок должен был усвоить основные понятия и ценности человеческой жизни.

Наши предки в православных семьях, прививая детям любовь к отчизне, воспитывая их на героических подвигах предков, старались также показать, что любовь к родине должна начинаться с любви к родителям и уважения к старшим [2, с. 320].

Православные родители учили детей быть добрыми, милосердными, прощать грехи ближним своим и в то же

время сохранять всегда и во всем чувство собственного достоинства. Картина мира, воспроизводимая в песенном русском народном творчестве посредством слова, музыки, действия, рассказывает и разъясняет вечные нравственные ценности Православия, создаёт для ребёнка надёжную опору в окружающем его социокультурном пространстве. Народная музыка в единстве с православными традициями обладает большим мировоззренческим, интеллектуальным и творческим потенциалом, и является лучшим средством воспитания преемственности традиций.

С православными традициями ребенка начинали знакомить обычно с самого раннего возраста. Крестьяне старались научить ребенка не только выучить слова молитвы, но и разъясняли их смысл и значение.

В книге А.А. Чарушина «Воспитание детей у народа» приводится такая импровизационная молитва: «Пресвятая Богородица, спаси нас; помилуй нас, Господи; батюшка, милостивый Микола, сохрани нас, подай здоровья тятке, мамке, братцам, сестрицам, пошли нам хлеба, молочка» [3, с. 206]. Иоанн Кронштадтский так говорил о детях: «Как приятно садовнику или любителю комнатных растений видеть, что их растения хорошо зеленеют, дают цветы и плоды и вознаграждают их за труды! Как они удваивают тогда свое усердие в уходе за ними!»

В семь-восемь лет ребенка полагалось отвести к исповеди и первому причастию. Крестные родители готовили его к этому важному событию, как умели, рассказывали смысл причащения святых даров и о необходимости очищения от грехов. Приобщение ребенка к православной религии включало обязательное приобщение его к службам в храме. Родители, отправляясь в воскресный день или в праздник в храм, обязательно брали с собой детей, и наставляли их вести себя во время службы чинно, степенно, благопристойно и молиться с усердием.

Основы православных традиций приобретались на протяжении всего детства, особенно в семьях, где старики или крестные родители были людьми глубоко и истинно верующими. Детей приобщали к религии с помощью чтения псалтыря, молитвенников, жития святых, рассказывая им христианские предания, обучали детей духовным стихам, предлагали петь в клиросном хоре.

Игры с детьми до годовалого возраста, называвшиеся «потешками», были просты, но в то же время учитывали физические и психологические особенности развития ребенка. Они проводились под пение коротеньких

песенок и включали подбрасывание, качание ребенка на руке, приплясывание, притопывание и т.п. Все игры были не только приятным развлечением, но и несли немалую воспитательную нагрузку. «Потешки» обучали ребенка необходимым движениям (прыжкам, бегу, скачкам, умению пользоваться пальчиками, кистью руки), развивали ловкость, сообразительность, укрепляли физически, вызвали у него желание двигаться, создавали радостное настроение. Кроме того, многие игры, особенно пальчиковые игры-песни, были хорошим средством развития умственной деятельности ребенка.

Ребенок, достигший полутора-двух лет, вступал в новый период жизни, продолжавшийся до шести-семи лет.

Игровая деятельность детей представляла собой очень интересное явление. Она была своеобразной моделью жизни взрослых людей. Дети «занимались» в игре пахотой, севом, жатвой, пасли скот, готовили обед, отправлялись на охоту, в лес за дровами, выходили замуж, нянчили детей, присутствовали на народном сходо-собрании и т.п. Всё это происходило в песнях-играх, хороводах. С помощью таких игр усваивались нормы и правила поведения в обществе, устанавливались представления о добре и зле, мудрости и глупости, трусости и храбрости, честности и справедливости. Можно сказать, что игра готовила детей к взрослой жизни, к её повседневным заботам и ответственности за свои решения и поступки.

Не менее важным средством передачи культурного и трудового опыта считаются обряды. Обрядом обычно называют установленный порядок совершения действий, выполняемых во время коллективных праздников. Они проводились в установленные дни соответствующего времени года.

В отличие от взрослых обрядов детский «календарный» фольклор упрощался, обретал формы, доступные для детского восприятия. Чаще всего детьми исполнялись песни-попевки, заклички (приговорки), обращения к солнцу, ветру, дождю, птицам, деревьям и цветам, домашним и лесным животным и т.д.

В наше время возрождаются традиции таких детских обрядов. Например, в детском саду Православной классической гимназии г.о. Тольятти дети своими руками под руководством воспитателя делали на обучающем занятии по лепке «жаворонков» к празднику 40 Севастийских мучеников, выучили и исполнили потом с этими «жаворонками» весенние заклички.

В детском песенном репертуаре обязательно присутствовали также тексты духовного содержания. В не-

которых областях России во время рождественского христославения дети поют или декламируют тропари и кондаки, посвященные празднику, а также исполняют особые праздничные песенки, известные под названием «рацеи». «Рацеи» представляют собой свободные переложения текстов, напечатанных в духовных учебных книгах. Как правило, рацеи заканчиваются просьбой одарить славильщиков [3, с. 230].

Дошкольный возраст является периодом наиболее активного и успешного освоения ребенком культуры своих предков. О том, что ребенок (как и взрослый человек) является существом не только социальным, но и духовным, следует обязательно помнить в процессе музыкально-эстетического воспитания, не оставляя духовную сторону детского развития на «потом» или вовсе теряя её, но обогащая ее традиционными православными духовными представлениями и образами народного музыкального фольклора. Восстановление преемственности поколений в восприятии и освоении традиционной культуры своего Отечества содействует формированию основ национального самосознания, любви к Родине. И всё это необходимо делать с детского возраста, используя неограниченные возможности музыкально-эстетического воспитания на основе единства православных традиций и народного музыкального фольклора.

Таким образом, особым духовным значением наполняется каждый день ребёнка, включая будни и праздники.

«Пусть каждый припомнит свое детство, и он увидит, что праздник для ребенка совсем не то, что для нас, что это – действительно событие в годовой детской жизни и что ребенок считает свои дни от праздника до праздника, как мы считаем свои годы от одного важного события нашей жизни до другого. Церковь со своими торжественными обрядами, природа со своими годовыми переменами, семья со своими праздничными традициями – вот эти три элемента, озаряющие в моей памяти каждый праздник моего детства», – К.Д. Ушинский [4, с. 235].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Капица Ф.С. Русский детский фольклор: учебное пособие для студентов вузов. – М., 2002. – 230 с.
2. Капица Ф.С. Русский детский фольклор: учебное пособие для студентов вузов. – М., 2000.
3. Чарушин А.А. Воспитание детей у народа // Известия Архангельского общества изучения Русского Севера, 1917.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М., 1974.

FEATURES OF MUSICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE ON THE BASIS OF ORTHODOX TRADITIONS AND SONG FOLKLORE

© 2021

E.V. Khudyakova, student

S.A. Zhelobitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Music Education

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: musical and aesthetic education; Orthodox traditions; song folklore; senior preschool children; spiritual and moral education.

Abstract. The article deals with the musical and aesthetic education of children of senior preschool age on the basis of the unity of Orthodox traditions and song folklore, as one of the effective ways to form the foundations of spiritual and moral values.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

© 2021

Е.А. Денисова, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

К.А. Кипень, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: социально-психологический климат; социометрический статус; социометрия; детский коллектив; младший школьный возраст.

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения благоприятного и неблагоприятного социально-психологического климата и социометрического статуса в детском коллективе. Приводятся результаты эмпирического исследования психологического климата и социометрического статуса в коллективе младших школьников на примере параллели третьих классов общеобразовательной школы г.о. Тольятти.

Согласно определению, предложенному Н.П. Аникеевой, психологический климат – «эмоционально-психологический настрой коллектива, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и деловые взаимоотношения членов коллектива, определяемые их ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами» [1, с. 5]. Различают два типа климата в коллективе: благоприятный (нормальный, положительный, здоровый) и неблагоприятный (отрицательный, конфликтный, неконструктивный) [2, с. 16; 3, с. 112, 130]. Выделяются следующие характерные черты благоприятного социально-психологического климата в коллективе: возможность свободного выражения собственного мнения при рассмотрении вопросов групповой жизни; высокие требовательные и доверительные отношения; преданность коллективу и удовлетворенность от принадлежности к нему; деловая и доброжелательная критика; ответственность за состояние дел в коллективе каждого его участника; уважение друг к другу; открытость чужому мнению; чувство защищенности и безопасности; активная помощь и поддержка друг друга, эмоциональная включенность; доброжелательная атмосфера между членами коллектива и хорошее настроение; возможность вести себя непринужденно и естественно [4–6]. Неблагоприятный психологический климат указывает на проблемы внутри коллектива и характеризуется следующими чертами: наличие частых споров и разногласий, конфликтов; враждебная, недоброжелательная атмосфера в коллективе, плохое настроение членов этого коллектива и неуважительное отношение между ними; чувство незащищенности и уязвимости; безразличие к совместной деятельности, отсутствие взаимной поддержки; несправедливая критика; отсутствие инициативы в работе коллектива, сплоченности; групповой эгоизм; отсутствие возможности для самовыражения и применения своих знаний и умений на практике; нежелание открываться в отношениях, слышать мнение других; невозможность вести себя естественно и непринужденно; перекладывание ответственности за состояние дел коллектива [7; 3]. Неблагоприятный психологический

климат часто проявляется в коллективах со слабым лидером либо двумя и более лидерами, где присутствуют нечеткие нормы поведения и слабый социальный контроль, в то время как благоприятный психологический климат обычно устанавливается в коллективе, где упрочнились взаимоотношения между его членами, которые были построены на осознанности их общих ценностных основ. Благоприятный климат способствует достижению наибольшей результативности всего коллектива и каждого из его членов в отдельности.

В младшем школьном возрасте для развития ребенка и становления его личности большое значение приобретает общение в коллективе его сверстников. Л.И. Новикова утверждает, что детский коллектив имеет формальную и неформальную структуру, где формальную структуру, как правило, задают педагоги, а также деловые связи и отношения, социальные роли детей. Неформальная структура образуется в процессе межличностного общения между членами коллектива, где возникает гамма связей и отношений эмоционального и психологического характера [8, с. 45, 48].

Для измерения благоприятного и неблагоприятного социально-психологического климата в детском коллективе нами было проведено социометрическое исследование, основанное на определении социометрического статуса членов коллектива младших школьников.

Статус – «положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии, степень авторитета в глазах остальных участников» [9, с. 322]. Таким образом, статус показывает реальную социально-психологическую характеристику его положения в системе отношений внутри группы [9, с. 322].

Е.В. Андриенко считает, что каждый член в группе имеет свой социометрический статус. Он определяется «при анализе суммы предпочтений и отвержений, получаемых от других членов» [10, с. 86–96]. Этот статус, по ее мнению, может быть «более высоким или низким в зависимости от того, какие чувства испытывают другие члены группы по отношению к данному

субъекту – положительные или отрицательные». Сумма всех статусов предопределяет статусную иерархию в группе.

Самый высокий статус имеют социометрические «звезды». Это члены группы, которые имеют максимальное количество положительных выборов, но при этом могут иметь и малое количество отрицательных выборов. После них стоят «высокостатусные», «среднестатусные», «низкостатусные» члены группы. Они не имеют большого числа отрицательных выборов. Обычно они составляют большинство группы. «Изолированные» находятся на более низкой ступени, не имеют положительных и отрицательных выборов. Такой статус говорит о том, что члены группы к нему равнодушны. После них стоят «отверженные». Они имеют мало положительных выборов и большое количество отрицательных выборов. Последнюю ступень иерархии занимают «пренебрегаемые» и «изгои», которые не имеют положительного выбора при наличии отрицательных [10, с. 86–96].

Эмпирическое изучение социально-психологического климата в детском коллективе и статусных позиций детей младшего школьного возраста проходило на базе Школы № 84 имени Александра Невского городского округа Тольятти. Исследовалось три класса: 3 «А» (29 человек), 3 «Б» (28 человек), 3 «В» (28 человек). В работе по изучению коллективных отношений

школьников в классе были использованы следующие методики: «Тест цветосоциометрический» (П.В. Яньшин); «Определение психологического климата группы» (Л.Н. Лутошкин).

Для выявления социометрической структуры учебной группы применялась методика «Тест цветосоциометрический», разработанная П.В. Яньшиным. Она позволяет определить попарное сходство и различие в структуре «симпатий-антипатий», индивидуальную структуру предпочтений и отвержений, а также степень доброжелательности и недоброжелательности в отношениях. Групповые результаты представлены в виде социограммы. Социограмма предлагает нам выбор следующих параметров построения: ранг выбора (где 1 – наиболее предпочитаемые, 8 – наиболее отвергаемые); М (мальчики, голубой цвет), Ж (девочки, розовый цвет); положительные связи (сплошные линии), отрицательные связи (пунктирные линии), взаимные связи (двунаправленные стрелки). В социограмме, где выбраны положительные выборы, располагаются «звезды» в центре, далее располагаются символы предпочитаемых, принятых, изолированных (непринятых). За пределами кругов находятся «отвергаемые» [11–13].

Рассмотрим социометрические статусы членов 3 класса «А» в системе межличностных отношений (рис. 1).

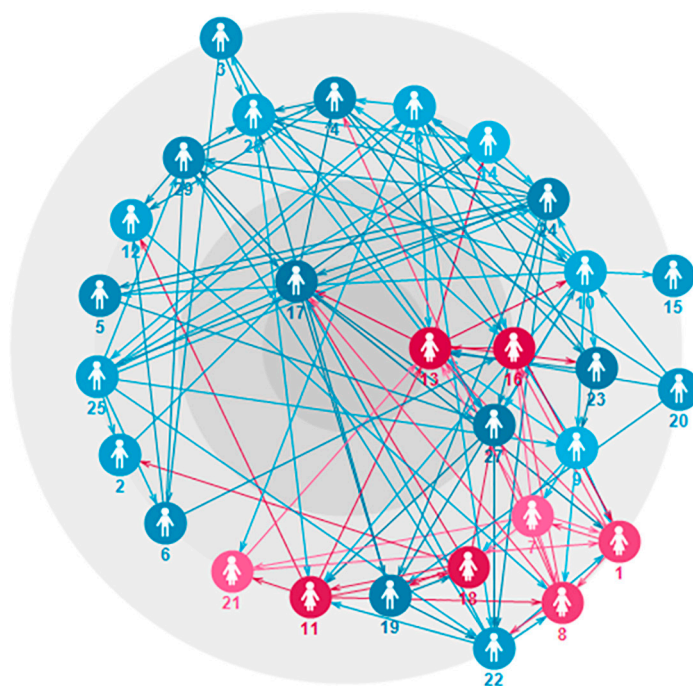


Рис. 1. Социограмма положительных выборов (1 ранга) учеников 3 класса «А»

Исходя из данной социограммы, можно констатировать следующее распределение социометрических статусов в коллективе: «звезды» – 2 человека, предпочитаемые – 2 человека, принятые – 19 человек, непринятые – 6 человек, отверженных нет.

По данным результатам можно заключить, что класс имеет двух «звезд», которые являются эмоционально притягательными для членов класса, и референтную

группу, которая определяет нормы и правила группы и от того, как она взаимодействует друг с другом, зависит атмосфера группы, которая состоит из двух человек. Можем заметить, что отверженных детей нет вовсе.

Рассмотрим теперь социометрическую структуру 3 класса «Б» (см. рис. 2).

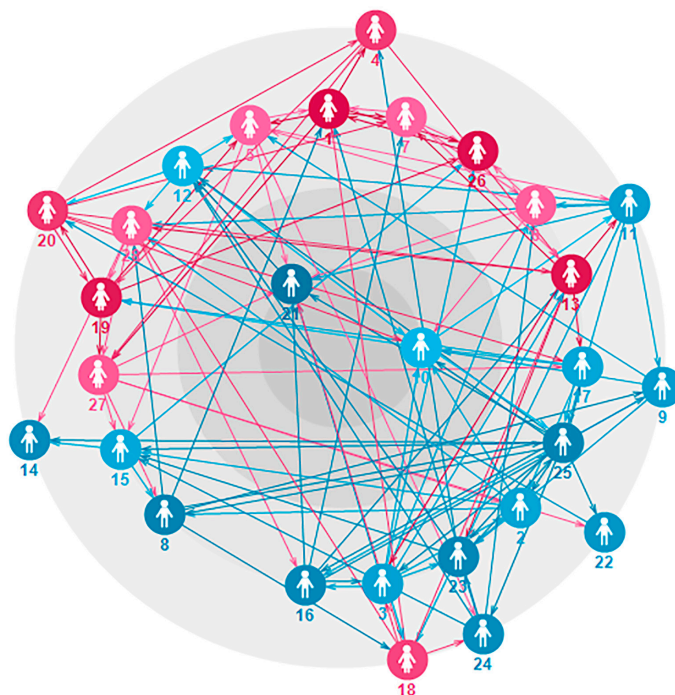


Рис. 2. Социограмма положительных выборов (1 ранга) учеников 3 класса «Б»

Опираясь на данные социограммы, можно констатировать следующее распределение социометрических статусов: «звезды» – 2 человека, предпочитаемые – 0 человек, принятые – 18 человек, непринятые – 8 человек, отверженные – 0 человек.

Исходя из результатов, можно заключить, что класс имеет двух «звезд», эти испытуемые популярны, к их

мнению прислушиваются другие ученики класса. Но также мы можем увидеть отсутствие членов референтного круга, что может говорить о том, что класс не имеет «совести» группы, которая влияет на нормативную, нравственную сферу отношений в группе.

Социометрическую структуру 3 класса «В» мы можем наблюдать в следующей социограмме (рис. 3).

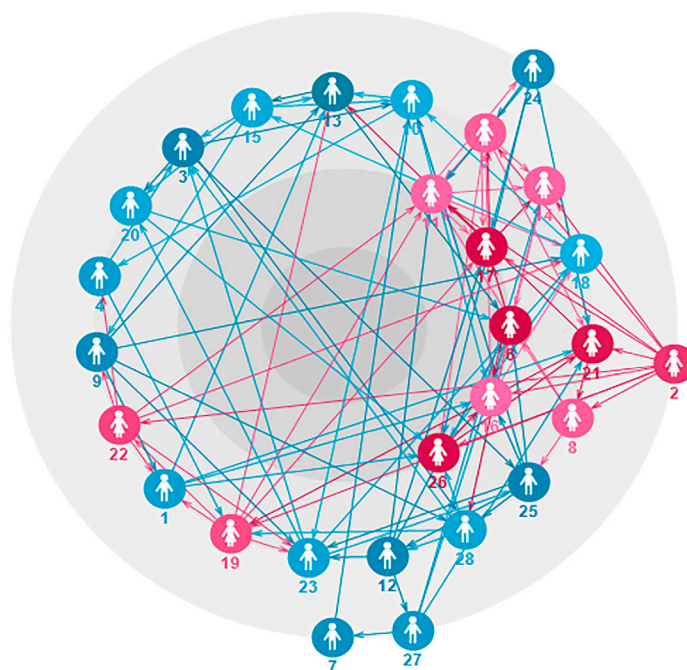


Рис. 3. Социограмма положительных выборов (1 ранга) учеников 3 класса «В»

Исходя из данных социограммы, можно отметить следующее распределение социометрических статусов в коллективе: «звезды» – 0 человек, предпочитаемые – 5 человек, принятые – 19 человек, непринятые – 4 человека,

отверженные – 0 человек.

Данные результаты дают основание заключить, что класс не имеет «звезд», то есть управление группой коллегиальное, руководство осуществляет референт-

ное ядро группы, которое состоит из 5 человек.

Для представления общей картины социально-психологического климата детского коллектива использовалась методика Л.Н. Лутошкина. Каждому респонденту была выдана карта-схема (см. таблицу 1), где в левой стороне листа описаны качества благоприятного психологического климата, в правой – неблагоприятного психологического климата. Степень выраженности этих качеств можно определить с помощью 7-балльной шкалы, помещенной в центре листа (от +3 до -3). Чтобы использовать схему, респонденту необходимо сначала прочесть предложение слева, затем – справа и после этого отметить в средней части листа одну оценку (со знаком «+», «-» или 0), которая наиболее соответствует истине.

Оценки имеют следующие значения:

3 – свойство проявляется всегда (со знаком «+» левое свойство, со знаком «-» правое свойство);

2 – свойство проявляется в большинстве случаев (со знаком «+» левое свойство, со знаком «-» правое свойство);

1 – свойство проявляется достаточно часто (со знаком «+» левое свойство, со знаком «-» правое свойство);

0 – свойства справа или слева либо не проявляются достаточно часто, либо проявляются в одинаковой степени [14].

Ниже приводится карта-схема, предлагаемая для определения благоприятного и неблагоприятного психологического климата в детском коллективе (табл. 1).

Таблица 1. Карта-схема, использованная для определения благоприятности психологического климата по методике Л.Н. Лутошкина

Положительные особенности	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	Отрицательные особенности
Преобладает позитивное, радостное настроение								Преобладают угнетенность, апатия, чувствуется подавленное настроение
Члены коллектива нередко проявляют друг к другу доброжелательность, чувство симпатии								Члены коллектива настроены враждебно по отношению друг к другу, общение затруднено
В отношениях между микрогруппами имеет место взаимное уважение, понимание								Группировки в классе конфликтуют между собой
Членам коллектива нравится совместное времяпрепровождение, осуществление коллективной деятельности (учебных заданий, внеурочных поручений) не вызывает затруднений								В коллективе принято проявлять безразличное отношение по отношению друг к другу, коллективные поручения вызывают сложности ввиду выраженного нежелания приобщаться к совместной деятельности
Успехи или неудачи одного вызывают искреннее участие, сопереживание со стороны других учеников								Успехи или неудачи одного ученика вызывают равнодушие, зависть или злорадство со стороны класса
В классе стараются учитывать мнение каждого, искать компромиссы при возникновении спорных ситуаций								Каждый член коллектива считает свое мнение главным, другие точки зрения вызывают нетерпимость и агрессию
Достижения и неудачи класса воспринимаются как собственные								Достижения и неудачи коллектива не вызывают никаких эмоций
При возникновении проблемных ситуаций коллектив выступает в качестве единого целого, действует по правилу «один за всех...»								В случае возникновения проблем каждый из членов коллектива стремится защитить свои интересы, что провоцирует взаимные обвинения, обиды, ссоры, неготовность найти выход из сложившейся ситуации
Учащиеся в классе испытывают чувство гордости, когда педагогический состав или руководство школы отмечает групповые достижения								Полученные похвалы не вызывают группового отклика, стремление к завоеванию поощрений отсутствует
Для класса характерна активность, энергичность								Классный коллектив проявляет пассивность, инертность
К новичкам относятся доброжелательно, помогая освоиться и стать частью коллектива								Новичков встречают враждебно, поэтому они чувствуют себя потерянными и «чужими»
Совместная деятельность вызывает увлечение, учащиеся в классе проявляют желание работать вместе								Общественно полезные дела или поручения, требующие коллективной работы, вызывают негативное отношение
В классе царит атмосфера взаимоуважения, при необходимости и лидеры встают на защиту слабых								В коллективе выделяются «звезды» и группы приближенных к ним лиц, к остальным членам проявляют пренебрежительное отношение

При интерпретации результатов по методике Л.Н. Лутошкина «Определение психологического климата группы» выделяется благоприятный, неустойчивый, среднеблагоприятный и неблагоприятный психологи-

ческий климат. Полученные коэффициенты субъективных оценок климата были отнесены к одному из четырех секторов семибалльной шкалы:

I – благоприятный здоровый психологический кли-

мат (от 5,5 до 7,0);

II – неустойчивый, но достаточно благоприятный психологический климат (от 4 до 5,4 баллов);

III – средне благоприятный психологический климат (от 2,5 до 3,9 балла);

IV – неблагоприятный психологический климат (от 1,0 до 2,4 баллов).

В ходе исследования психологического климата младших школьников в 3 классе «А» были получены следующие данные, представленные в диаграмме (рис. 4), где синим цветом показан здоровый, благоприятный психологический климат, оранжевым – неустойчивый, но достаточно благоприятный, серым – средне благоприятный психологический климат.

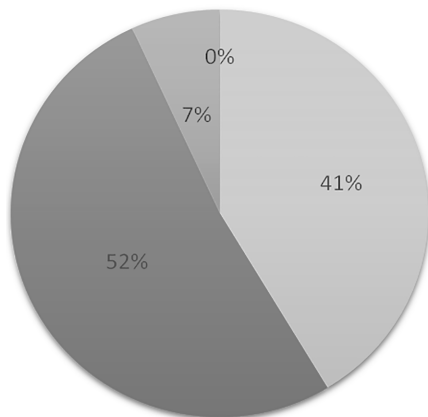


Рис. 4. Результаты оценивания психологического климата в 3 классе «А», %

Исходя из данных диаграммы, можно заключить, что большинство детей (52% – 15 человек) воспринимают психологический климат как неустойчивый, 41% детей (12 человек) ощущают климат как благоприятный и здоровый, 7% школьников (2 человек) оценивают психологический климат как средне благоприятный. Важным показателем является то, что ни один ребенок в классе не оценивает психологический климат как неблагоприятный.

Таким образом, оценивая общий эмоциональный фон в классе, можно сказать, что психологический климат достаточно благоприятный, но имеет признаки неустойчивости.

В ходе исследования психологического климата младших школьников в 3 классе «Б» были получены следующие данные, представленные в диаграмме (рис. 5).

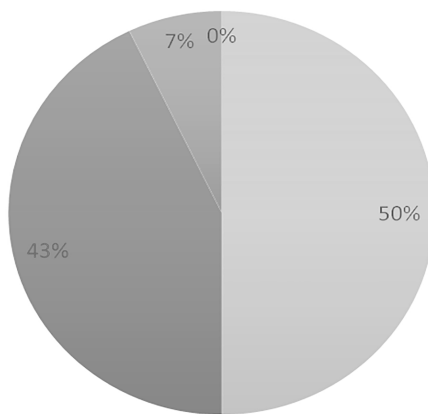


Рис. 5. Результаты оценивания психологического климата в 3 классе «Б», %

Данные диаграммы позволяют заключить, что из 100% испытуемых (28 человек) 43% испытуемых (12 человек) воспринимают атмосферу в классе как благоприятную и здоровую, 50% испытуемых (14 человек) оценивают психологический климат как неустойчивый, 7% испытуемых (2 человека) оценивают психологический климат как средне благоприятный. В этом классе также никто из ребят не воспринимает школьную атмосферу как неблагоприятную.

Следовательно, в данном классе психологический климат большинством детей также воспринимается как благоприятный.

В ходе исследования психологического климата младших школьников в 3 классе «В» были получены следующие результаты, представленные в диаграмме (рис. 6).

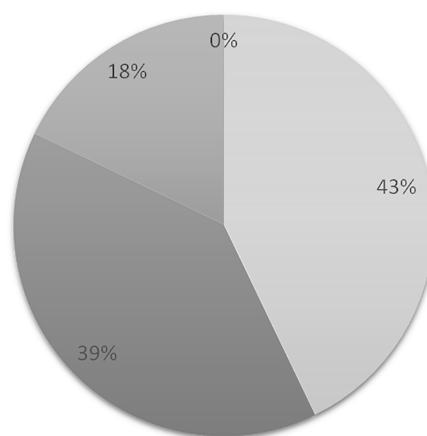


Рис. 6. Результаты оценивания психологического климата в 3 классе «В», %

Как видно на диаграмме, из 100% испытуемых (28 человек) 39% испытуемых (11 человек) воспринимают атмосферу в классе как благоприятную и здоровую, 43% испытуемых (12 человек) оценивают психологический климат как неустойчивый, 18% испытуемых (5 человек) воспринимают школьную атмосферу как средне благоприятную. Отрицательных оценок атмосферы в классе нет.

Таким образом, общая оценка психологической атмосферы в этом классе чуть менее благоприятная, но в целом соответствует средне благоприятному психологическому климату.

Исходя из результатов исследования психологического климата во всех третьих классах, можно утверждать, что данная параллель в целом эмоционально благополучна, а два из трех классов имеют здоровый благоприятный психологический климат.

На основании проведенного исследования можно заключить, что во всех трех классах наблюдается в целом благоприятный социально-психологический климат. Детей с социометрическим статусом «отверженные» нет. Однако о сформированности детского коллектива можно говорить только в 3 «А» классе, в других классах поведение детей и в целом группы во многом зависит от внешних обстоятельств и влияний, в коллективе не сформированы внутригрупповые правила, нет лидеров, не сформирована референтная группа.

Таким образом, формирование коллектива младших школьников через повышение психологической компетентности ребят может быть, на наш взгляд, весьма успешным при систематической и целенаправленной

работе педагога. Именно этому и будет посвящено наше дальнейшее исследование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989. 224 с.
2. Станкин М.И. Психологический климат коллектива // Консультант директора. 2010. № 12.
3. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2001. 160 с.
4. Семенов А.К., Маслова Е.Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг». 2005.
5. Абрамова С.Г. Психологические механизмы управления, и о том, как их использовать. М.: Известия. 2008. 210 с.
6. Лесникова Л.Ф. Психология и этика деловых отношений. М.: Институт практической психологии. 2010. 160 с.
7. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М.: Финстатинформ. 2009. 213 с.
8. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / сост. Е.И. Соколова. М., 2009. 351 с.
9. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. СПб: Союз, 2000. 576 с.
10. Андриенко Е.В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2002. 264 с.
11. Яньшин П.В. Цвето-социометрия как метод социальной психологии: учебно-методическое пособие. Самара, 2002.
12. Яньшин П.В. Исследование эмоционального состояния группы: метод взаимного цветового оценивания // Вопросы психологии. 2000. № 3.
13. Яньшин П.В. Психосемантика цвета. СПб, 2006.
14. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1981. 208 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE AND SOCIOMETRIC STATUS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CHILDREN'S COLLECTIVE

© 2021

E.A. Denisova, candidate of psychological sciences, associate professor,
head of department of pedagogics and psychology

K.A. Kipen, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: socio-psychological climate; sociometric status; sociometry; children's collective; junior school age.

Abstract. The article considers the problem of studying the favorable and unfavorable socio-psychological climate and sociometric status in the children's team. The results of an empirical study of the psychological climate and sociometric status in the junior school student's team are given on the example of the parallel of the third grades of the general education school of Tolyatti.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2021

Е.А. Денисова, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

Н.И. Мурончик, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексея,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: социальный интеллект; эмоциональный интеллект; младший школьный возраст; развитие; взаимодействие; общение.

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения уровня развития социального интеллекта у младших школьников на примере обучающихся 4 класса общеобразовательной школы г.о. Тольятти. Представленные в статье результаты развития социального интеллекта анализируются на основании диагностического исследования по методике Дж. Гилфорда «Социальный интеллект». Полученные данные свидетельствуют о том, что хуже всего у младших школьников развита способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия людей, умение чувствовать изменение смысла ситуации при вторжении в нее различных участников. Кроме того, обучающиеся показали довольно низкий уровень умений ориентироваться в невербальных реакциях человека.

Введение и теоретическая основа исследования

Социальный интеллект как индивидуальный социопсихологический феномен играет важную роль в эффективном межличностном взаимодействии человека в социуме [2; 3]. Младший школьный возраст (с 6–7 до 9–10 лет) – это период, в котором происходит интенсивное формирование и развитие личности ребенка. Очень важной задачей развития личности в младшем школьном возрасте становится приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение приобретать друзей. В этот период ребенок становится субъектом «общественной жизни» и развивает социально значимые качества, реализация которых влияет на его дальнейшую успешность в жизни. В данном возрастном периоде младший школьник начинает строить с окружающими людьми новый тип взаимоотношений. К окончанию обозначенного периода безусловный авторитет взрослого утрачивается, возрастает значение сверстников в жизни ребенка.

Область социального взаимодействия, отношения со сверстниками и взрослыми, становится главной, центральной в жизни младшего школьника. Смена социальной ситуации, адаптация к школе, включение ребенка в процесс обучения требует совершенствования всех составляющих социального интеллекта (когнитивных, эмоциональных, поведенческих и так далее). Для ребенка младшего школьного возраста характерны низкий и средний уровни социального интеллекта в целом и практически всех его компонентов. Данная

возрастная категория может иметь недостаточно развитое самосознание, зачастую неадекватную самооценку. Своевременная корректировка этих важных составляющих личности ребенка позволит повысить эффективность в деятельности и общении. У детей в возрасте от 7 до 10 лет активно развивается критическое отношение к себе, что является новообразованием данного периода. Кроме понимания себя и адекватной самооценки, ребенку необходимо уметь настроиться на других людей, уметь расценивать их поведение. За развитие таких навыков отвечает уровень социального интеллекта.

Таким образом, социальный интеллект является не только необходимым условием для успешности ребенка в будущем, но и фактором адаптации ребенка в школе, важной составляющей умения налаживать взаимоотношения со сверстниками [5; 6].

Методика проведения и результаты исследования

В данной работе на диагностическом этапе эмпирического исследования нами оценивался уровень развития социального интеллекта младших школьников, учеников 4 класса с помощью методики Дж. Гилфорда [1; 4]. Результаты исследования представлены ниже.

Полученные результаты говорят о том, что у большинства обследуемых обучающихся наблюдается средний и ниже среднего уровни развития социального интеллекта (рис. 1).



Рис. Общий уровень развития социального интеллекта обучающихся 4 класса

Вместе с тем, детей, имеющих низкий уровень развития социального интеллекта, нет. У 65% (15 человек) уровень социального интеллекта ниже среднего. Это значит, что большинство детей этого класса имеют трудности с пониманием и прогнозированием поведения людей. Они часто путаются в высказываниях людей, могут неправильно интерпретировать смысл слов оппонента. Все это, несомненно, усложняет адаптацию этих детей в обществе и коллективе класса. Наблюдая за такими детьми, часто можно увидеть, как они попадают в конфликтные ситуации из-за того, что неправильно поняли собеседника, что впоследствии спровоцировало агрессию с их стороны.

22% (5 человек) имеют средний уровень социального интеллекта. Таким детям часто приходится сталкиваться с ситуациями недопонимания, однако они могут найти выход и развернуть ситуацию в свою сторону. Средний уровень социального интеллекта позволяет им понимать язык невербального общения, проявлять некую дальновидность в общении.

13% (3 человека) имеют уровень социального интеллекта выше среднего. Данный уровень социального интеллекта говорит о том, что такие дети способны многое извлечь из общения с человеком, основываясь на анализе его поведения. Таким детям присуща тактичность, открытость, доброжелательность, чувство эмпатии. В классе нет детей, которые имеют высокий уровень социального интеллекта.

Выводы

При рассмотрении результатов исследования можно сделать следующие выводы.

У большинства обследуемых наблюдается средне-слабый уровень развития социального интеллекта.

В обследуемой группе детей невысокие результаты были выражены по шкалам, характеризующим способность предвидеть последствия поведения людей, четкого выстраивания стратегии поведения, знание нормо-ролевых моделей и правил, которые регулируют отношения людей. Этот параметр социального интеллекта виден из результатов субтеста № 1.

Хуже всего в обследуемой группе обучающихся развиты способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия людей, умение чувствовать изменение смысла ситуации при вторжении в нее различных участников. При анализе результатов субтеста № 4 также был выявлен низкий уровень умений ориентироваться в невербальных реакциях человека. Этот показатель у подавляющего большинства обследуемых – ниже среднего.

Дальнейшая работа со школьниками связана с созданием программы, направленной на развитие социального интеллекта учеников, составленной в соответствии с концепцией Дж. Гилфорда, и непосредственной реализацией данной программы.

В своей дальнейшей работе мы планируем провести серию занятий, направленных на развитие социально-

го интеллекта детей. Социальный интеллект позволяет человеку точно оценить ситуацию и участвующих в ней людей и выстроить на этой основе адекватную стратегию поведения. Основными факторами успеха человека в тех ситуациях, где требуется взаимодействие с людьми, являются способности и умения правильно понимать поведение, настроение, эмоции и жесты оппонента и использовать эти данные для выстраивания гибких и продуктивных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, необходимо обращать внимание на развитие социального интеллекта в любом возрасте. Очень благоприятным временем и сферой для развития социального интеллекта является начальная школа. Именно период начальной школы играет большую роль как в социализации ребенка, так и в развитии социального интеллекта. В этот период времени ребенок начинает осознанно контактировать с большой группой сверстников, выстраивать первые самостоятельные взаимоотношения, развивать эмпатию и понимание эмоций, состояний и поведения другого человека. А это – ключевые составляющие развития социального интеллекта.

Необходимо отметить, что все вышеизложенные факты демонстрирует необходимость в психолого-педагогической работе с младшими школьниками, моделирования программ, направленных на развитие социального интеллекта подрастающего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / пер. с англ. / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1966. С. 433–456.
2. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб: СПбГУ, 1995. 160 с.
3. Сеткова Н.А. Роль социального интеллекта в самореализации представителей профессий типа «Человек – знаковая система» // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2011. № 5.
4. Тихомирова Т.Н., Ушаков Д.В. Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. С. 332–348.
5. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина, 2004. С. 11–29.
6. Южанинова А.Л. Понятие социальный интеллект в системе психологических категорий // Мировоззренческие и методологические вопросы современного научного познания. Саратов, 1985. С. 97–105.

SOCIAL INTELLIGENCE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

© 2021

E.A. Denisova, candidate of psychological sciences, associate professor,
head of department of pedagogics and psychology

N.I. Muronchik, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: social intellect; emotional intelligence; junior school age; development; interaction; communication.

Abstract. The article considers the problem of studying the level of development of social intelligence among junior schoolchildren, on the example of students in the 4th grade of the secondary school of Tolyatti. The results of the development of social intelligence presented in the article are analyzed on the basis of a diagnostic study using J. Guildford's Social Intellect methodology. The obtained data indicate that the worst of all among younger schoolchildren is the ability to understand the logic of the development of situations of interaction between people, the ability to feel a change in the meaning of the situation when various participants invade it. In addition, students showed a rather low level of ability to navigate human nonverbal reactions.

УДК 159.93

ПСИХОЛОГИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК

© 2021

А.А. Козляков, кандидат педагогических наук, доцент*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: зрительное восприятие; развитие зрительного восприятия; ошибки восприятия; произвольное восприятие; управляемое восприятие; построение образа; образ предмета; форма; запасы памяти.

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием зрительного восприятия. Особенности и закономерности восприятия объемной формы и восприятия ее изображения на плоскости. Раскрываются возможности управления восприятием и некоторые способы его развития на примере выполнения студентами академического рисунка. Выделяются три проблемы, качественное решение которых зависит от совместной работы студента и преподавателя. Первая – психологическая – возникает в процессе восприятия предмета (объемного) и его изображения на плоскости (плоскостного). Вторая – практическая, касающаяся сложностей, возникающих при изображении трехмерной объемной формы на двухмерной плоскости листа бумаги. Третья – педагогическая – связана с решением задач, которые возникают в ходе обучения студентов академическому рисунку. Раскрываются некоторые способы решения данных проблем, приводятся примеры заданий и упражнений.

Наблюдая за изобразительной деятельностью человека, можно заметить, что в одних случаях предмет его восприятия является реальной пространственной формой, а в других – плоскостное ее изображение. И, как справедливо отмечал Н.Н. Волков: «... восприятие предмета и восприятие рисунка различны по своей природе» [2]. Поэтому, прежде чем говорить о восприятии рисунка, необходимо понять особенности и закономерности восприятия реальной объемной формы.

О зрительном восприятии можно говорить как о двухступенчатом процессе (Б.В. Раушенбах [8]). Вначале на сетчатке глаза образуется изображение внешнего пространства, а затем на этой основе в человеческом сознании происходит воссоздание облика воспринятого. Эти две ступени качественно отличаются друг от друга, так как ретинальное изображение – двухмерно, а образованное на этой основе представление о качестве внешнего пространства является объемным трехмерным.

Эта столь сложная система зрительного анализатора позволяет человеку в полной мере воспринимать окружающую действительность в ее многообразии форм и цвета. Но зрительный анализатор не является чем-то статичным и неизменным, а постоянно совершенствуется. Новорожденный, например, не способен в первые дни своей жизни различать форму предметов, глубину и пр. Несколько позже он начинает реагировать на ярко окрашенные предметы, следить за ними, пытается дотянуться до них, то есть происходит процесс формирования навыков восприятия и ориентации ребенка в пространстве. Все это говорит о том, что человек не рождается с умением воспринимать и дифференцировать окружающие его предметы, а это умение приходит к нему в процессе жизни и деятельности. И.М. Сеченов писал: «Так называемая способность сетчатки у взрослого видеть пространственно не есть способность врожденная, а приобретенная путем опыта. Если бы она была врожденная, то признаки ее существования должны были бы сказаться на слепых

от рождения, прозревших путем операции в зрелом возрасте, при первых же их зрительных встречах с внешним миром. Но таковых признаков не оказывается» [10].

Б.Г. Ананьев справедливо отмечает, что в каждом новом для взрослого человека виде деятельности (профессиональной, трудовой, спортивной, художественной и т.д.) заново формируется соответствующая именно этой деятельности система перцептивных действий и, следовательно, понятие формирования приложимо к любому возрасту, в котором происходит научение человека действиям.

Восприятие, таким образом, представляет собой сложный совершенствующийся процесс, включающий «... в себя целый ряд перцептивных действий, таких как обнаружение, выделение информативных признаков, адекватных задачам деятельности, обследование выделенных признаков и собственно построение образа» [1].

В психологии зрительное восприятие пространственных свойств предметов рассматривается как процесс активной, целенаправленной деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев). Важную роль в этом играют движения глаз, участвующих в построении образа и измерении его пространственных характеристик (А.Л. Ярбус, В.П. Зинченко).

Образ предмета не является изначально целостной структурой, а является результатом процесса построения, в котором происходит синтезирование элементов в «целостное множество», и представляет собой своего рода развертку воображения. Так, например, при восприятии какого-либо большого сооружения или пейзажа, мы не можем охватить его сразу, одним взглядом, и поэтому рассматриваем постепенно, по частям. В результате такого изучения предметов у нас складывается представление о форме домов, деревьев, их масштабов, конструктивных особенностей и т.д. Но, рассматривая, мы непроизвольно выделяем наиболее значимые элементы сооружений, характери-

зующие их либо со стороны формы, либо со стороны конструкции. Сам процесс развертки хорошо просматривается при осязательном исследовании формы предметов, когда рука последовательно ощупывает различные части поверхности и передает эту информацию в головной мозг. Наш мозг имеет способность синтезировать отдельные ощущения или восприятия в нечто целое. Чтобы представить форму куба, например, совсем не обязательно иметь цельно отлитые, заполненные объемы. Видим проволоочный каркас куба, а мозг самостоятельно «дополняет и заполняет» пустоты плоскостями, и мы уже говорим не о проволоке, каким-то образом скрепленной между собой, а о форме куба.

Для построения образа, адекватно отражающего окружающую нас действительность, необходимо иметь критерии адекватности. Экспериментальные данные современной психологии говорят о том, что такие критерии есть: вырабатываются они в процессе жизни и под влиянием обучения и постоянно подвергаются перестройке.

Познавая мир, человек имеет дело с различного рода предметами, имеющими ту или иную форму. Форму этих предметов на основе собственного опыта и опыта, накопленного человечеством, можно отнести к какому-либо классу или типу. Под классом подразумевается сложность формы: простые, средней сложности, сложные формы. Под типом подразумеваются формы, образованные плоскостями, формы, образованные кривыми поверхностями, и формы, образованные сочетанием кривых и прямых поверхностей. В памяти человеческой накапливается огромное количество информации об этих формах. ««Запасы памяти» являются ничем иным, как полученным в результате активной человеческой деятельности опытом, который позволяет с известным приближением правильно воспринимать окружающий человека объективный мир, давать хотя и приближенное, но адекватное отображение его в сознании человека» [12]. Воспринимаемая параллелограмма, расположенная в определенной системе, мы говорим, что это куб, так как знаем, воспринимали раньше подобные системы, и имеем в «кладовой» памяти определенные классы предметов и явлений, с которыми мозг постоянно сравнивает воспринимаемое. Видим эллипс – говорим «окружность», воспринимаем как параллелограмм – говорим «квадрат» и т.п. Порой необходимо доли секунды, чтобы опознать объект. Даже если мы видим только часть какого-либо предмета, мы все же узнаем его, но это при условии, что данный предмет или подобный ему нами ранее воспринимался. Новое всегда требует более длительного изучения.

Как уже отмечалось, в процессе развития зрительного анализатора человек накапливает опыт восприятия различных по характеру и устройству форм предметов. Он знает, например, что видимые сходящиеся линии на самом деле в пространстве параллельны между собой, видимый эллипс на самом деле окружность и т.д. В связи с этим можно говорить о форме, с одной стороны, как об объективной геометрии предмета, а с другой стороны, как о зрительно воспринимаемой геометрии предмета. Разница между ними в том, что объективную форму мы можем только уяснить, разглядывая предмет со всех сторон или ощупывая его. В то время как видимая форма, порожденная объектив-

ной формой, преобразовывается при зрительном восприятии. Она меняется в зависимости от положения человека относительно воспринимаемого предмета.

Рассмотрим некоторые способы развития зрительного восприятия на примере обучения студентов академическому рисунку. В этом процессе мы выделили три аспекта:

- *психологический*, связанный с восприятием предмета и его изображения;
- *практический*, касающийся сложностей, возникающих при изображении трехмерной объемной формы на двухмерной плоскости листа бумаги;
- *педагогический*, связанный с решением проблем, которые возникают в процессе обучения студентов академическому рисунку.

Необходимость решения психологических и практических проблем предполагает выработку в педагогическом воздействии двух больших направлений, которые определяют конкретные методы и приемы формирования умений и навыков. К ним относятся, во-первых, методы педагогического воздействия, способствующие решению психологических проблем. Второе направление в этой работе связано с выработкой методов педагогического воздействия, способствующих решению практических проблем. Методы педагогического воздействия направлены на развитие восприятия учащихся, на формирование их визуально-аналитического опыта, на совершенствование их пространственного мышления и пространственного представления. Методы педагогического воздействия, направленные на решение практических задач, формируют навыки учащихся, необходимые для реалистического отображения объемной формы на плоскости.

Рассмотрим более подробно каждый из трех аспектов.

Психологический аспект. Современная психология позволяет в полной мере осмыслить те процессы, которые протекают в период изобразительной деятельности человека. Благодаря чему появилась возможность управлять этими процессами, создавать условия, при которых лучше развиваются те или иные качества личности рисующих, формируются необходимые умения и навыки. Результаты и выводы исследований психологов являются той теоретической базой, которая способствует совершенствованию учебного процесса, решению такой важной психологической задачи как восприятие предмета и рисунка. Восприятие предмета и рисунка различны по своей природе. Если восприятие предмета прямое, не являющееся утомительным для рисующего, то восприятие изображения опосредованное. Н.Н. Волков пишет о том, что изображенный мир не присутствует реально в рисунке, изображенное трехмерное пространство не присутствует реально на плоском листе бумаги, изображенный объем не присутствует реально в самом рисунке. Поэтому они сами не могут воздействовать через рисунок на наши органы чувств. А между тем, специфическим признаком прямого восприятия – восприятия в узком смысле этого слова – является воздействие самого воспринимаемого реального предмета на наши органы чувств [2]. Восприятие изображений требует от рисующего дополнительных умственных затрат, так как изображения состоят из набора линий, штрихов и пятен. Необходимо абстрагироваться, обобщать (мысленно), анализировать и т.п. На плоскости невозможно

передать реальный объем реальных предметов, поэтому художники пользуются правилами и законами, существующими в академическом рисунке для создания на плоскости видимости пространства, видимости объема и видимости формы. А для того, чтобы увидеть в рисунке реальный мир, как уже отмечалось, необходима дополнительная работа головного мозга. В процессе рисования студенту постоянно приходится перестраиваться то на восприятие предмета (объемного), то на восприятие изображения (плоскостного). Особенно трудно это дается начинающим, не владеющим соответствующими навыками.

Другая трудность состоит в том, что при восприятии натуры у студента может возникнуть неправильное представление о ее форме. У студента, воспринимающего форму правильно, и образ, появившийся в сознании, адекватен воспринятому предмету, но рисунок выполнен неверно. В чем дело? «На первых порах обучения, – пишет Н.Н. Волков, – отдельные стороны процесса неизбежно отстают, в развитии отдельных способностей неизбежно существуют диспропорции, это нарушает взаимодействие процессов. Что именно отстает в данном случае? Какое звено процесса, в частности, процесса восприятия, надо вытягивать? Все это коренные вопросы педагогической практики. И если для решения проблемы психологии творчества художника важнее всего увидеть содержательную цельность отдельных кусков процесса, то для методиста нужно как раз обратное: нужно уметь найти в сложном процессе действительный источник ошибок ученика. Либо это неправильное восприятие изображаемого объекта, либо неверное восприятие рисунка. Преподаватель должен помочь студенту самостоятельно увидеть свои ошибки, помочь раскрыть их сущность и определить, что нужно сделать для того, чтобы впоследствии их избежать. Обучение умению видеть – очень сложный процесс, но эта сложность не должна пугать студента, ибо только ее понимание позволит обеспечить в результате обучения и простоту изобразительных решений, и цельность творческого процесса» [2]. Следовательно, важной психологической и педагогической задачей является необходимость привить студентам соответствующие практические навыки в восприятии натуры, сформировать у них методически верный подход к анализу изображаемых моделей.

Решение этих задач возможно через определенную организацию восприятия студента, которое зависит от ряда факторов, так или иначе влияющих на глубину и правильность отображения действительности. Основную массу информации об окружающем мире человек получает с помощью органов зрения. Благодаря зрительным ощущениям и восприятию познаются особенности, а затем, в процессе мыслительной деятельности, и закономерности строения предметов. К особенностям и свойствам предметного мира, позволяющим судить об их сущности, можно отнести форму, конструкцию, величину, освещенность, пространственное расположение, фактуру и т.д. Познание этих особенностей и предметов происходит, прежде всего, через зрительные и осязательные ощущения и восприятие. Не случайно, когда нам не понятен тот или иной рельеф формы, мы прибегаем к помощи органов осязания. Сопоставляя зрительные и осязательные ощущения, мы легче можем представить пространственность данного участка формы, ее пластику.

«Восприятие – это процесс отражения предметов и явлений действительности в многообразии их свойств и сторон, непосредственно действующих на органы чувств» [5].

В отличие от ощущений, где мы получаем знания об отдельных свойствах и качествах предметов (например: светлый, теплый, шероховатый и т.п.), в восприятии мы получаем целостный образ предмета.

Восприятие по своему характеру бывает разным. Можно говорить о восприятии произвольном, в процессе которого воспринимается все без определенной системы, но можно говорить и о восприятии целенаправленном, где оно управляемо и подчиняется конкретно поставленным задачам.

Необходимо выделить целый ряд способов управления зрительным восприятием обучающихся. К первому и, пожалуй, основному можно отнести установку. «Установка, – пишет Д.Н. Узнадзе, – это состояние субъекта, меняющееся в зависимости от задач, которые он себе ставит, и условий, в которых он их разрешает» [12]. Этот способ является достаточно эффективным, и художники-педагоги широко используют его в своей педагогической практике. Основа возникновения установки может быть различной. В одних случаях она появляется в результате специально созданных условий, побуждающих субъекта к тому или иному виду деятельности. В других случаях установка возникает от задач, поставленных педагогом, которые требуется решить. Здесь необходимо учитывать подготовленность субъекта, иначе реакция может быть противоположна той, которая ожидается, и установка не возникнет. Слишком сложная задача скорее отпугнет учащихся, чем вызовет у них интерес. Установка возникает также и тогда, когда субъект ставит сам себе задачу и пытается ее решить, что указывает на достаточно высокий уровень умственного развития учащегося. Первокурсник, например, еще не в состоянии ставить себе задачу и поэтому постоянно нуждается в контроле со стороны преподавателя, в его указаниях и рекомендациях. Студенты же старших курсов, имеющие определенный опыт и знания, обладают этими умениями. Их практическая работа отличается целевой направленностью и является вполне самостоятельной.

Методы воздействия, которые использует преподаватель для подготовки учащегося к работе над конкретной постановкой, являются для него на начальной стадии обучения фундаментом, на основе которого развивается умение ставить себе самому задачу. В связи с этим возрастает и ответственность обучающего, появляется необходимость в строгом отборе и определении последовательности решения задач. Для примера можно взять тему «Наброски и зарисовки бытовых предметов». Если брать ее широко, такой, какая она есть, то мы не сможем целенаправленно управлять восприятием, формировать качества, необходимые учащимся на данном этапе обучения. Разбиваем тему на три части:

- наброски и зарисовки бытовых предметов, в основе которых лежит призма (шкаф, табурет, чемодан и т.д.);
- наброски и зарисовки бытовых предметов, в основе которых лежат тела вращения (ведро, кастрюля, банка и т.д.);
- наброски и зарисовки бытовых предметов, состоящих из сочетания различных форм (кувшин, на-

стольная лампа, стол и т.д.).

Выполняя наброски, студенты учатся воспринимать и анализировать форму предметов в том же порядке, в каком изучаются и геометрические тела. Для планомерного руководства восприятием необходимо в каждой из трех частей задания определить круг конкретных вопросов, направляющих восприятие и действия рисующего на анализ конструктивных особенностей предметов. Его восприятие, его мышление направлены на выявление именно этих особенностей природы. Процесс поэтапного усложнения воспринимаемых форм моделей способствует накоплению опыта и выработке определенной системы как в восприятии, так и в изображении на плоскости. В пределах таковой, относительно общей задачи, могут быть задания (выполненные карандашом, кистью, пером и т.п.), предусматривающие изображение предметов в различных положениях и ракурсах. Очень важно, чтобы задачи не были изолированными друг от друга, а составляли единое и неделимое целое, основывающееся на строгой последовательности и систематичности их решения.

Огромную роль в развитии восприятия и руководстве им играет умелая, творческая деятельность преподавателя. Объясняя тот или иной учебный материал, он обращает внимание учащихся на закономерности строения объемной формы, раскрывает методические особенности ее анализа и процесса построения на плоскости. Особо нужно выделить такой способ развития восприятия, как совместный (преподавателя и студентов) анализ учебной постановки, в ходе которой учащиеся не только быстрее осмысливают воспринятое, но и усваивают сам процесс анализа объемной формы.

Следующим способом, позволяющим управлять восприятием, является создание специальных постановок: на тон, на форму, на пространство, на пропорции и т.д. Здесь нет никакого насилия извне. Учащиеся непроизвольно начинают воспринимать именно так, как того требует учебная постановка. При изучении законов перспективного построения объемной формы на плоскости целесообразнее всего применять модели и предметы однотонные, что не отвлекает внимание учащихся от решения поставленных задач (рис. 1). И наоборот, ставя постановку на определение тональных отношений, нужно брать неяркие, но отличающиеся друг от друга своими тональными характеристиками предметы (рис. 2). Если в первом случае нет необходимости давать специальное освещение модели, то во втором – искусственное освещение обязательно. Оно позволяет подчеркнуть тоновое богатство постановки, делает ее более привлекательной и выразительной. И, конечно же, работая над такой постановкой, рисующий отдает предпочтение отображению ее тональных качеств. Главным объектом восприятия будет именно тон с определением его градаций и отношений. Большое значение здесь имеют логическая последовательность и взаимосвязь между постановками. Например, работая над тональным рисунком натюрморта, учащиеся должны опираться на умения и навыки в отображении объемной формы на плоскости, на умение разбираться в конструктивных особенностях предметов, на понимание логики взаимосвязей частей и целого. Иначе тоновое рисование превращается в бездумное копирование различных пятен, не строящих, а скорее, разрушающих форму в рисунке.

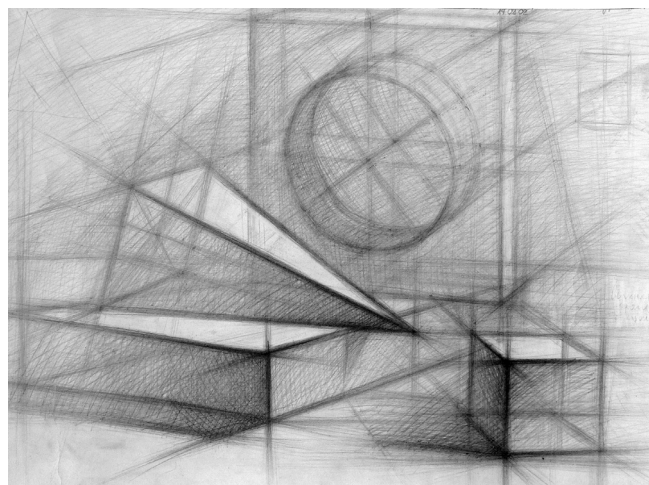


Рис. 1



Рис. 2

Следующим способом формирования восприятия и управления им является специально созданная система упражнений, которая очень эффективна. Эта система упражнений представляет собой свод различных практических заданий, выполняемых либо на основе специально сконструированных моделей, либо на основе учебных постановок. Упражнения по своему характеру разделены на три вида. Первый вид упражнений предусматривает работу непосредственно с натуры (рис. 3), второй – по представлению (рис. 4) и третий – по памяти (рис. 5). Четкого деления упражнений по курсам не делается. Они могут использоваться в различных вариантах. Не исключение также и комбинированное их применение.

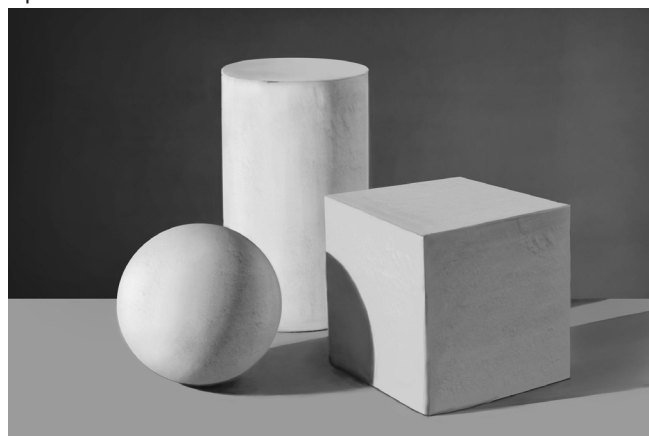


Рис. 3

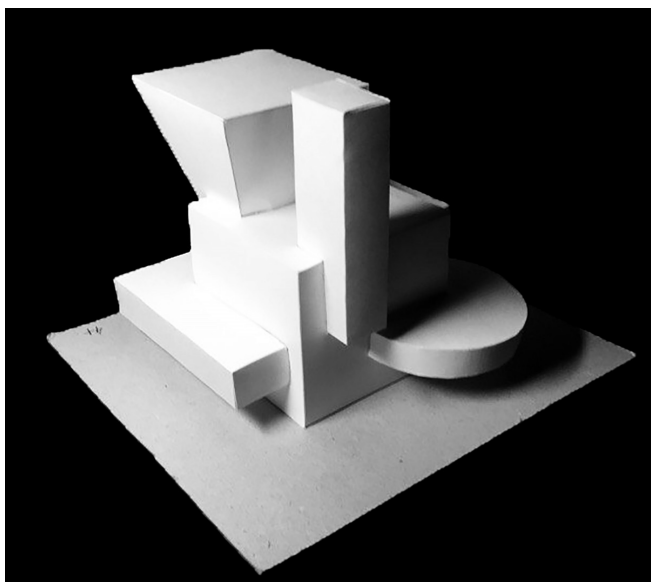


Рис. 4

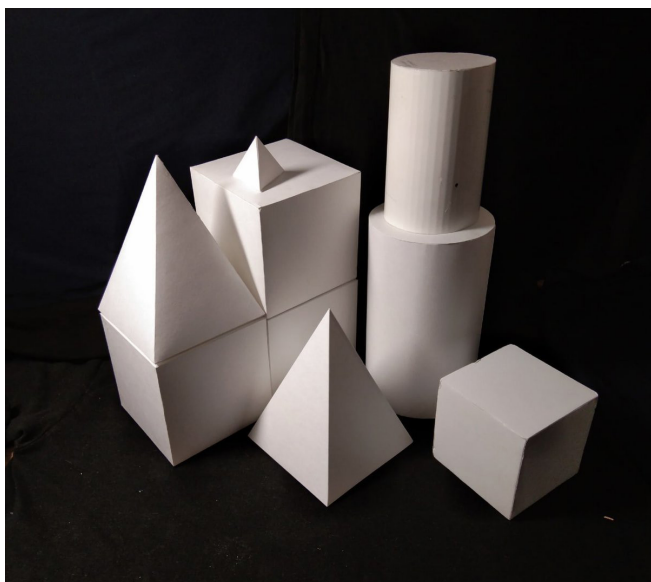


Рис. 5

Однако по степени сложности упражнения, естественно, распределены по курсам. Студентам первого курса нужно работать с моделями, близкими по форме к геометрическим телам, что связано, прежде всего, с тем, что процесс освоения академического рисунка только начинается, рисующие не обладают еще достаточным опытом работы со сложными объемными формами. И поэтому, чтобы не отбить желание учащихся пополнять свой визуальный и практический опыт, нужно начинать с соответствующих их профессиональному уровню моделей.

Визуальный опыт начинающих рисовальщиков еще небольшой. Учебные задания, которые предусмотрены в программе по рисунку, не могут в полной мере обеспечить его накопление, поскольку они выполняются обычно с одной, фиксированной точки зрения. Поэтому необходимы короткие, но насыщенные визуальной информацией упражнения – они значительно активизируют мыслительную деятельность учащихся, настраивают их на серьезную и плодотворную работу. Нами был разработан специальный стенд, позволяющий решить эту

проблему. С его помощью студенты видят изменения, происходящие с воспринимаемой моделью, которая может перемещаться и фиксироваться в любом положении и ракурсе.

Начинать работу нужно с самых простых форм: квадрата, треугольника, шестиугольника, окружности. И только после того, как поняты и осмыслены закономерности изменений воспринимаемой плоской формы, можно переходить к изучению объемной формы (куба, пирамиды, цилиндра и т.д.). Для того чтобы несколько упростить задачу восприятия и осмысления изучаемого, необходимо использовать прозрачные модели, чередуя их с непрозрачными, и тогда видимые структурные связи предметов и их изменения надолго останутся в памяти рисующих. Такая система обучения крайне необходима студентам со слабой профессиональной подготовкой. Это касается не только факультетов изобразительного искусства. Она может быть использована и на факультете педагогики и методики начального обучения в процессе знакомства будущих учителей начальных классов с основами изобразительной грамоты.

Дальнейшее развитие восприятия и мышления учащихся идет по пути углубленного изучения разнообразных форм. Здесь очень полезны специально разработанные модели, которые благодаря своему небольшому размеру достаточно удобны в работе. В основе этих моделей лежат простые геометрические тела. Однако применение их в процессе обучения студентов академическому рисунку имеет свои особенности. Наибольший эффект в развитии восприятия и мышления учащихся дает применение трех комплектов моделей. Первый комплект представляет собой модели, окрашенные в белый цвет. Второй – модели, окрашенные серой краской, но разные по тону. Третий – модели, окрашенные в разные цвета. Разработано четыре способа применения этих моделей.

Первый способ. Студенты из 4–5 моделей составляют объемно-пространственную структуру, стараясь при этом проследить, где и как располагается одна объемная форма относительно другой, какова их общая структура взаимосвязей и т.д. Разумеется, что перед началом работы необходимо предупредить учащихся, что им предстоит сделать рисунок формы по памяти. После того как объемно-пространственная структура собрана, она убирается или чем-либо накрывается. Возможность усложнения этих заданий практически не ограничена. Можно идти по пути увеличения количества предметов или пути усложнения формы, а можно делать и то и другое одновременно.

Второй способ. Студентам для визуального исследования в течение 5 минут показывается объемно-пространственная структура, которая по истечении времени убирается или чем-либо накрывается. Требуется сделать рисунок по памяти.

Третий способ. Студентам для визуального исследования в течение 5 минут показывается объемно-пространственная структура, которая по истечении времени разбирается на части. Все составляющие ее элементы остаются на столе, однако перемещать и поворачивать их не разрешается. Требуется сделать рисунок по памяти.

Четвертый способ. Перед рисующими на столе лежат модели-формы. Необходимо мысленно выбрать из них 4–5, мысленно составить объемно-пространственную структуру и затем изобразить ее на плоскости.

Все четыре способа использования моделей развивают такие важные качества рисующих, как умение воспринимать и анализировать форму, умение мыслить пространственными образами и свободно ими манипулировать в зависимости от поставленной задачи, развивают зрительную память и многое другое. Второй и третий комплексы моделей предназначены, в основном, для развития у учащихся чувства тона и умения на длительное время сохранять в своей памяти тональные отношения между разноокрашенными предметами. Это в значительной мере облегчает дальнейшую работу учащихся над головой и фигурой человека.

По сложности, возникающей в процессе работы студентов с моделями, самым простым из трех комплексов является первый. Второй усложняется разнотоновой окраской, а самый сложный – третий. Так как определять тональные отношения между разными по цвету пятнами очень трудно, следовательно, и применять их нужно только тогда, когда рисующие уже имеют определенный опыт работы.

Важным фактором, играющим большую роль в развитии восприятия учащихся, является выполнение набросков и зарисовок. Это очень мощное средство в совершенствовании наблюдательности, умения быстро схватывать характер отображаемой модели, умения чувствовать ее движение и пластику, точно и лаконично передавать предмет на плоскости и многое другое. Первый этап обучения предусматривает широкое знакомство учащихся с разнообразными предметами и их формами, поэтому нужно, чтобы студенты выполняли наброски и зарисовки не только во время практических занятий в аудитории, но и в свободное время. Наброски могут выполняться с натуры, а также по памяти и представлению. Очень полезны серии набросков, сделанные на основе одной общей темы. Активность восприятия при этом значительно возрастает.

Преподавателю необходимо контролировать деятельность студентов, направлять их на изображение объектов, требующих серьезного, вдумчивого отношения. Необходимо развивать у студентов потребность в более глубоком проникновении в суть предмета, не довольствоваться лишь внешним, поверхностным осмотром, а вникать в его логику и закономерности строения.

Следующим способом управления зрительным восприятием является широкое применение различных рисовальных материалов. Если рисующий, например, работает остро отточенным карандашом, то и воспринимает натуру через линии. Если в руках у него кисть, то и восприятие перестраивается. Учащийся начинает смотреть на натуру через призму материала, с помощью которого будет выполнять рисунок. Знание этих особенностей восприятия дает преподавателю возможность управлять процессом развития тех или иных умений и навыков учащихся. Студентам, которые делают drobный рисунок, нужно рекомендовать работу мягкими материалами с периодическим возвращением к рисованию карандашом. Мягкий материал позволяет развивать такое важное качество восприятия и изображения, как цельность. Развивая это качество восприятия, сначала необходимо давать задания, не слишком

продолжительные по времени. Достаточно 2–3 часов для того, чтобы, не вдаваясь в подробности, с помощью мягкого материала (уголь, сангина, соус) передать основные характеристики формы.

Таким образом, основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий, мы можем говорить о том, что необходимо систематизировать учебный материал так, чтобы при его изучении развивались умения и навыки, способствующие наилучшему усвоению законов изобразительной грамоты. Н.Ф.Талызина справедливо отмечает, что специфические особенности предмета могут быть включены в ориентировочную основу действия в разном виде. Они могут быть представлены в конкретной форме, пригодной для ориентировки лишь в одном, частном случае. Тогда другие случаи данной области будут выступать как новые, для преобразования которых усвоенные ориентиры будут непригодны. Но ориентировочная основа действия может быть представлена в обобщенном виде. Усвоение действия с такой ориентировочной основой позволяет студентам успешно и самостоятельно применять его к другим частным случаям [11]. В связи с этим при обучении их академическому рисунку нельзя увлекаться, объясняя учебный материал мелкими, незначительными положениями. Необходимо давать и раскрывать основные законы и правила, которые существуют в рисунке, чтобы студенты в дальнейшей своей работе могли свободно применять их на практике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. М.: Просвещение, 1968. 334 с.
2. Волков Н.Н. Восприятие предмета и рисунка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 508 с.
3. Гинзбург И. П.П. Чистяков и его педагогическая система. Л.: Искусство, 1940. 200 с.
4. Игнатьев Е.И. Вопросы психологического анализа процесса рисования // Известия АПН РСФСР. 1960. Вып. 25. С. 71–116.
5. Кузин В.С. Психология. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1982. 256 с.
6. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. М.: Изд-во Московского ун-та, 1981. 223 с.
7. Митькин А., Перцева Т. Опыт экспериментального исследования восприятия несмысловых композиций // Техническая эстетика. 1970. № 8. С. 4–6.
8. Раушенбах Б.В. Пространственные построения в живописи. М.: Наука, 1980. 287 с.
9. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка: учебное пособие. М.: Изобразительное искусство, 1983. 288 с.
10. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / под ред. В.М. Каганова. М.: Гос. изд. полит. лит-ры, 1947. 646 с.
11. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 343 с.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок. Тбилиси, 1961. 210 с.
13. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления / школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

VISUAL PERCEPTION PSYCHOLOGY AND ACADEMIC DRAWING

© 2021

A. Ya. Kozlyakov, candidate of pedagogical sciences, associate professor

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: visual perception; development of visual perception; errors of perception; arbitrary perception; controlled perception; image construction; object image; form; memory reserves.

Abstract. This article discusses issues related to the development of visual perception. Features and regularities of the perception of the three-dimensional form and the perception of its image on the plane. The possibilities of perception management and some ways of its development are revealed by the example of students performing an academic drawing. There are three problems, the qualitative solution of which depends on the joint work of the student and the teacher. The first-psychological-arises in the process of perception of an object (three-dimensional) and its image on a plane (planar). The second is practical, concerning the difficulties that arise when depicting a three-dimensional three-dimensional shape on a two-dimensional plane of a sheet of paper. The third-pedagogical-is associated with the solution of problems that arise in the course of teaching students academic drawing. Some ways of solving these problems are revealed, and examples of tasks and exercises are given.

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© 2021

Н.Ю. Астафуров, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: текст; сайт; информация; иностранный язык; обучение.

Аннотация. В данной статье рассматривается природа текста, организация текста на веб-странице и то, как он может взаимодействовать с пользователем. В связи с развитием интернет-ресурсов появились новые способы передачи и получения информации, традиционные методы обучения уступают место современным образовательным платформам и перед пользователем стоит задача правильно определить эффективный сайт в соответствии с его лексическим, грамматическим и структурно-композиционным аспектами. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы показать, как пользователь может, проанализировав обучающие сайты, выбрать нужный источник в зависимости от преследуемых целей.

В настоящее время, когда существует огромное количество обучающих сайтов, перед пользователем стоит сложная задача – определить максимально эффективный сайт, предоставляющий необходимую структурированную информацию. Поэтому очень важно, чтобы сайт был правильно и логично выстроен. В противном случае учащийся потеряет изначально намеченный путь в обучении из-за большого объема информации и возможности свободно исследовать документ в соответствии с его информационными потребностями. То есть возникает проблема дезориентированности пользователя. Таким образом, проблема эффективности сайта становится, прежде всего, стилистической проблемой. Важность изучения обучающих сайтов как лингвостилистической и композиционно-текстовой проблемы определяет активный интерес лингвистов и текстологов к данному виду текста. Изучение сайта выполняется в рамках теории текста.

Текст представляет собой сложное и многоаспектное явление. Текст понимается как единица высшего уровня языковой системы; как единица речи, результата речевой деятельности; как единица общения, обладающей относительной смысловой завершенностью [1, с. 6].

В российской и зарубежной лингвистике существует достаточно большое количество определений текстов. Роберт Де Богранд и Вольфганг Дресслер в своих размышлениях о языке, тексте и дискурсе предполагают, что текст – это «коммуникативное событие, в котором сходятся лингвистические, когнитивные и социальные действия, а не просто последовательность слов, которые были произнесены или написаны» [2, с. 11]. Поэтому, по мысли исследователей, текст следует рассматривать как модель понимания мира [2, с. 128]. Через эту модель текст предоставляет информацию о предметах, высказываниях, фактах, событиях и действиях, что означает информацию об экстралингвистической реальности.

Роберт Де Богранд и Вольфганг Дресслер рассматривают текст как глобальную модель. Эта модель представляет собой совокупность взаимосвязанных данных и фактов, которыми человек или организация обладают в качестве приобретенных знаний или опыта [3].

Эти данные включают идентичность, возможность установления связей, ориентацию во времени и пространстве, возможность наблюдения, размерность и предсказуемость [4, с. 85]. Роберт Де Богранд утверждает, что в соответствии с процессами когнитивной психологии мир обязательно должен быть понят, а события классифицированы. Предметы и события должны иметь идентичность, чтобы их можно было распознать, события должны быть видимыми для наблюдения, и наоборот.

Текст реализует ряд текстовых категорий, таких как прагматическая направленность, модальность, членность, связность, системность, целостность и завершенность, проспекция и ретроспекция, локальная и темпоральная отнесенность, антропоцентричность [5].

Все многообразие текстов делят на три основных типа: повествование, рассуждение, описание. Кроме того, в соответствии с функциональными стилями речи различаются тексты, относящиеся к научному, разговорному, художественному, публицистическому, официально-деловому стилям. Некоторые исследователи, например Г.Г. Слышкин и Н.А. Ефремова, рассматривают такой вид текста как кинотекст [6].

Данные классификации применимы к тексту сайта, который может быть охарактеризован с функционально-стилистической точки зрения и включает разные виды изложения информации.

Согласно американскому ученому Т. Пауэллу, существуют четыре основные модели организации контента: линейная, сеточная, иерархическая и чистая сеть [7]. Наиболее распространенной моделью, используемой для веб-сайтов, является иерархическая структура. Эта модель подходит для больших коллекций контента, поскольку страницы разделов под главной страницей разбивают контент сайта и организуют его на разных уровнях [8, с. 72].

В настоящее время произошел взрыв мультимедальных страниц, все чаще использующих текст, изображения, видео и звук. С лингвистической точки зрения именно вербальный язык несет большую часть информационной ценности на сайтах и страницах [9, с. 217].

С появлением новой среды, такой как интернет, тра-

диционные источники информации (газеты, новостные репортажи, книги) вынуждены приспосабливаться к современной медиа-платформе, мигрируя или создавая новые гибридные жанры. Также формируются новые веб-жанры. Это могут быть персональные странички, блоги, потребительские сообщества в интернете и электронные журналы [10, с. 197]. В связи с этим особое место заняли обучающие сайты, в частности для изучения английского языка.

Материалом данного исследования выступили известные сайты, ориентированные в большей степени на детей и подростков в возрасте 9–15 лет и предназначенные для изучения английского языка. Среди них: British Council, BBC English, Lingualeo, Duolingo, Learnathome. Целью данного анализа было изучение функциональной нагрузки лингвистической обучающего сайта.

Проанализировав тексты данных сайтов, можно проследить тенденцию использования простых словосочетаний, которые, как правило, уже известны ученикам из уроков в школе, например: “Listen and watch, Songs, Short stories, Poems, Video zone, Read and write, Speak and spell, Grammar and vocabulary, Fun and games, Print and make, Parents”. Выбор простых лексических средств направлен на то, чтобы ученики сразу могли ориентироваться на сайте и найти нужный им раздел.

На примере сайтов Learnathome, Duolingo можно увидеть преобладание простых лексических единиц: “English online, Effective tools, Accurate measurement of progress, Teacher’s help, Tasks, Leo’s daily Plan, My progress, Jungle, Training, Courses, Dictionary”. Основной акцент делается на визуальных образах, а не на тексте. Сайты Duolingo, British Council используют в основном фразы, а не предложения. Однако, подобно сайту Lingualeo, Duolingo размещает простые фразы в заголовки разделов, а более сложные предложения – в расшифровки. Например, Motivating rewards: Earn virtual currency, unlock new levels, master new words, phrases, and grammar skills, and watch your knowledge grow.

Однако помимо простой лексики, обучающийся может испытывать затруднения при встрече специальной лексики, включающей множество лингвистических терминов: “Adjectives, Adverbs, Adverbs of frequency, Articles, Comparatives and superlatives, Going to, Have got, Imperatives, Infinitives, Like + ing, Like and don’t like, Modals – ‘can’ and ‘can’t’, Modals – ‘could’ and ‘couldn’t’, Modals – ‘must’ and ‘mustn’t”. Как можно увидеть, для того чтобы понять, о чем идет речь в том или ином разделе, ученику необходимо иметь какие-либо первоначальные знания об английском языке и его особенностях (например, о модальных глаголах, временах, существительных и т.д.). Кроме того, очевидно, что ученику необходимо будет пользоваться словарем – например, далеко не всем учащимся средней школы известно, как называются по-английски причастия, прилагательные, наречия и другие лингвистические феномены.

Переходя к грамматическим особенностям представленных сайтов, можно, прежде всего, выявить использование простых фраз, которые информируют посетителей сайта. Данные фразы служат гиперссылками, которые раскрываются в более подробные предложения: “Listen and watch, Songs, Short stories, Poems, Video zone, Read and write, Speak and spell, Grammar and vocabulary, Fun and games”. Можно найти предложения, напечатанные мелким шрифтом: “Do you like learning about English grammar? In this section you can learn

grammar rules and play games to help you understand. You can also print activities, tests and reference cards to help you learn and remember”. Выбор менее заметного шрифта показывает, что разработчики не придают им особого значения, выделяя краткие гиперссылки.

Сложные предложения используются в расшифровке данных гиперссылок. Например:

“The World is Yours with Lingualeo!” – гиперссылка, “Lingualeo is an effective service for engaging language practice. More than 23,000,000 people worldwide are already with us. Join us!” – предложение, раскрывающее гиперссылку.

Достаточно распространенными являются императивные предложения: “Practice effectively in the game! Practice on the current one, Learn languages with us for free. Speed up your progress with Duolingo Plus! Learn a foreign language anytime, anywhere”. Побудительные предложения, очевидно, призваны заставить ученика начать заниматься на этих сайтах. Форма выражений достаточно жестко императивная. Они также создают необходимый эмоциональный заряд, которым разработчики сайта надеются привлечь, удержать потенциального клиента обучающего сайта – общеизвестно, что вопросительные и побудительные предложения воспринимаются человеком наиболее эмоционально.

Реже встречаются вопросительные конструкции: “How quickly do we forget? How quickly you can learn a language?”

На некоторых сайтах (Duolingo, British Council) можно наблюдать использование превосходных степеней: “The best way to learn a language with Duolinguo; The most powerful tool”.

В итоге лингвистическое оформление текстов обучающих сайтов направлено на создание доступного, но тематически специфичного контента. Простой синтаксис и побудительные конструкции призваны пробудить интерес к содержанию и мотивировать учащихся продолжить работу на сайте. В целом, языковую специфику можно связать с двумя функциями сайта. Во-первых, с помощью оценочности появляется мотивация у ученика продолжать совершенствовать свой язык. Во-вторых, гипертекст создает связанность между элементами за счет синтаксиса языка сайта, что позволяет получить максимальный объем информации по выбранной теме.

При анализе структурно-композиционных особенностей гипертекста сайтов стоит обратить внимание на то, что некоторые из обучающих сайтов (British Council, Duolingo и др.) являются классическими, традиционными обучающими сайтами, на которых можно найти теоретический материал, глоссарии, упражнения и тесты. Другие сайты (Lingualeo, Learnathome и др.) совмещают в себе функционал портала со специализированными новостями и даже блогами, например BBC English.

Вероятно, именно поэтому структурно-композиционное построение гипертекста обучающего сайта сходно со структурой новостных гипертекстов, что находит свое отражение в заголовках.

Функция заголовка заключается в том, чтобы побудить читателя прочитать текст под ним. Поэтому часто заголовки делаются нарочито броскими, и по смыслу, и по форме, чтобы гарантированно заинтриговать читателя.

Следует отметить, что для интернет-изданий важное значение имеет такой компонент заголовочного

комплекса, как лид, который размещается на главной странице сайта, входит в фокус внимания читателя вместе с заголовком, помогает ориентироваться в потоке информации и отделять главное от второстепенного. Лид (от англ. lead «вводная часть») – это первый абзац текста, как правило, выделенный жирным шрифтом [11, с. 96]. Он содержит опорные факты материала, раскрывает его основную тему и может состоять из нескольких предложений или быть шире и объемнее подзаголовка. Аналогичную структуру можно наблюдать и в композиции обучающего сайта. Например:

“Individual training” – заголовок раздела грамматического курса;

“Duolingo lessons adapt to your style of study. The exercises are designed for the most effective replenishment of vocabulary” – лид, который поясняет содержание раздела.

Вышеуказанные композиционные элементы сконцентрированы на главной странице обучающего сайта. Их значимость подчеркивается и использованием стилистических фигур (тропов) и речевых клише:

“The World is Yours with Lingualeo!” – метафора с гиперболизацией;

“Our mission is to make language learning accessible to everyone” – речевое клише.

Изучайте иностранный язык *в любое время и в любом месте* – устойчивое словосочетание.

Также заголовки на этих сайтах, как правило, представляют собой восклицательные предложения: “The World is Yours with Lingualeo! Practice effectively in the game! Learn languages with us for free. Always. Learn a foreign language anytime, anywhere”.

Очевидно, что эти выразительные средства призваны обратить внимание читателя, вызвать необходимый ассоциативный ряд, тем самым пробудив положительные эмоции.

Информация обучающих сайтов представлена в виде расширяющейся структуры, переходя из словосочетания или предложения в огромную базу материалов, что соответствует гипертекстовой организации сайта. Все элементы представлены в виде ссылок, которые предлагают пользователю новую информацию.

При анализе структурно-композиционной организации гипертекста обучающего сайта следует отметить его высокую креолизованность. Средствами креолизации служат иллюстрации, которые дополняют или оказывают влияние на интерпретацию текста, иллюстративный фон текста, а также графическое оформление вербального текста.

Таким образом, проведенный анализ дает полное представление о лексическом, грамматическом и структурно-композиционном аспектах обучающих сайтов. Для лексического аспекта лингвостилистики обучающих сайтов характерна стилистически нейтральная лексика, наличие простых конструкций и мотивационной лексики. Для грамматического аспекта лингвостилистики характерно использование императивной

лексики и глагольных словосочетаний. Так как большое количество лексики и сложные конструкции зрительно тяжело воспринимаются, разработчики отдают предпочтение простым конструкциям.

Структурно-композиционное построение отличается обилием невербальных средств, иерархической организацией информации, что имеет схожесть с электронными СМИ и наличием гиперссылок, которые отсылают пользователя к разным частям сайта.

В целом текст обучающего сайта характеризуется высокой информативностью благодаря большому объему различных текстов, что позволяет привлечь разных учащихся, которые могут выбрать себе индивидуальную траекторию обучения. Также за счет коннотативных и оценочных элементов, привлекательных графических средств создается позитивное впечатление у обучающегося.

Можно также отметить, что структура и языковые особенности обучающих сайтов всегда зависят не только и не столько от назначения сайта, но в большей мере – от особенностей компании, которая является обладателем сайта: от того, каким именно образом она себя позиционирует. Этот факт и определяет характеристику изложения материала на сайте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
2. Beaugrande R. de, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. London: Longman, 1981.
3. Searle J.R. Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: CUP, 1969/71.
4. Beaugrande R. de. Textlinguistik: Zu neuen Ufern? / G. Antos & H. Tietz (Eds.). Die Zukunft der Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, 1997. Pp. 1–11.
5. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2103 «Иностранный язык». 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
6. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
7. Powell T. Web design: The complete reference (2nd ed.). New York: McGraw Hill/Osborne, 2002.
8. Sklar J. Principles of web design (5th ed.). Boston: Cengage Learning, 2011.
9. Помазов А.И. Языковые средства структурной организации и контента образовательного сайта: к постановке проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 3. С. 216–223.
10. Tereszkievicz A. The genre of e-zines – in the search for conventions // Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis, 2010.
11. Колесниченко А.В. Заголовок, лид и концовка: Глава 10 // Практическая журналистика: учебное пособие. М.: Издательство Московского университета, 2008. 177 с.

LINGUISTIC AND STYLISTIC CHARACTERISTICS OF ONLINE RESOURCES FOR LEARNING ENGLISH

© 2021

N.Y. Astafurov, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: text; website; information; foreign language; study.

Abstract. The article considers the nature of the text, the organization of text on a web page, and how it can interact with the user. In connection with the development of Internet resources, new ways of transmitting and receiving the information have emerged, traditional teaching methods are giving way to modern educational platforms, and the user is faced with the task of correctly identifying an effective site in accordance with its lexical, grammatical, and structural-compositional aspects. The purpose of this study is to show how the user can choose the right source, depending on the goals pursued after analyzing educational web-sites.

УДК 371.322.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

© 2021

Л.В.Бондарева, студент 4-го курса

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: информационная среда; формирование понятий; восприятие; младшие школьники; информационные технологии.

Аннотация. В статье рассматривается влияние современной информационной среды на развитие мышления младших школьников, и в конечном итоге – на формирование учебных понятий. На основании анализа практического опыта педагогов выделены методические приемы формирования понятий у учащихся в процессе преподавания предмета «Окружающий мир», эффективные в условиях динамично меняющейся информационной среды.

Повсеместное использование цифровых технологий, в том числе в системе образования, является признаком времени [1]. Постоянный доступ к абсолютно любой информации, на первый взгляд, – это удобно, практично и полезно. Однако в последнее время все чаще и чаще стал возникать вопрос о том, не несет ли в себе такой насыщенный поток информации негативный оттенок [2]?

Телевидение, компьютерные игры, самые разнообразные интернет-ресурсы настолько прочно и повсеместно вошли в жизнь, что имеют и отрицательное влияние на восприятие людей [3]. Человек начинает воспринимать окружающий его мир или отдельные объекты этого мира не целостно и осмысленно, во всей совокупности свойств и характеристик, присущих воспринимаемым предметам, а разрозненно, как череду не связанных между собой фактов. Мозаичность восприятия ведет к появлению нового вида мыслительной деятельности, для которого характерны дискретные, обрывочные конструкции, образы, модели. Вследствие изменения характера мыслительного процесса у человека появляются трудности в усвоении знаний, в том числе при формировании основных понятий в учебной деятельности [4].

Проблема влияния информационной среды на мыслительные процессы современного человека становится с каждым годом все актуальнее как на практическом уровне – особенно для педагогов, так и на уровне психологических исследований [5]. Изучению информационной среды и ее влияния на восприятие и мышление современного человека посвящены труды Н.М. Корытниковой, С.Г. Антоновой. Над проблемой неуглубленного, непонятного восприятия, предпосылками возникновения фрагментарного восприятия, его особенностями, отрицательным влиянием на человека работали Ф.И. Гиренок, К.Г. Фрумкин, Э. Тоффлер. Феномен «клиповое мышление» изучали О. Грицени, Т. Удовичкая, Ф.И. Гиренок, Т.В. Семеновских, К.И. Фрумкина, Г.П. Бахтина. Л. Манович, Е. Тоффлер, Н.В. Азаренок, Д.А. Суркова занимались выявлением особенностей обучения детей с клиповым мышлением. Б.С. Гершунский, В.Г. Житомирский, Ю.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Г.В. Рубина, Ю.А. Первин исследовали психолого-педагогические особенности применения информационных технологий в учебном процессе.

Снижение способности школьников к анализу, кон-

центрации, длительному запоминанию воспринимаемой информации и, как следствие, осмысленности, целостности контекста и структурированности основных понятий и связей между ними создает ситуацию, в которой учителю необходимо продумывать способы противостояния негативному влиянию динамично уплотняющейся информационной среды.

Целью данного исследования стало выявление методических приемов формирования основных понятий курса «Окружающий мир» у младших школьников, эффективных в условиях современной информационной среды.

Объектом исследования являются методические приемы, применяемые в процессе обучения учащихся начальных классов для формирования основных понятий курса «Окружающий мир».

В качестве предмета исследования рассматриваются методические приемы формирования основных понятий курса «Окружающий мир» у учащихся начальных классов, эффективные в условиях современной информационной среды.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд задач:

- изучить основные этапы процесса формирования понятий;
- выявить особенности восприятия младших школьников в условиях современной информационной среды;
- изучить опыт применения методических приемов формирования основных понятий курса «Окружающий мир» учителями-практиками у учащихся начальных классов с учетом влияния информационной среды;
- разработать методические рекомендации по применению методических приемов формирования основных понятий, эффективных в условиях информационной среды, в процессе преподавания предмета «Окружающий мир».

Согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, ознакомление младших школьников с природой способствует накоплению фактических сведений, первоначальных понятий, знаний некоторых природных закономерностей; формированию практических умений и навыков учебного труда [6]. Цели и

задачи курса естествознания в начальной школе должны обеспечить, прежде всего, овладение учащимися естественнонаучных знаний, представлений и понятий, лежащих в основе формирования целостной картины мира и места человека в нем.

Первичную информацию об окружающем мире ребенок получает с помощью ощущений и восприятия [7]. Психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, по памяти, на основе предыдущего опыта, называется представлением.

Связывать воедино отдельные события и явления окружающего мира человек может на основании мышления. Мышление – это психический познавательный процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. В процессе мышления человек оперирует представлениями и, опираясь на них, формирует понятия.

Понятие представляет собой форму мышления, в которой отражаются общие, и притом существенные свойства предметов, явлений. Представления в определенной мере тоже являются обобщениями, но в них могут присутствовать несущественные признаки предмета, а часть важных свойств отсутствовать. Таким образом, можно резюмировать: восприятие создает образы, мышление облачает образы в слова и формулировки.

Для выявления особенностей восприятия младших школьников, развивающегося в условиях современной информационной среды, были подобраны методики, направленные на обследование восприятия как элемента познавательной деятельности.

1. Методика Л.Ф. Тихомировой направлена на определение уровня скорости и точности восприятия учащихся. Результаты исследования показали, что у учащихся обследуемого класса преобладают средний и высокий уровни скорости восприятия (рисунок 1). Обращает на себя внимание наличие проблем с точностью восприятия. В целом, это говорит о достаточно высокой скорости восприятия учащимися новых предметов и объектов, и оперирования ими, однако их восприятие неточно, имеет определенные различия с реальностью.

Уровень скорости и точности восприятия

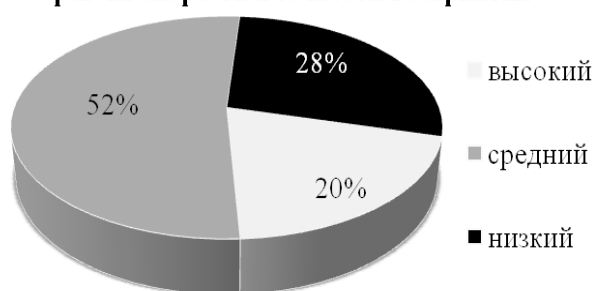


Рис. 1. Результаты исследования скорости и точности восприятия учащихся 3 «Б» класса (методика Л.Ф. Тихомировой)

2. По результатам применения методики «Объем восприятия», были сделаны следующие выводы: большинство учащихся имеет хороший, достаточно высокий уровень объема восприятия (за исключением всего нескольких человек) (рисунок 2). Это свидетельствует о том, что младшие школьники вполне способны од-

новременно воспринимать и удерживать в памяти несколько объектов, представленных им.

Уровень объема восприятия

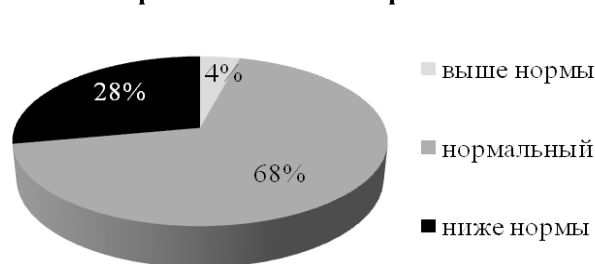


Рис. 2. Результаты исследования объема восприятия учащихся 3 «Б» класса

3. Методика «Нелепицы» (автор Р.С. Немов) состоит из двух частей. Первая часть (поиск «нелепостей» на картинке) направлена на диагностику уровня восприятия в целом, а также его скорости, а вторая (объяснение, как должно быть на самом деле) – позволяет определить, насколько целостно школьник воспринимает встречающийся образ, как у него развита способность к анализу и т.д.

Уровень восприятия

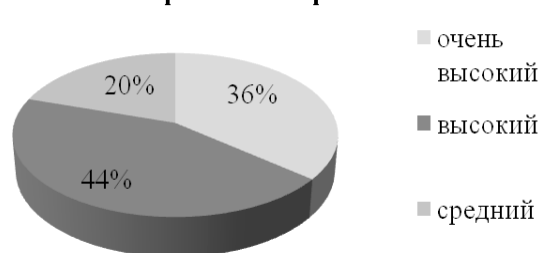


Рис. 3. Результаты диагностики учащихся 3 «Б» класса по методике «Нелепицы»

У учащихся обследуемого класса довольно высокий уровень восприятия с точки зрения его скорости (рисунок 3). Осмысленность же восприятия оказалась гораздо ниже. Это связано с тем, что немаловажным моментом в интерпретации результатов было наблюдение за учащимися по ходу работы и анализ полноты, точности ответов, с помощью которых делалась конечная оценка о целостности или фрагментарности восприятия, об осмысленности ребенком предлагаемых объектов. Поскольку первая часть задания, в основном, показывала результаты, связанные со скоростью восприятия, в проводимом исследовании был сделан упор именно на вторую часть, при работе с которой обнаруживалось, какие свойства восприятия и в какой мере развиты у того или иного учащегося.

4. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» (автор Р.С. Немов) имеет определенное сходство с методикой «Нелепицы». Цель применения данной методики – выявление целостности восприятия младшего школьника. Оказалось, что учащимся сложно воспринимать объект во всей совокупности его свойств и характеристик, осмысленно и целостно (рисунок 4). Большинство испытуемых показали довольно низкие результаты при выполнении данного задания, на основе чего можно

предположить проявление фрагментарности восприятия, то есть видения окружающего мира и находящихся в нем объектов в виде разрозненных частей, которые порой не имеют никакой связи друг с другом [8].



Рис. 4. Результаты диагностики учащихся 3 «Б» класса по методике «Чего не хватает?»

Отмеченные особенности восприятия могут вести к сложностям с анализом новой информации, ее обобщением, построением длинных логических цепочек. Об изменении свойств восприятия детей в условиях информационной среды крайне важно знать современному учителю, чтобы учитывать данное обстоятельство в построении образовательного процесса и, в частности, процесса формирования понятий [9].

Формирование понятий – многоступенчатый, сложный и длительный процесс. Прохождение каждого этапа требует предварительно продуманного учителем набора определенных действий. В учебном процессе формирование понятий происходит посредством применения различных методов обучения, представляющих собой способы организации учителем учебно-познавательной деятельности обучаемых с целью реализации поставленных задач образования и развития личности детей [10]. По определению Е.В. Григорьевой, составляющими того или иного метода являются методические приемы – умственные или практические действия учителя и учащихся, осуществляемые в процессе обучения.

Сегодня каждый учитель ведет поиск методов и методических приемов, активизирующих познавательную деятельность школьников.

Компьютеризация обучения дает возможность создавать методические основы альтернативных форм учебного процесса, реализовывать дифференциацию и индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся, повышение познавательной активности и мотивации.

Использование гаджетов и различных информационных технологий стало неотъемлемой частью жизни практически каждого современного ребенка. Возможность перерабатывать гораздо более значительные объемы информации, чем в докомпьютерную эпоху, действительно, привлекательна, но из-за этого может значительно пострадать глубина анализа информации. Задача педагога в данной ситуации – извлечь максимальную пользу для обучения. При этом важно помнить об уместном использовании информационных технологий, позволяющем не только мотивировать учащихся, но и использовать определенные виды заданий, которые помогают прочному усвоению и закреплению понятий, направлены на развитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. [11].

Учитывая, что уроки по предмету «Окружающий мир» особенно требуют наглядности для усвоения материала, можно разнообразить подачу информации с помощью презентаций. Кроме того, использование информационных технологий в начальной школе позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебной деятельности [12]. Одним из вариантов является самостоятельное изучение темы, представленной в электронной форме с медиасопровождением на компьютере. Контроль на уроках можно проводить с помощью тестов, размещенных на слайде или сгенерированных в сети Интернет. Такие формы организации учебной работы интересны для школьников, способствуют вовлечению в учебный процесс, что можно использовать для дальнейшего развития познавательного интереса.

В рамках исследования был изучен опыт учителей-практиков по использованию методических приемов, направленных на повышение эффективности формирования основных понятий в курсе «Окружающий мир», в условиях перманентного информационного воздействия среды. Представленные в открытом информационном пространстве материалы были проанализированы с точки зрения их дидактического применения на уроках.

В качестве основных критериев по отбору методических приемов, эффективных в условиях информационной среды для формирования основных понятий в курсе «Окружающий мир», были выбраны направленность на концентрацию внимания и сосредоточенность (длительного характера), формирование длительной памяти, развитие логических операций мышления.

Рассмотрим подробнее, какие методические приемы учителя начальных классов считают эффективными для формирования понятий в условиях современной информационной среды.

На этапе актуализации знаний педагоги предлагают использовать приемы, привлекающие внимание и активизирующие мыслительную деятельность учащихся: разгадывание кроссвордов, загадок, анаграмм; выполнение заданий, связанных с классификацией; использование анимации.

На этапе изучения нового материала большинство учителей начальной школы используют приемы, позволяющие преподнести учебный материал не только последовательно, логически увязывая материал, а еще включая в процесс познания самих учащихся, максимально способствуя закреплению изучаемой информации. Наиболее часто педагоги упоминают демонстрацию слайдовых презентаций, видеофрагментов, интерактивных плакатов, используют возможности электронных образовательных ресурсов, совместно с детьми составляют таблицы и схемы.

На этапах закрепления и проверки происходит установление правильности и осознанности усвоения нового учебного материала, выявление пробелов первичного осмысления изученного, неверных представлений, их коррекция. Поэтому при закреплении учителя рекомендуют использовать задания, включающие составление схем, работу на флипчарте, разгадывание или составление ребусов, головоломок, восстановление сюжетных цепочек или поиск ошибок в предложенном учителем тексте, проведение дискуссий, диспутов, ролевых игр. На этапе проверки знаний в начальной школе практикуют проведение тестирования по изученным темам, викторин, используют задания на составление закономерностей, синквейнов,

заполнение пропусков, нахождение лишнего и т.п.

Практически любые методические приемы могут быть связаны с применением информационных технологий. При правильном использовании такого рода приемы помогут учителю формировать основные понятия у обучающихся, углубляя их знания и прочно закрепляя их.

На основании анализа опыта педагогов-практиков по использованию методических приемов при преподавании предмета «Окружающий мир» были выработаны следующие рекомендации учителям по обучению младших школьников в условиях информационной среды:

- разбивать материал на более мелкие блоки;
- практиковать многократное самостоятельное повторение изучаемого материала;
- приобщать учащихся к чтению художественной литературы;
- увеличивать количество заданий на нахождение связей между объектами/ фактами/ событиями/ явлениями;
- применять в учебном процессе приемы, направленные на развитие логического мышления;
- использовать в учебном процессе информационные технологии.

В качестве вывода можно отметить следующее: в условиях современной информационной среды у младших школьников растут скорость и объем восприятия информации, что зачастую негативным образом сказывается на целостности и осмысленности восприятия, способности обучающихся к анализу и качественному воспроизведению информации и, как следствие, приводит к трудностям в усвоении учебного материала и формировании основных понятий. Тем не менее, процесс цифровизации – неотъемлемая часть современного образовательного процесса, и педагогу следует отбирать такие методические приемы обучения, которые в условиях использования информационных технологий способствовали бы формированию у обучающихся целостных и осмысленных понятий.

К методическим приемам, ведущим к пониманию целостного смысла содержания учебного материала, его уяснению и запоминанию, учителя-практики относят те, которые включают логические операции по обработке информации, способствуют выработке концентрации внимания, пониманию внутренних логических связей между отдельными частями материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14).
2. Ежевская Т.И. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 2 (37). С. 38–41.
3. Калашникова Л.В. Клиповое мышление как формат подачи информации в процессе познавательной деятельности // Образование, наука и производство. 2014. № 4 (9).
4. Лукашевич В.В., Пронина Е.Н. Психология личности: учебное пособие по курсу «Психология и педагогика». М.: Изд-во МГУП, 1999. 188 с.
5. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» – феномен современности // Оптимальные коммуникации: эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 28.03.2021).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 25.03.2021).
7. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник. СПб: Питер, 2001. 592 с.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 2009. 795 с.
9. Немов Р.С. Психология: учебник: в 3 книгах. Книга 1. 5-е изд. М.: Владос, 2013. 688 с.
10. Григорьева Е.В. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов. 2 изд., испр. и доп. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 283 с.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров/ под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
12. Мачулис В.В. Роль новых информационных технологий в обеспечении преемственности естественнонаучного образования в средней и высшей школе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тюмень, 2002. 137 с.

METHODOLOGICAL TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF THE BASIC CONCEPTS OF THE COURSE “THE SURROUNDING WORLD” FOR STUDENTS IN THE INFORMATION ENVIRONMENT

© 2021

*L.V. Bondareva, 4th year student
St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)*

Keywords: information environment; the formation of concepts; junior schoolchildren; perception; information technology.

Abstract. The article examines the influence of the modern information environment on the development of thinking of primary schoolchildren, and ultimately on the formation of educational concepts. On the basis of the analysis of the practical experience of teachers, the methodological techniques of the formation of concepts among students in the process of teaching the subject “The Surrounding World”, which are effective in a dynamically changing information environment, are highlighted.

ПРАГМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ИДИОМ

© 2021

Е.И. Веказина, студент

Л.Ю. Фадеева, доцент, кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой зарубежной филологии

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: фразеологическая единица; идиоматические выражения; фразеология; тематическая классификация идиом.

Аннотация. Согласно названию, в статье описывается значимость изучения и использования устойчивых выражений, которые широко употребляются в современном английском языке. Вводится понятие «идиома» и ее происхождение. Формулируется проблема трудности усваивания идиоматических выражений у изучающих английский язык и у переводчиков. Большое внимание уделяется происхождению фразеологизмов и сфере их применения. Особенно отмечается важность идиом и роль, которую они играют в речи говорящего.

Целью данной работы является изучение наиболее употребительных английских идиом. Эти идиомы представляют наибольший интерес, поскольку, если мы общаемся с носителями языка, нам необходимо не только понимать их, но и уметь поддержать разговор и быть с ними на одной волне.

Цель исследования предполагает решение ряда задач:

1) проанализировать теоретический материал по выбранной теме;

2) выявить идиоматические выражения, которые наиболее часто употребляются, используя специальные словари.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в практическом применении материалов обучающимся на занятиях по иностранному языку, при подготовке к конкурсным заданиям и языковым олимпиадам, а также преподавателями в рамках внеучебной работы. Предлагаемый материал позволяет расширить и углубить знания в области идиоматических выражений английского языка.

Английский язык является международным языком. При его изучении мы часто сталкиваемся с выражениями, смысл которых очень трудно уловить, несмотря на то что знаем перевод всех составных слов. Такие выражения называются идиомами.

Идиомы включены в лексико-семантическое пространство любого языка. В них отображено все: история страны, история развития языка, различные культурные явления и отношение говорящего к ним. Английский язык не является исключением. Языковое пространство английского языка регистрирует более пятнадцати тысяч идиоматических словарей.

Человек, изучающий иностранный язык, на определенном этапе задается вопросом о необходимости практического использования идиом в речи. При этом весьма актуальным является количество используемых идиоматических выражений в родном языке. Кто-то скажет, что прекрасно обходится и без них, но правда заключается в том, что большинство этих выражений настолько укоренились в языке, что во многих случаях мы не отдаем себе отчета в том,

что они являются идиоматическим. Использование таких выражений, как «спать без задних ног», «вешать нос», «задушевный разговор», украшает речь, делает ее экспрессивной при выражении собственных чувств или понимания эмоций собеседника. Тот же подход актуализируется и в английском языке.

Владение и знание английских идиом позволяют наслаждаться чтением оригинальных английских текстов. Английские фразеологические единицы добавляют когнитивно-коннотативные оттенки, сокращая длинные конструкции и многословность. Благодаря идиомам речь становится более красивой и стройной.

Идиомы английского языка можно определить как закрепленные выражения с конкретным денотативным значением, которое, как правило, дословно не переводится.

Этимологически понятие «идиома» восходит к греческому «*idíōma*», репрезентируя «особенность, своеобразие».

Как же они появились? В ходе исторического развития общества аккумулировался ряд выражений, которые пользовались большой популярностью за меткостью, немногословностью и цельнооформленностью. С помощью идиом язык становится живым, и это помогает разнообразить нашу речь.

Арсенал современного английского языка изобилует фразеологическими выражениями, которые варьируются этимологически и тематически. Весьма частотны заимствования фразеологических единиц из мировой художественной литературы. Идиомы бывают весьма специфичны, а бывают очень схожи со своими аналогами в другом языке.

Несмотря на значительное количество исследований в области фразеологических единиц, языковеды так и не пришли к единому мнению о том, что такое фразеологизмы, поэтому не существует и единства взглядов на состав этих единиц в языке. Ряд ученых (например, Л.П. Смит, В.П. Жуков, В.Н. Телия, Н.М. Шанский) рассматривают устойчивые выражения в рамках фразеологии, в то время как другие исследователи (например, Н.Н. Амосова, А.М. Бабкин, А.И. Смирницкий) подвергают анализу только

определенные группы. Таким образом, некоторые языковеды (в том числе и академик В.В. Виноградов) не считают фразеологизмами пословицы, поговорки и крылатые выражения, они полагают, что по своему значению и структуре они отличаются от фразеологических единиц. По определению К.Я. Авербух, фразеологизм – это «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением» [1. с. 10]. Наиболее общими признаками фразеологических единиц называют «языковую устойчивость, семантическую целостность и раздельнооформленность» [4. с. 160].

Необходимо ли изучать идиомы английского языка? Это, как правило, зависит от сферы использования английского. Запастись идиомами английского языка на все случаи жизни не получится, и даже носителям языка не удастся говорить одними идиомами. Использование англоязычных фразеологических единиц зачастую является камнем преткновения как для изучающих язык, так и для переводчиков. Введение идиом в речь и их перевод должен отражать национальный менталитет и уважение к его носителям.

Терминологически для английской и американской лингвистики более типичным следует признать понятие «set-expression» (актуализируемое как понятие «идиома») нежели «фразеологическая единица».

Подразделение английских фразеологических единиц на темы репрезентирует самую частотную классификацию. В ее рамках исследователи выделяют группы фразеологизмов по составу значений. Классификация имеет основные типы, которые формируются по наличию основной архисемы, которые далее делятся на более частные группы [1].

Обратимся к ряду примеров: *icing on the cake* – последний штрих, все в ажуре. Британская идиома “icing on the cake” имеет полный аналог в американском английском – “frosting on the cake”, хотя некоторые кулинарно подкованные лингвисты утверждают, что “icing” и “frosting” – это разные виды глазури.

Рассмотрим идиомы и выражения со словом *heart*. Слово *heart* чаще всего используется в идиомах, значение которых связано с такими темами, как *любовь и чувства*, положительные качества характера (честность, доброта, искренность), чувства испуга и страха, печали и др.:

to break one's heart – разбивать чье-то сердце, предавать чувства, испытывать чувство горечи, особенно из-за несчастной любви;

to have a heart of stone – быть бессердечным, бесчувственным; аналогичное выражение – *to be heartless*.

Страх и испуг:

one's heart leaped into one's boots – сердце в пятки ушло;

one's heart stood still – сердце замерло;

one's heart leaped into one's mouth – испугаться до смерти.

Честность и искренность:

to cross one's heart – клясться, бояться, что говоришь правду. Обычно выражение «*cross my heart*» сопровождает утверждение о правдивости намерений говорящего. На русском это могут быть такие выражения, как «Богом клянусь», «Ей-богу», «Положа руку на сердце», «Зуб даю» и другие эквиваленты;

to wear one's heart on one's sleeve – показывать свои чувства, выставлять чувства напоказ, не скрывать своих чувств, не уметь скрывать чувства;

from the bottom of one's heart – от всей души, от всего сердца, искренне.

Печаль:

to cry your heart out – горько и безутешно рыдать, заливаясь слезами, безутешно рыдать, выплакать все глаза;

to have heavy heart – иметь «камень на сердце», тяжелое сердце, сердце, полное печали;

to eat one's heart out – терзаться, изводить себя, страдать от ревности зависти, горевать.

Weather idioms:

a fair-weather friend – так говорят о ненадежном друге, на которого нельзя положиться. “Fair weather” можно перевести как «хорошая погода», “fair weather friend” переосмысливается как «человек, присутствующий только в хороший период жизни»;

to break the ice регистрируется как «растопить лёд, сделать ситуацию более комфортной». В XVI веке выражение было весьма актуальным для моряков. Нужно в начале разбить лёд, чтобы мореплаватели смогли пройти. Вскоре были изобретены кораблелидоколы, и вместе с этим получила распространение новая идиома. На первоначальном этапе общения с незнакомым человеком или с группой необходимо наладить контакт, найти что-то общее, наладить связь;

to save something for a rainy day – оставлять на черный день. Важно отметить, что у нас этот день называют черным, а у англичан дождливым. Этимология выражения восходит к XVI веку, когда подавляющее большинство населения занималось сельским хозяйством и регистрировалась прямая зависимость урожая от капризов погоды. В связи с этим тенденция откладывать «на дождливый день», чтобы выжить, и обусловила возникновение данной идиомы;

to steal someone's thunder репрезентирует значение «получить признание, славу, успех, опередив кого-то, используя их идеи или мысли». При анализе происхождения данной идиомы вскрылся интересный факт – в театральные постановки прошлых веков часто использовались звуки грома. Для этого применялись различные приспособления: от свинцовых шариков до тонких листов металла. Описывается случай, когда режиссер использовал громкие громовые звуки в своей постановке. Однако пьеса провалилась, а вот звуки грома были вскоре использованы в популярной постановке Макбета;

rain or shine – при любой погоде, что бы то ни было; при любых условиях, обстоятельствах;

to take a rain check – в другой раз, в следующий раз. Эта идиома произошла из спортивной сферы. В XIX веке были такие случаи: если бейсбольный матч отменялся по причине плохой погоды, зрителям выдавали специальный ваучер, так называемый (“a rain check”), с которым они могли прийти на матч в следующий раз;

every cloud has a silver lining – не было бы счастья, да несчастье помогло, нет худа без добра. Прагматически данное выражение уместно в ситуации, когда необходимо вселить веру в человека.

Идиомы и выражения со словом *cup*:

be one's cup of tea – быть увлечением, нравиться;

between the cup and the lip a morsel may slip – эта пословица имеет дословный перевод: кусочек может

упасть, пока несешь его к губам. Это значит, что не нужно радоваться раньше времени, потому что планы могут сорваться или измениться. В русском существует эквивалент пословицы: не говори «гоп» пока не перепрыгнешь;

a full cup must be carried steadily – «полную чашу нужно нести осторожно»;

be a cup too low – быть в подавленном настроении, в депрессии;

not one's cup of tea – нечто чуждое, «не моё», не для меня [4].

Подводя итог, хотелось бы сказать, что использование идиом делают нашу речь более интересной и выразительной, устойчивые выражения расширяют наш кругозор и заставляют мыслить в разных направлениях, ведь зачастую над их значением стоит задуматься. Знание идиом и умение пользоваться ими помогают нам общаться с нашими иностранными друзьями, обогащают нашу речь, делая ее более

естественной и стройной.

Лингвистические исследования показывают, что идиоматические выражения аккумулируют национально-культурную специфику языка и являются неотъемлемой частью глобальной межкультурной коммуникации. Кроме того, как мы могли увидеть на примерах, дословный перевод идиоматических выражений очень часто является некорректным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. иностр. яз. 3-е издание, перераб. и доп.: Высшая школа, 1986.
2. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. М.: Международные отношения, 1996. 289 с.
3. Авербух К.Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода: учебное пособие. М.: Академия, 2009.
4. Онлайн-школа Skyeng: сайт. URL: <https://skyeng.ru/>

THE PRAGMATICS OF USING ENGLISH IDIOMS

© 2021

E.I. Vekazina, student

L.Yu. Fadeeva, candidate of philological sciences, associate professor

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: phraseological unit; idiomatic expressions; phraseology; thematic classification of idioms.

Abstract. According to the title, the article describes the importance of studying and using set-expressions that are widely used in modern English. The concept of «idiom» and its origin are introduced. The problem of the difficulty of mastering idiomatic expressions in English language learners and translators is formulated. Much attention is paid to the origin of phraseological units and the scope of their application. The importance of idioms and the role they play in the speaker's speech is particularly noted.

УДК 372.862

УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ПРОГРАММИРОВАНИЕ ИГР НА ЯЗЫКЕ PYTHON»

© 2021

Е.И. Винокурова, студент 5-го курса факультета математики, физики и информатики*Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара (Россия)*

Ключевые слова: объектно-ориентированное программирование; Python; элективный курс; игра; информатика.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема нехватки времени на обучение учащихся старших классов объектно-ориентированному программированию в рамках дисциплины «Информатика» и ее решение путем разработки элективного курса, направленного на углубленное изучения языка программирования Python посредством создания игровых приложений. В курсе предлагается разработка двух игр: аркадной и логической с использованием возможностей библиотек Pygame и Arcade.

По определению авторитета в области объектно-ориентированных методов разработки программ Гради Буча: «объектно-ориентированное программирование (ООП) – это методология программирования, которая основана на представлении программы в виде совокупности объектов, каждый из которых является реализацией определенного класса (типа особого вида), а классы образуют иерархию на принципах наследуемости» [2, с. 402].

В настоящее время в учебном предмете «Информатика» наблюдается тенденция к снижению значимости преподавания темы «Понятие алгоритма. Программирование». Уменьшилось количество уроков, отводимых на изучение этой темы в старших классах. Большая часть времени отводится на преподавание тем цикла «Информационные и коммуникационные технологии». Наряду с этим не изменились требования к уровню усвоения знаний и умений этого раздела программы по информатике, так как он остается основой фундаментальных знаний по предмету [3].

Анализ актуальных УМК показывает, что акцент в обучении школьников языкам программирования в школе все еще сделан на языки процедурного типа (Pascal, Basic). Однако в последние годы все большую популярность набирает язык программирования Python, который используют для обучения и создания самых разных программ: от текстовых диалогов до серьезных веб-приложений и 3D-игр.

Углубленному изучению темы «Понятие алгоритма. Программирование» всегда сопутствует преподавание факультативов, которые способствуют достижению достаточного теоретического и практического уровня усвоения знаний. В условиях образовательной среды элективные курсы по информатике решают задачи по углубленному изучению отдельных тем и разделов, что позволяет развивать профильный уровень предмета, а также способствует повышению уровня подготовки учащихся к сдаче ЕГЭ. Также элективные курсы способствуют профильному самоопределению обучающихся, повышают эффективность формирования подготовленности специалиста к умению применять полученные знания в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, с одной стороны, наблюдается потребность в углубленном изучении языков программирования в школьном курсе информатики, с другой стороны,

можно констатировать дефицит часов, выделяемых для этого и недостаточность проработки методического материала для обучения языку программирования Python, что определяет актуальность исследования.

Нами был разработан элективный курс «Программирование игр на языке Python», ориентированный на обучающихся 10–11 профильных классов, которые уже знакомы с основами программирования на Python, и рассчитанный на 34 часа.

Цель создания данного элективного курса – закрепить навыки работы с основными конструкциями языка программирования Python, а также углубить и расширить практические и теоретические знания по теме преподавания «Алгоритмизация и программирование». В процессе изучения, наряду с практическим освоением языка программирования, предполагается знакомство обучающихся с логическим и аркадным видами компьютерных игр, их реализацией и изучение вспомогательных библиотек. Курс нацелен на развитие логического, алгоритмического и системного мышления обучающихся в ходе составления программ на языке программирования, а также развитие творческих способностей.

Основными характерными формами при реализации данной программы являются комбинированные занятия, состоящие из теоретической и практической частей, причем большее количество времени занимает практическая часть.

Элективный курс начинается с теоретического занятия о возможностях и различиях двух библиотек, которые будут использоваться для создания игр, а также намечается путь изучения курса. В начале большинства занятий дается теория к той части кода, которая будет разработана на уроке. Постепенно обучающиеся выполняют практические работы, создавая две индивидуальные игры: первую – с помощью библиотеки Pygame (так как она является наиболее популярной и распространенной на сегодняшний день), а вторую – посредством библиотеки Arcade (для того, чтобы показать ученикам возможность разработки игр путем использования более современной, удобной и простой в освоении библиотеки, не уступающей другим по своему функционалу). В процессе создания игровых приложений выделяется внеаудиторное время на поиск и обработку изображений для графического оформления игры, музыки, а также на разработку уровней и реализа-

цию других собственных идей. Таким образом, после разработки каждой из игр ученикам предстоит защитить ее перед классом, продемонстрировав работоспособность и уникальность игры.

Промежуточный контроль усвоения знаний будет осуществляться с помощью проверки практических работ обучающихся (разработанного фрагмента кода). Итоговый контроль будет осуществляться с помощью защиты проектов (разработанных игр) после завершения работы над каждой из игр.

В элективном курсе рассмотрен процесс разработки логической игры «Stars», реализованной с помощью библиотеки Pygame, а также аркадной игры «Огонек», разработанной на основе библиотеки Arcade.

Суть игры «Stars» заключается в том, что на игровом поле расположены звезды и места, в которые их нужно дислоцировать. Передвижение звезд по полю осуществляется с помощью игрового персонажа, перемещение которого происходит посредством клавиатуры (рис. 1).

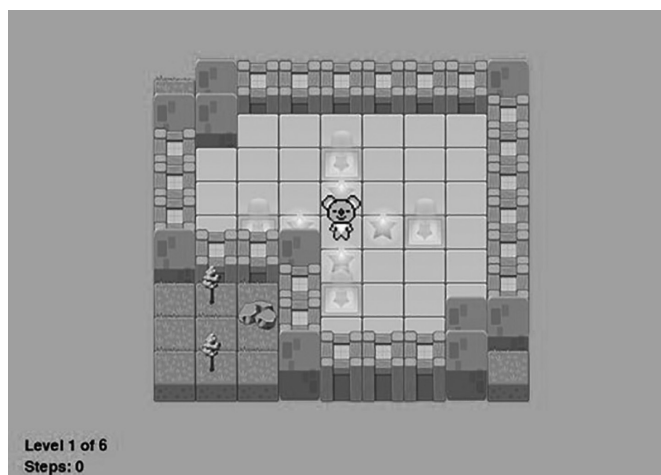


Рис. 1. Пример оформления игры «Stars»

Суть игры «Огонек» заключается в том, что на игровом поле расположены главный персонаж – огонек, его враги – блок капель и блоки, защищающие игрока от пуль врагов, но разрушающиеся от них. Движение

персонажа осуществляется за счет движения мыши. Движение врагов задано программным кодом. Цель игры – уничтожить всех врагов (рис. 2).



Рис. 2. Пример оформления игры «Огонек»

Данный элективный курс поможет обучающимся получить дополнительные навыки в сфере программирования. После освоения курса старшеклассники смогут создавать 2D игры на профессиональном уровне. Полученные знания поспособствуют формированию мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и техники, а также помогут сделать осознанный выбор сферы будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамовских В.В. Язык программирования PYTHON

в качестве дополнительного языка программирования в школе // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: сборник статей, 2017. С. 16–18.

- Буч Г., Максимчук Р.А., Энгл М.У., Янг Б.Дж., Коналлен Д., Хьюстон К.А. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений. 3-е изд. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. 720 с.
- Васильев Д.А. К вопросу изучения языка программирования PYTHON в школе // Актуальные исследования в области математики, информатики, физики и

- методики их изучения в современном образовательном пространстве. 2016. № 1. С. 80–83.
4. Змыгова Т.Р., Приемских Д.С., Авдюшина А.Е. Создание игр в жанре платформер с Python // Наука XXI века: технологии, управление, безопасность. Курган: Курганский государственный университет, 2017. С. 343352.
 5. Катаев А.В., Шабалина О.А., Камаев В.А. Способы проверки решений заданий по программированию в обучающих системах // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии, 2011. С. 19–25.
 6. Кочеткова О.А., Пудовкина Ю.Н. Обучение учащихся программированию на языке PYTHON в рамках элективного курса по информатике // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 59.
 7. Кузнецов И.А. Компьютерные игры как средство обучения информатике // Дни науки студентов Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2019. С. 2599–2605.
 8. Нефедова В.Ю., Прилепина А.В. О дидактических средствах изучения содержательной линии информатики «Алгоритмизация и программирование» // Письма в эмиссия.оффлайн. 2018. № 4. С. 2607.
 9. Новиков В.С., Шеремет А.В. Python как средство обучения основам программирования в школе // Разработка и реализация профессиональных стандартов в психологии и педагогике, 2020. С. 102–104.
 10. Сорокина Н.А. Python как основной язык программирования в средней школе // Молодой ученый. 2019. № 5 (243). С. 15–16.

ADVANCED LEARNING OF OBJECT-ORIENTED PROGRAMMING THROUGH THE ELECTIVE COURSE «PROGRAMMING GAMES IN PYTHON»

© 2021

E.I. Vinokurova, 5th year student of the Faculty of Mathematics, Physics and Informatics

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara (Russia)

Keywords: object-oriented programming; Python; elective course; game; computer science.

Abstract. This article discusses the problem of lack of time for teaching high school students object-oriented programming in the framework of the discipline “Computer Science” and its solution by developing an elective course aimed at in-depth learning of the Python programming language through the creation of game applications. The course offers the development of two games: arcade and logic using the capabilities of the Pygame and Arcade libraries.

КОНЦЕПТ «ИДЕОЛОГИЯ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ СМИ)

© 2021

Е.В. Гориславец, кандидат филологических наук, доцент

О.Е. Большакова, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: концепт; идеология; концептуальная метафора.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема воплощения концепта «идеология» в английском языке на материале текстов англоязычной прессы. Были выявлены основные признаки данного концепта, а также было описано его метафорическое выражение.

В современной лингвистике наблюдается тенденция изучения языка как продуктивного способа интерпретации человеческой культуры. Это объясняется тем, что язык есть ключ к системе человеческой мысли, к природе человеческой психики, он служит для характеристики нации [1, с. 1].

Лингвокультурология, выделившаяся в отдельное научное направление в российской лингвистике в 90-х гг. прошлого века как раздел антропологической лингвистики, имеет своим предметом исследование проявлений культуры народа, главным образом духовной, отраженных и закрепленных в его языке и речи [3, с. 1].

Базовой исследовательской единицей лингвокультурологии является концепт. Концептами называются смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности, которые отражают его опыт и знание и хранятся в сознании в виде особых ментальных структур [7, с. 90].

Принято считать, что концепты являются понятиями, которые выражают ценности культуры. Как правило, они передаются, в первую очередь, абстрактными именами, такими как вера, любовь, добро, зло и т.д. [2, с. 3]. Культурный концепт всегда является объектом оценки. Возможность оценить явление с той или иной стороны можно считать признаком наличия концепта какого-либо феномена в данной культуре [6, с. 1]. Концепт отличается от понятия. Под понятием имеется в виду «мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений» [8, с. 383]. Концепт же, помимо описательных характеристик понятия, включает в себя также образно-эмпирические и чувственно-волевые характеристики [5, с. 3].

В данном исследовании был проведен анализ языкового выражения концепта «идеология» в английском языке. Данное понятие может иметь различные коннотации в зависимости от этапа развития рассматриваемого общества и преобладающих в нем идеологий.

То, как носители языка понимают то или иное слово, а также то, что они ассоциируют с данным словом, может быть продемонстрировано путем рассмотрения его определения в различных словарях.

Например, в American Heritage Dictionary представлено следующее определение слова ideology:

A set of doctrines or beliefs that form the basis of a political, economic, or other system [10].

Merriam-Webster Dictionary предлагает несколько различных определений данного понятия:

1: a) a manner or the content of thinking characteristic of an individual, group, or culture; b) the integrated assertions, theories and aims that constitute a sociopolitical program; c) a systematic body of concepts especially about human life or culture;

2: visionary theorizing [13].

Составители представленных словарей согласны в том, что идеология – это система идей и верований, которая характеризует определенную группу людей и отражает их образ мышления, стремления, цели и т.п.

Для того чтобы понять, какие признаки имеет концепт «идеология» в сознании носителя английского языка, мы обратились к текстам англоязычной прессы. В результате анализа корпуса текстов прессы на английском языке нами были выделены следующие признаки.

1. Идеология имеет временные параметры.

Идеология создается кем-то в определенный момент, существует в течение определенного времени, имеет прошлое и будущее. Наличие временного компонента реализуется в языке путем использования существительного ideology и прилагательного ideological с группами лексических единиц, которые имеют в своем значении семантику обозначения времени.

Идеология может появляться, исчезать в определенный момент и длиться в течение какого-либо указанного промежутка времени:

Out of that maybe a new party or ideological movement will arise (The Washington Post, Jul 14, 2020); Jeremy Corbyn was most 'smeared and vilified' politician ever but his ideology will live on... (The Independent, Dec 14, 2019); ...when Capital and Ideology appeared in France (The Guardian, Feb 19, 2020); What does it look like when an ideology dies? (The Guardian, May 31, 2016).

Также могут быть использованы уточнители времени, такие как год или эпоха:

...influenced by the countercultural ideology of the 1960s... (The Times, Nov 26, 2017); ...it set a path for partisan and ideological battles in the century since... (The Washington Post, Mar 18, 2021).

Также используется лексика, выражающая временную перспективу, например, современность идеологии:

New haircuts, old ideology... (The Guardian, Feb 28, 2021); ...along with the same old ideology of market-driven growth (The Washington Post, May 22, 2020); Now Derek

spoke in Memphis about the future of their ideology...(The Independent, Oct 17, 2016); ...ignoring evidence to promote a predominantly white, middle-class and outdated ideology (The Times, Sep 18, 2020); ...with their supposedly post-ideological and compassionate vision... (The Independent, Aug 31, 2017).

2. Идеология представлена в динамике. Она может изменяться, эволюционировать и трансформироваться. В языке данный признак выражается сочетанием слов *ideology* и *ideological* с единицами, выражающими движение или изменение состояния:

This ideological change did not lead to...(The Washington Post, Dec 3, 2020); ...any ideological shift makes international waves...(The Independent, Jun 28, 2019); They inhabit not an alternative ideological movement but an alternative universe of facts...(The Washington Post, Jan 14, 2021).

3. Идеологии можно научить и научиться. Она представляет собой некую теорию, которую можно внедрить в сознание других людей в процессе обучения. Данный признак раскрывается лингвистически путем употребления вместе со словом *ideology* различной лексики, связанной с обучением, школой и образованием:

Progressivism is the dominant ideology in education... (The Telegraph, May 12, 2019); ...the divisive ideology infiltrating school history lessons (The Telegraph, Oct 1, 2020); ...ideological sex education fails Texas students... (The Guardian, Oct 22, 2020); Standing behind them, offering ideological guidance...(The Washington Post, May 4, 2018); ...dangerous and live by a learned ideology they choose... (The Independent, May 31, 2019).

4. Идеология объединяет и разобщает людей. Как уже было сказано выше, идеология является в своей основе групповым явлением, которое характеризует скорее общность людей, нежели индивида. В языке данный признак проявляется в виде употребления таких лексических единиц, которые имеют значение объединения, связывания, или наоборот, разделения:

...communicated primarily online, sharing their ideology...(The Independent, Jul 26, 2020); ...smoothly functioning government could help elide ideological differences (The Washington Post, Oct 28, 2020); After a decade of acrimony, with the ideological gap between Labour and the Tories...(The Guardian, Oct 3, 2020).

5. Идеология – негативное явление. Идеология зачастую видится носителями языка как нечто, способное причинять вред и представлять опасность. Она может быть опасной или разрушающей, отравлять. Это демонстрируют различные глаголы и прилагательные с отрицательной коннотацией, употребляемые с данным словом:

How likely is it that this dangerous ideological agenda is about to get worse? (National Review, Feb 26, 2021); ...seduced by a dangerous ideology that "poisoned this man's mind" (The Independent, Jan 21, 2021); ...complete failure of the Labour movement to deal with the poison of anti-Semitism (The Independent, Dec 13, 2019); National Socialism was itself a deadly ideological contagion that spread through...(The Washington Post, Jan 11, 2021).

Также следует отметить, что само прилагательное *ideological* часто используется в прессе с негативной коннотацией.

Помимо признаков, которыми идеология наделяется напрямую, отражение данного концепта в сознании носителя английского языка можно наблюдать и в том,

с помощью каких метафор, намеренных или использованных подсознательно, данное понятие воплощается в речи. Метафора представляет собой один из базовых приемов познания человеком объектов окружающей реальности, их номинации и создания художественных образов, а также порождения новых значений [4, с. 1]. Согласно гипотезе инвариантности Дж. Лакоффа, метафоризация происходит благодаря тому, что некоторые смыслы источника метафоры отображаются на области её цели и повторяются в ней. Такое выстраивание смыслов области цели в соответствии со структурой источника называют метафорической проекцией [9, с. 2]. Таким образом, с помощью метафоризации на понятие «идеология» проецируются признаки других предметов и явлений.

На данном этапе нашего исследования были выявлены метафорические признаки идеологии.

1. Идеология – человек.

Как известно, людям свойственна персонификация окружающих их предметов и явлений, то есть представление неодушевленного предмета или явления как одушевленной сущности.

Идеология также одушевляется в речи носителей английского языка, приобретает черты, свойственные человеку. С лингвистической точки зрения персонификация идеологии выражается в употреблении со словом *ideology* различных единиц, которые обозначают человека и совершаемые им действия, а также присущие ему мыслительные процессы:

He asserts that there is "some form of feminist ideology" that sees...(The Times, Mar 13, 2018); ...but the ideology that caused it to grow lives on...(The Independent, Jul 11, 2018); ...the very ideology that sees those who are different as the enemy (The Times, Jan 28, 2016); The extremist ideology, which predicts a final cataclysm known as...(The Washington Post, Jan 22, 2021).

Персонифицированная идеология имеет свой жизненный цикл, сравнимый с циклом жизни человека. Она рождается, развивается, стареет и умирает, и может даже быть убита:

...an ideology born out of the treatment of African Americans (The Washington Post, Nov 6, 2020); ...that affect corresponds to a particular ideology that was developed in...(The Independent, Oct 11, 2017); ...has Trump killed the ideology that won the cold war? (The Guardian, Sep 4, 2018); The twisted ideology is not going to die...(The Independent, Nov 21, 2017).

Идеология в сознании людей имеет также черты характера, свойственные человеку. Агрессивные и жестокие, прогрессивные, консервативные или другие взгляды и действия сторонников идеологии могут проецироваться на нее. Таким образом, идеология в народном сознании наделяется различными чертами характера. Например, она может быть подлой или агрессивной:

...high-profile legal tussles that pitted progressive ideologies against conservative ones (The Washington Post, Feb 23, 2021); The AfD's leadership has been influenced by the "aggressive" ideology of a far-right cadre (The Times, Jan 30, 2019); Our country needs a president who will meet this challenge head-on and who will be relentless in confronting this vile ideology (The Guardian, Aug 6, 2019); Burwitz continued to support veterans of the regime, keeping alight the flame of their barbarous ideology (The Times, Jul 12, 2018).

Стоит также заметить, что зачастую черты харак-

тера, приписываемые идеологии, имеют негативную коннотацию. Основой подобной тенденции с большой вероятностью является выявленный ранее концептуальный признак идеологии, который гласит, что она является негативным фактором.

Как и человек, идеология имеет свои физические и психические характеристики. Она может быть здоровой, уставать, терять силы и болеть:

The sick ideology of Isis is not just targeting Syrians and Iraqis... (The Times, Mar 27, 2016); ...were left to be raised by un-reformed devotees of Isis's psychotic ideology (The Telegraph, Oct 6, 2019); ...want to enslave you to the weak liberal victim ideology... (The Independent, Aug 25, 2020); ...small group of people with a strong ideology... (The Times, April 24, 2017).

Как и любой человек, идеология может иметь своих метафорических родственников, то есть своих создателей и другие, близкие ей по целям и методам идеологии:

...these parades epitomized ideological kinship between... (The Washington Post, Feb 16, 2021); will inevitably be taken by his ideological descendants as confirmation of his prediction (The Times, July 16, 2016); ... which, like its Egyptian ideological cousin... (The Washington Post, Nov. 5, 2019);

2. Идеология – участница военных конфликтов.

Как уже было указано ранее, идеология в сознании носителей английского языка является фактором, который может объединять или же разобщать людей. С данным признаком связано метафорическое представление идеологии как участницы конфликтов и боевых действий. В языке данная метафора выражается путем употребления лексем *ideology* и *ideological* с единицами, обозначающими конфликты и различные столкновения. Одни идеологии представляются в качестве союзников, другие – в качестве врагов. Данные конфликты могут начинаться путем атаки какой-либо из сторон, закончиться победой или же поражением:

...his perceived political and ideological enemies... (The Washington Post, Dec 12, 2018); Perhaps most hurtfully, longtime ideological allies have accused him... (The Telegraph, Dec 11, 2019); ...seen by Penda (or an equivalent figure) as a spiritual or ideological victory over Christianity to mirror a military one (The Independent, Oct 31, 2019); ... but they share a similar space in the minds of ideological warriors who want to... (The Washington Post, Jan 3, 2021); Sadiq Khan's war against cars is an ideological attack on our freedom. (The Telegraph, Jun 25, 2017).

3. Идеология – растение.

Также идеология часто представляется носителям английского языка в виде растения. Данная метафора отражает процессы появления и развития идеологии на примере жизненного цикла растения. Идеология «вырастает» из семян-идей на подготовленной почве и формируется в процессе своего роста. Ей также необходим подходящий климат, то есть политическая или социальная обстановка:

...since last June's Brexit vote on the analysis of how Britain's ideological climate has changed (The Times, Jun 4, 2017); It is perhaps not coincidental that an ideology that grew out of... (The Guardian, Apr 18, 2017); ...he is believed to have helped lay the seeds of a lethal jihadist ideology (The Times, Apr 8, 2018); All this creates fertile soil for the dangerous ideology of nationalism... (The Independent, Jan 12, 2019).

Таким образом, можно заключить, что на данном этапе исследования, после анализа корпуса текстов англоязычной прессы, было выявлено, что в сознании носителя английского языка идеология обретает следующие признаки:

- имеет временные параметры;
- представляет собой динамическое явление;
- имеет возможность быть внедренной в сознание посредством обучения;
- обладает способностью объединять и разделять людей;
- является негативным фактором.

Говоря о метафорическом воплощении данного концепта, можно выделить ряд концептуальных метафор.

1. Идеология как человек, его жизненный цикл, физическое состояние, черты характера и родственники.
2. Идеология как участница войн, конфликтов, споров в качестве как врага, так и союзника.
3. Идеология как растение, его стадии роста и части.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики: сборник научных трудов. Выпуск 3. М., 2004. С. 3–10.
2. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. М.: Наука, 1993. С. 3–6.
3. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология и ее терминсистема // Политическая лингвистика. 2014. № 3 (49). С. 12–20.
4. Егорова О.А., Калашникова В.В. Теория концептуальной метафоры в когнитивной лингвистике // Электронный научный журнал. 2016. № 10–1 (13). С. 190–195.
5. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сборник научных трудов. Волгоград, 2001. С. 3–16.
6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сборник научных трудов / под ред. И.А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75–80.
7. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
9. Уразова Е.А. Метафора в формировании публицистической картины мира // Вестник Тверского гос. ун-та. 2017. № 2. С. 146–151.
10. American Heritage Dictionary. URL: www.ahdictionary.com. (дата обращения: 23.03.2021).
11. The Guardian. URL: www.theguardian.com. (дата обращения: 19.03.2021).
12. The Independent. URL: www.independent.co.uk. (дата обращения: 18.03.2021).
13. Merriam-Webster Dictionary. URL: www.merriam-webster.com. (дата обращения: 22.03.2021).
14. National Review. URL: www.nationalreview.com. (дата обращения: 20.03.2021).
15. The Telegraph. URL: www.telegraph.co.uk. (дата обра-

щения: 22.03.2021).
16. The Times & The Sunday Times. URL: www.thetimes.co.uk. (дата обращения: 19.03.2021).

17. The Washington Post. URL: www.washingtonpost.com. (дата обращения: 20.03.2021).

THE CONCEPT OF “IDEOLOGY” IN ENGLISH (BASED ON MEDIA TEXTS)

© 2021

E.V. Golislavets, candidate of philology, associate professor

O.E. Bolshakova, student

Keywords: concept; ideology; conceptual metaphor.

Abstract. This article deals with the problem of expression of the concept of “ideology” on the basis of English mass media language. The article describes the main features of the given concept and its metaphorical expression.

УДК 372.8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ БИЗНЕС-ПЛАНА

© 2021

Н.В. Кудряшова, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: экономическое образование школьников; формирование предпринимательских способностей; разработка бизнес-плана.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема и возможность формирования предпринимательских способностей старших школьников как возрастной группы при разработке бизнес-плана.

В современной России потребности общества возрастают, аналогично возрастает необходимость в толковых специалистах, которые владеют не только профессиональными компетенциями, но и предпринимательскими способностями для развития собственного бизнеса, открытия новых рабочих мест, развития малого предпринимательства как одного из факторов улучшения экономики страны. Поэтому подготовка активного и делового молодого поколения к жизни и трудовой деятельности является стратегическим вопросом развития государства, отвечающий задачам, установленным Национальной доктриной образования в Российской Федерации на период до 2025 года.

В свою очередь, современная педагогическая наука имеет новый взгляд на содержание образования [4], которая раскрывает нам учащегося не как пассивного объекта воздействия, а как активного участника процесса, который может самостоятельно сформировать свою индивидуальную образовательную траекторию, осуществлять поиск информации, работать в команде, организовать собственный бизнес.

В статье мы рассматриваем возрастную группу от 16 до 17 лет – это не только учащиеся старших классов школ, но и студенты колледжей, то есть молодые люди, которые уже сделали выбор своей профессии. Поэтому в нашей работе формирование предпринимательских способностей обусловлено объективной необходимостью подготовки подростков к реалиям современного мира – к жизни в современных экономических условиях.

Т.М. Голубева раскрывает предпринимательские способности как один из факторов производства, при использовании которого другие факторы (земля, труд, капитал) могут быть задействованы более эффективно [2].

Поэтому предпринимательские способности рассматриваются нами как личностный ресурс – как возможность созидания и рефлексии результатов своих действий, направленных на организацию деятельности, позволяющей реализовывать социально значимые и экономически выгодные проекты. Определяя предпринимательские способности как интегральную характеристику личности, мы выделяем их следующие компоненты:

- готовность к самоорганизации деятельности;
- умение самостоятельно планировать, выявлять проблему, находить пути и средства ее решения, четко формулировать цели, задачи;

- способность осуществлять самоконтроль, эффективно управлять ситуацией, отстаивать свою позицию (лидерские качества);
- готовность к инновационному развитию;
- способность прогнозировать свою деятельность;
- готовность идти на определенные риски и брать ответственность.

Предпринимательская способность как компетентность определяется в концепции формирования финансовой грамотности у обучающихся как сочетание знаний, навыков и личных установок, необходимых для принятия взвешенных решений в сфере личных финансов. Согласно данной концепции, система финансовых компетенций для учащихся 15–18 лет включает в себя следующие предметные области:

- доходы и расходы;
- финансовое планирование и бюджет;
- личные сбережения;
- кредитование;
- инвестирование.

Данные предметные области мы можем увидеть в структуре бизнес-плана. Также, чтобы выявить взаимосвязь формирования предпринимательских способностей подростков с процессом разработки бизнес-плана, обратимся к характеристике О.О. Герасимовой, которая говорит о том, что предпринимательская способность – это, в первую очередь [1]:

- принимать рискованные решения, связанные с денежными средствами, временем и трудом;
- брать ответственность за принятые решения;
- восприимчивость к нововведениям (внедрять новые технологии);
- уметь организовывать процесс производства и выпуск товаров или услуг (как один из факторов производства).

Основная область знаний, входящих в понятие «предпринимательские способности» – это доходы, расходы, инвестирование, финансы, кредитование. Данные предметные области можно увидеть в структуре бизнес-плана.

Так, развитие предпринимательских способностей связано с генерированием новых идей, которое нацелено на развитие и является фундаментом – отправной точкой для их формирования в будущем. В процессе подготовки старшеклассников и студентов колледжей к предпринимательской деятельности необходимо раз-

вывать лидерские, коммуникативные и организаторские качества [1].

Все вышеперечисленные аспекты, так или иначе, реализуются в процессе разработки бизнес-плана. Также важно упомянуть о том, что разработанный подростками бизнес-план по открытию какого-либо предприятия не рассматривается нами как готовый продукт. На элективном курсе «разработка бизнес-плана» первоочередной задачей будет стоять именно формирование предпринимательских способностей.

Основная область знаний, входящих в понятие «предпринимательские способности», – это доходы, расходы, инвестирование, финансы, кредитование [6]. Данные предметные области можно проследить в структуре бизнес-плана.

Так, типовая структура бизнес-плана включает перечисленные ниже разделы [3]:

- резюме (краткое описание проекта);
- инициатор проекта (персона + команда + предприятие);
- описание продукции;
- анализ рынка;
- план маркетинга;
- производственный план;
- организационный план;
- финансовый план и анализ эффективности;
- инвестиционный план;
- анализ рисков.

В соответствии с рассмотренной структурой проведем следующую аналогию формирования предпринимательских способностей с разработкой бизнес-плана: новаторство у старших школьников должно заключаться в идее создания той или иной организации, на этапе разработки организационного плана учащиеся будут думать, как грамотно организовать ведение бизнеса (процесс производства), в каких специалистах будет нуждаться их организация (фактор труда), какой режим налогообложения нужен именно их компании, при разработке производственного плана будут анализировать предстоящие затраты, определять, в каком размере необходимы инвестиции и пр. При составлении маркетингового плана перед учащимися будет стоять основная задача, состоящая в определении способов продвижения бизнеса, правильном управлении денежными средствами (фактор капитала), так что в конечном итоге они смогут составить финансовый план и провести анализ его эффективности.

Таким образом, предпринимательские способности – это способности человека (его знания и умения, качества) эффективно использовать сочетание факто-

ров производства, принимать грамотные, обоснованные выгодой управленческие решения, создавать новшества и идти на риск.

Благодаря элективному курсу «разработка бизнес-плана», педагогическим условием которого будет выступать проектная технология, подростки смогут побывать в роли управленца-предпринимателя, новатора, будут принимать рискованные решения, связанные с денежными средствами, временем и трудом, проанализируют рынок, в котором будет действовать их организация, организуют процесс производства и выпуск товаров или услуг (как один из факторов производства) и др.

Формирование предпринимательских способностей обеспечивают формирование следующих навыков у обучающихся: грамотной работы с денежными средствами, ведения учета расходов и доходов, оценки рисков, ведения работы с инвестициями, а также умения разбираться в финансовых инструментах – финансовой грамотности.

Уникальность значения предпринимательских способностей состоит в том, что именно благодаря им приходят во взаимодействие прочие экономические ресурсы – труд, капитал, земля, знание. Инициатива, риск и умение предпринимателей, помноженные на рыночный механизм, позволяют с максимальной эффективностью использовать все прочие экономические ресурсы, стимулировать экономический рост.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасимова О.О. Основы предпринимательской деятельности: учебное пособие. Минск: РИПО, 2019. 270 с.
2. Голубева Т.М. Основы предпринимательской деятельности. М.: Форум, 2017. 272 с.
3. Максимова М.И. Бизнес-план создания нового предприятия. СПб: б.и., 2020. 75 с.
4. Михеева С.А. Школьное экономическое образование: методика обучения и воспитания: учебник для студентов педагогических высших учебных заведений. М.: Вита-Пресс, 2012. 328 с.
5. Методические рекомендации к разработке бизнес-плана инновационного предпринимательского проекта: учебно-методическое пособие/ Н.П. Иващенко, Ф.Ш. Федорова, И.В. Савченко и др.; под ред. Н.П. Иващенко. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2017. 145 с.
6. Рубин Ю.Б. Управление собственным бизнесом: учебник. 17-е изд., доп. М.: Университет Синергия, 2021. 1104 с.

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF A BUSINESS PLAN

© 2021

*N.V. Kudryashova, student
St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)*

Keywords: economic education of schoolchildren; formation of entrepreneurial abilities; development of a business plan.

Abstract. This article considers the problem and the possibility of forming the entrepreneurial abilities of high school students as an age group when developing a business plan.

УДК 80:398

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИДЕАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ОБРАЗА В ФОЛЬКЛОРНОМ ТЕКСТЕ

© 2021

Н.А. Купряхина, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: фольклорный текст; эстетический идеал; традиционный женский образ; национально-художественный образ.

Аннотация. В данной статье рассматривается традиционный женский образ как воплощение народных представлений об эстетическом идеале, приводятся языковые средства создания идеального женского образа в фольклорном тексте.

Основной чертой фольклорного образа, детерминированного фольклорным художественно-обобщающим методом, является обобщённость. Именно обобщённость фольклорного образа позволяет ему стать традиционным текстом. Так, в повествовательном сказочном фольклоре Василиса Прекрасная или Василиса Премудрая являются одним и тем же персонажем для целой серии различных сюжетов, объединяя таким образом различные тексты в пределах одного жанра. Особенность заключается в типовом характере сказочного персонажа, поскольку «данное имя есть имя типа, а не лица» [1, с. 99], и шире – в типовом характере любого фольклорного образа, который «дает обобщающее представление о типовом герое для целой группы коллективно создаваемых произведений» [2, с. 21].

Традиционный фольклорный образ является также отражением идеальной фольклорной действительности. Именно она обуславливает воплощение в фольклорном образе народного эстетического идеала. Если в народной мифологии и в ранних формах эпоса и драмы трудовой эстетический идеал облекался в форму волшебного-героического образа и постепенно вбирал в себя элементы религиозной идеализации, то в более поздних эпических произведениях феодальной эпохи поэтизация труда достигалась средствами гиперболизации реальных трудовых действий и связывалась с героической идеализацией типического образа.

На основе принципа эстетической идеализации создаются образы княгинь и царевен в свадебных обрядах. Нарядная одежда, богатство, драгоценные украшения – это награда герою за все лишения и испытания, которым он подвергся и которые так знакомы обычному крестьянину-труженику, рассказчику. Все те награды, которые были предоставлены герою, – это то, чего лишены рассказчик и его слушатели, крестьяне-труженики, в обычной жизни. В образах идеальных героев народ «освобождался» от тяготевшей бедности повседневного быта [3, с. 135]. М.А. Венгранович отмечает, что народный эстетический идеал является особым интегральным образованием, отражающим существенные общественно значимые функции объектов, их природу, характерные признаки, проявляющиеся в целом классе однотипных объектов, складывающемся в результате общественно полезной трудовой и социальной деятельности. Следствием этого является формирование единого эстетического критерия для любого эстетиче-

ского факта в фольклоре – соответствие традиционной культурной норме, которая обусловлена трудовой деятельностью, базируется на прямом атрибутировании идеальных качеств, на культивировании праздничности, жизненной силы, здоровья [3, 149–150].

Таким образом, в фольклорном образе очевидна ориентация на эстетический идеал народа. В нём находят отражение такие компоненты, как «привлекательная внешность», «исключительные духовные и душевные качества». Основным принципом создания фольклорного образа является соответствие традиционной культурной норме. Однако реализация данного принципа, в зависимости от жанровой специфики фольклорного текста, будет разной.

В создании женского образа важную роль также играет концепция национально-художественного образа внешности, выделяемая В.М. Богуславским. По Богуславскому, оценка образа внешности является отражением национального сознания и является осмыслением познавательного опыта национальной общности. В.М. Богуславский выделяет понятие национально-художественного образа внешности как одну из составляющих в изучении и систематизации языковых оценок, которые представляют собой специфическую разновидность познавательной деятельности о человеке [4, с. 120].

Идеальный женский образ внешности соотносится с понятием стереотипной единицы по признаку соответствия норме, при этом в разных национальных культурах одни и те же признаки в зависимости от менталитета и традиций могут обозначать разные по значению смыслы. Так, например, при анализе идеального женского образа внешности в русском языке ученые выделяют ряд признаков, соотносимых с понятием «настоящей» русской красоты: светло-русые и длинные волосы (*Марья краса – долгая коса; золотая коса*), черные брови (*соболи брови*), голубой или синий цвет глаз (*глаза как васильки*), светлая кожа (*бела, да румяна*) [5, с. 22]. Данные эпитеты служат основой типизации идеального женского национального образа. Такие образные описания могут основываться не только на словосочетаниях, но и на особом рода синтаксических конструкциях, базой которых служат ряды тематических лексем: *лицо, брови, очи* и парные атрибутивные сочетания: *лицо белое, щечки алые, очи ясные*. Данные блоки являются средством обобщения и типизации внешности для соз-

дания общего комплекса национально-художественного образа внешности. Также, помимо портретных признаков женского образа, народное понятие о красоте включает и типизированное описание осанки и походки героини. Так, например, походка *павиная*, а осанка *лебединая*. Ходить *павой*, согласно М.И. Михельсону, – значит передвигаться горделиво, плавно, напоминая походкой величественных и гордых павлинов [6, с. 239]. При помощи такой походки женщина могла продемонстрировать свои широкие бедра, ведь при особой многослойности национального костюма выделить какие-либо очертания туловища было сложно. Широкие бедра, прямая спина, высокая грудь – крупное телосложение являлось положительным качеством, наличие которого у женщины приравнивалось к возможности создания здорового, крепкого и многочисленного потомства. Такие типизированные и идеализированные признаки женского образа внешности соотносятся с культурной нормой, базирующейся на культивировании здоровья и физической силы.

Русская традиция соизмеряет требования идеальной внешности с внутренними качествами, душой. Именно поэтому в описании женских персонажей актуализируются, кроме привлекательной внешности, такие семы, как «наличие определенных душевных качеств, черт характера». Образ героини мог сопровождаться следующими эпитетами: *голубка*, *лебедка*. Использование таких эпитетов связано с народно-поэтической традицией, в частности – с любовно-свадебной семантикой. В фольклоре героинь называют *голубками*, *голубушками*. Этот образ по древним представлениям был связан с искренней, нежной и чистой любовью.

Героинь фольклорных текстов также называли *лебедками*, *лебедушками*: *что белая-то лебедка – красна девица душа*. Образ лебедя в русском фольклоре связан с супружеской верностью и преданностью. В сказках, легендах и преданиях лебедь – это олицетворение мудрости и необычайной волшебной силы, например, *Царевна-лебедь* [7, с. 171–188].

Не менее важным семантическим признаком, характеризующим внутренние качества героини, является трудолюбие. Данное качество обычно выражается при помощи глаголов, обозначающих бытовое действие: *Взяла она частые решета, мелкие сита, просеяла муку... испекла каравай... разукрасила... стала ковер ткать... кольнет иглой раз – птицы летят... (сказка «Царевна-лягушка»)*. Описание таких бытовых действий, выраженных глаголами, повествует как о трудолюбии, так и о степени ткацкого и кулинарного мастерства героини.

Таким образом, данные типизированные лексиче-

ские формы указывают на выработанные народным сознанием обобщенные представления об идеальном женском характере, об искренности, преданности и трудолюбии. Изучая языковые оценки человека, мы таким образом пытаемся осознать, систематизировать и описать их как факты обыденного сознания и национально-образного мышления, отраженные в языковой картине мира.

Резюмируем. Внешность героини в традиционном фольклорном тексте соответствует национально-художественному образу внешности и народному эстетическому идеалу благодаря использованию в составе образа типизированных черт героини. Героиня предстаёт *красной девицей*, *белой да румяной*, *чернобровый*, *черноглазой*. Девушка проявляет такие качества, как трудолюбие, покорность, верность, преданность. Благодаря типизации и идеализации таких черт в текстах фольклора реализуется главная черта фольклорного образа – обобщенность. В традиционном фольклорном образе находит отражение народный эстетический идеал. В нём воплощаются такие компоненты, как «привлекательная внешность», «исключительные духовные и душевные качества». Основным принципом создания образа является соответствие традиционной культурной норме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. М.: Наука, 1976. 324 с.
2. Чичеров В. Литература и устное народное творчество // Вопросы теории и истории народного творчества. М., 1959. С. 7–36.
3. Венгранович М.А. Экстралингвистическая обусловленность лингвостилевой специфики фольклорного текста: монография. Петрозаводск, 2004. 197с.
4. Богуславский В.М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. М.: Космополис, 1994. 237 с.
5. Аминова А.А., Махмутова А.Н. Аксиологические особенности концепта «женщина» в русском, английском и татарском языках // Сопоставительная филология и полилингвизм: сборник научных трудов. Казань: Казан. гос. ун-т, 2003. С. 19–26.
6. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1–2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб: Ак. наук. М.И. Михельсон, 1896–1912.
7. Шуклин В.В. Русский мифологический словарь. Екатеринбург: Уральское изд-во, 2001. С. 171–188.

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE IDEAL FEMALE IMAGE IN THE FOLKLORE TEXT

© 2021

N.A. Kupryakhina, student

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: folklore text; aesthetic ideal; traditional female image; national artistic image.

Abstract. This article considers the traditional female image as the embodiment of folk ideas about the aesthetic ideal, provides linguistic means of creating an ideal female image in the folklore text.

УДК 372.8

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

© 2021

В.В. Лосалова, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: работа с историческими источниками; преподавание истории; эффективные методы преподавания; содержание обучения; федеральный государственный образовательный стандарт.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема использования исторических источников в процессе преподавания истории. На основании проведенного анализа научной педагогической литературы автор проводит обзор наиболее эффективных приёмов и методов работы с историческими источниками.

Различные политические и социальные процессы последних лет привели к тому, что в обществе повысился интерес к прошлому страны, а также возросла необходимость поиска новых подходов к историческому образованию. Особую роль в этом играет школьное историческое образование, которое формирует такой важнейший элемент мировоззрения, как историческая память, под которой понимают следующее: «Определённым образом сфокусированное сознание, которое отражает особую значимость и актуальность информации о прошлом в тесной связи с настоящим и будущим» [1]. Историческая память, в свою очередь, лежит в основе национальной идентичности. Не менее важно то, что на основе положительных примеров историческое образование способно формировать поведенческие стереотипы патриотической направленности, побуждать молодежь к созидательной деятельности в интересах государства.

История как учебный предмет является базовым для формирования ментальности школьников, их мировоззренческой позиции, социализации в целом. В историко-культурном стандарте можно увидеть активную государственную позицию, которая обращает внимание на новое понимание задач преподавания истории. На первый план выходит изучение общего культурного фона исторических событий. Личность занимает значительное место: изучаются как правители страны, так и простой народ [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт поставил перед педагогами серьезные требования, в результате чего требуются новые способы, методы изучения и преподавания. Отдельное место в документах отводится работе с историческими источниками [3]. Согласно запланированным результатам ФГОС, современные школьники должны уметь работать с историческими источниками, например, комментировать содержание письменного источника и использовать его основу в качестве аргументов при обсуждении трудных вопросов или различных точек зрения.

Важность этой работы связана с тем, что в них чаще всего прослеживается атмосфера изучаемого времени, можно рассмотреть социальную, экономическую, политическую и духовную сферы жизни общества.

Проблема использования исторических источ-

ников сегодня является особо актуальной. Так, С.И. Кушнер и О.Ю. Яльченко отмечают, что чаще всего выбранный учителем метод или прием не является стимулом для развития у учащегося интереса к обучению [4].

Цель данной работы – изучение приемов и методов использования исторических источников на уроках в школе.

Поставленная цель обозначила задачи научной работы:

1) изучить научную литературу по проблеме исследования;

2) провести анализ современных методов и приемов работы с источниками на уроке истории.

Проведенный анализ научной литературы позволил обобщить опыт современных педагогов и сделать следующие выводы.

Для работы школьников с историческими источниками учитель должен отобрать тексты и составить задания к ним. С помощью этого выстраивается система работы с источниками.

В учебно-методических комплексах представлены множество различных текстовых документов. Учитель, осуществляя отбор текста, должен опираться на конкретизацию изучаемой темы, чтобы источник дополнял её определёнными фактами. Р.М. Кротов отмечает, что по уровню сложности источник должен соответствовать возрастным особенностям учеников, их познавательным способностям. Также автор считает, что при работе с источниками следует учитывать их объем: «Содержание не должно иметь избыточную информацию, но и сокращение текстов обязано сохранять их подлинный смысл. Из текста документа следует убрать информацию, объяснение которой в классе может перенести учеников на другую тему» [5]. Рекомендуется оставить в отрывке только те исторические термины, которые предусматриваются школьным курсом истории, неподходящие определения заменены понятными для учащихся или убраны из текста.

Г.М. Иванов пишет о том, что при взаимодействии с историческим источником существует определенный алгоритм работы. Учащиеся должны определять главную мысль прочитанного отрывка, познакомиться с новыми понятиями или выражениями, их формулировками, устанавливать причинно-следственные свя-

зи, работать с заданиями и в результате – перейти к самостоятельному выполнению тестовых заданий [6].

В методической литературе выделяются следующие приёмы работы с историческими источниками: цитирование, чтение текста с комментарием, выборочное чтение, анализ источника и сопоставление.

Цитирование чаще всего используется как изложение к изучаемому материалу, но также может рассматриваться как источник для оценки учениками изложенных в нем фактов [7].

Чтение с комментариями включает произнесение учащимися по отрывкам или абзацам по источнику. С.Л. Шехтер отмечает, что данное чтение идет вместе с задаваемыми вопросами: «Эта беседа нацелена на понимание незнакомых слов или высказываний, которые встречаются в тексте, на развитие аргументации фактов, которые изложены в источнике, и способности объяснить смысл прочитанного» [8].

М.Т. Студеникин описывает еще один метод – выборочное чтение. Ученикам дается отрывок из источника, с помощью которого они должны ответить на поставленный вопрос [9]. Например, отрывок из речи П.Н. Милюкова в государственной думе от 1 ноября 1916 года. Перед ними ставится вопрос: кто автор данного отрывка? Следуя из содержания источника, учащиеся должны определить событие, год происходящего и, соответственно, личность, связанную с этим событием. Данное задание встречается в формате Единого государственного экзамена и используется в старших классах.

Такой прием работы, как анализ источников, направлен на освоение школьниками способов критики. Этот прием похож на выборочное чтение, но в этом варианте учащиеся могут использовать смысловой анализ. Это выражается в вопросах: «Как автор относится к этим событиям? Кого поддерживает? Какие аргументы можно привести, чтобы обосновать свою точку зрения?». О.М. Хлытина в данном виде работы выделяет несколько видов заданий. Во-первых, это характеристика события, то есть название события, автора, целей создания данного источника. Второй вид можно охарактеризовать умением искать информацию в историческом источнике. Третий вид задания имеет целью проверку уже полученных знаний при работе с источником, информация может выходить за пределы установления авторства, места и времени определенного исторического источника [10].

Прием сопоставления источников направлен на развитие навыков сравнения. Учащимся предлагается несколько текстов по одной и той же теме, но с разными позициями авторов. Ученики должны понимать, что именно имел в виду автор, объяснить, почему тот, кто написал этот текст, имеет такое отношение к этому периоду или правителю [10]. В вариантах ЕГЭ присутствуют похожие задания на соответствие характеристик событий и источников.

Л.В. Алексеева, А.А. Хорошилова, И.И. Конышева отмечают еще один современный метод в обучении истории – «Кластер». Учащиеся выделяют из источника основные моменты и выстраивают их в определенном порядке, тем самым образуя «грозди» [11].

Существует система общих методов, которые предлагают И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин [12]. Среди часто используемых они выделяют частично поисковый и поисковый методы. Частично поисковый метод

подразумевает под собой связь излагаемого материала учителя с поисковой деятельностью учащегося по выполнению работ, которые требуют самостоятельного прохождения всех этапов познавательного процесса. В данном методе используются такие приемы, как анализ события и систематизация полученных знаний, например, заполнение кластера или таблицы.

Поисковый метод предполагает применение самостоятельных действий для решения сформулированной проблемы. Для использования такого метода необязательно использовать полученные знания, наоборот, здесь требуется рассуждение, критическое мышление. Главное правило поискового метода – предложить аргументацию, чтобы слова подкреплялись фактами. Например, в качестве задания можно использовать сопоставление двух противоположных высказываний одного автора.

Таким образом, на уроках истории важнейшее место занимает работа с историческими документами, так как в них словесно запечатлена историческая действительность того времени, практика жизнедеятельности субъектов истории. Эффективными приёмами работы с историческими документами являются цитирование, чтение текста с комментарием, выборочное чтение, анализ источника и сопоставление; методами – частично поисковый и поисковый. Их использование позволяет развивать у учащихся умения анализировать, делать выводы, сопоставлять тексты документов, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения по рассматриваемой проблеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния // Новая и новейшая история. 2000. № 4. С. 3–15.
2. Сушенцова В.Г. Потерянные в веках: как изучают историю современные российские школьники // «Запад-Восток». Научно-практический ежегодник. 2020. № 13.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf (дата обращения: 13.04.2021).
4. Кушнир С.И., Яльченко О.Ю. О проблемах преподавания истории для неисторических специальностей // Высшее образование в России. 2020. № 1.
5. Кротов Р.М. Работа с историческими источниками на уроках истории URL: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library> (дата обращения: 16.04.2021).
6. Иванов Г.М. Исторический источник и историческое познание. Томск: Изд-во ТГУ, 1973. 321 с.
7. Ищенко В.Н. О работе с хрестоматией «История России. XX век» // Преподавание истории в школе. 1999. № 5. С. 14–16.
8. Шехтер С.Л. Работа с печатными материалами // Развитие гражданской грамотности. URL: <http://www.ug.ru/old/civild/book3/10.htm> (дата обращения: 13.04.2021).
9. Студеникин М.Т. Лабораторный метод обучения истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 4. С. 27–32.
10. Хлытина О.М. Исторические источники в учебном познании: проектирование планируемых результатов изучения // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 2.

11. Алексеева Л.В., Хорошилова А.А., Кобышева И.И. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2.
12. Лернер И.Я., Скоткин М.Н. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

METHODS OF WORKING WITH HISTORICAL SOURCES IN HISTORY LESSONS

© 2021

V.V. Losalova, student

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: work with historical sources; teaching history; effective teaching methods; content of training; federal state educational standard.

Abstract. This article considers the problem of using historical sources in the teaching of history. Based on the analysis of scientific pedagogical literature, the author provides an overview of the most effective techniques and methods of working with historical sources.

УДК 372.882

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© 2021

М.В. Мельник, студент 4-го курса, профиль «Начальное образование»
Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: младший школьный возраст; начальная школа; развитие читательского воображения; литературное чтение.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема развития читательского воображения у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения. Представлены результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности читательского воображения у детей младшего школьного возраста.

Рассматривая вопрос о сущности и индивидуальном развитии воображения, психологи считают всякий психологический процесс не механическим отражением объективной действительности, а актом творческой деятельности, которая определяется сложными мотивами, ведущими к появлению воображения. Воображение – это умственный и познавательный процесс, особая форма рефлексии, заключающаяся в создании новых образов и идей путем обработки существующих представлений и концепций [1, с. 39–40].

Л.С. Выготский в своих трудах отмечал, что воображение не повторяет ранее накопленные впечатления, а строит новые ряды из ранее накопленных впечатлений. С точки зрения современных психологов, процесс воображения показывает не существующую жизненную реальность, а скорее возможность или вероятность.

Психолог Л.Г. Жабичкая отмечает, что без развитого воображения невозможно эмоционально воспринимать литературное произведение. Ведь именно оно помогает читателю окунуться в атмосферу произведения, вжиться в его особый художественный мир [5].

Читательское воображение является связующим звеном всех психических процессов, происходящих в творческой деятельности чтения: познания, мышления, творчества, общения. Плохо развитое читательское воображение препятствует развитию и других сторон читательского восприятия, таких как эмоциональное восприятие любого произведения или же искажение воссоздания образов произведений и неправильное понимание их идей.

В своём исследовании Л.И. Коновалова отмечает: «Воображение читателя традиционно определяют как воображение воссоздающее или творческое. Но хотя понятия

воссоздающего, воспроизводящего, репродуктивного и творческого воображения имеют давнюю историю, и поныне наблюдается путаница в терминологии, отсутствует четкая дифференциация их образов памяти, с одной стороны, и образного мышления – с другой» [4].

В рамках нашего исследования мы изучили уровень сформированности читательского воображения у детей младшего школьного возраста. Исследование проходило на базе Православной классической гимназии г.о. Тольятти. Репрезентативная выборка составила 14 учащихся 3 «Б» класса.

В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: методика «Придумай рассказ» (автор Р.С. Немов) и методика выявления уровня восприятия художественного произведения (автор М.П. Воюшина).

Методика «Придумай рассказ» Р.С. Немова направлена на выявление исходного уровня воображения. Воображение ребенка оценивалось нами по ряду признаков.

Скорость придумывания рассказа.

Необычность, оригинальность сюжета рассказа.

Разнообразие образов, используемых в рассказе.

Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе.

Впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.

Каждый из названных признаков рассказа оценивался нами по шкале от 0 до 2 баллов в зависимости от того, насколько в нем выражен тот или иной признак.

По результатам проведения методики «Придумай рассказ» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

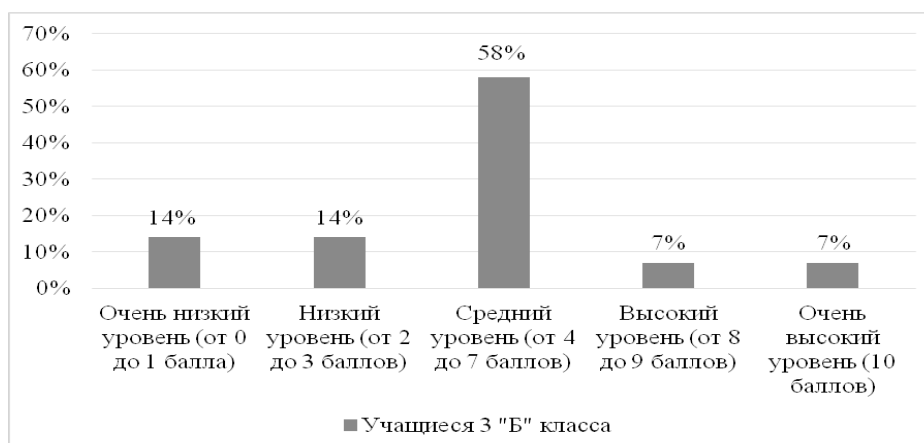


Рис. 1. Показатели исходного уровня воображения по методике Р.С. Немова «Придумай рассказ» среди учащихся 3 «Б» класса (в %)

Из представленной диаграммы мы можем сделать вывод о том, что у учащихся 3-го класса преобладает средний уровень воображения.

Среди качественных показателей мы отметили, что у учащихся, имеющих очень высокий уровень, время составления рассказа составило до 30 секунд. В рассказе присутствовали 2–3 персонажа, охарактеризованные 1–2 признаками. Передача рассказа была достаточно эмоциональной и выразительной.

У учащихся с высоким уровнем время придумывания рассказа составило 40 секунд. Сюжет рассказа был достаточно необычен. Имелось 3 персонажа, детализация самого рассказа была недостаточно хорошо продумана, но передача была выразительна и эмоциональна.

Среди учащихся, имеющих средний уровень, мы отметили, что не все ученики придумывали рассказ также быстро, как и третьеклассники с высоким уровнем. Однако стоит отметить, что были выявлены учащиеся, чье время придумывания рассказа составляло до одной минуты. Мы также отметили, что многие учащиеся пересказывали то, что они слышали ранее (сказки и рассказы). Эмоции были едва выражены, но многие дети старались эмоционально рассказать. Иногда дети использовали сказочных персонажей в придуманных ими историях.

У учащихся, имеющих низкий уровень исходного

воображения, на придумывание ушло от 30 секунд до 1 минуты. Эти дети также пересказывали ранее услышанные ими сказки и истории. Были представлены 1–2 персонажа, не хватало детализации. Рассказы почти не сопровождались эмоциями со стороны детей.

К очень низкому уровню мы отнесли учащихся, которые не смогли выполнить задание и не придумали рассказ или не пересказали известную историю.

Методика уровня восприятия художественного произведения (автор М.П. Воюшина) направлена на выявление начального уровня сформированности аналитических читательских умений младших школьников. Задача – выявить трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники в процессе анализа литературного произведения. Для проведения диагностики нами было выбрано произведение Н. Носова «На горке».

Для распределения результатов по данной методике мы использовали классификацию М.П. Воюшиной, согласно которой для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия [2, с. 168].

- Уровень «Идеи» (от 14 до 17 баллов).
- Уровень «Героя» (от 10 до 13 баллов).
- Констатирующий уровень (от 6 до 9 баллов).
- Фрагментарный уровень (менее 5 баллов).

Основные результаты по методике представлены на рисунке 2.

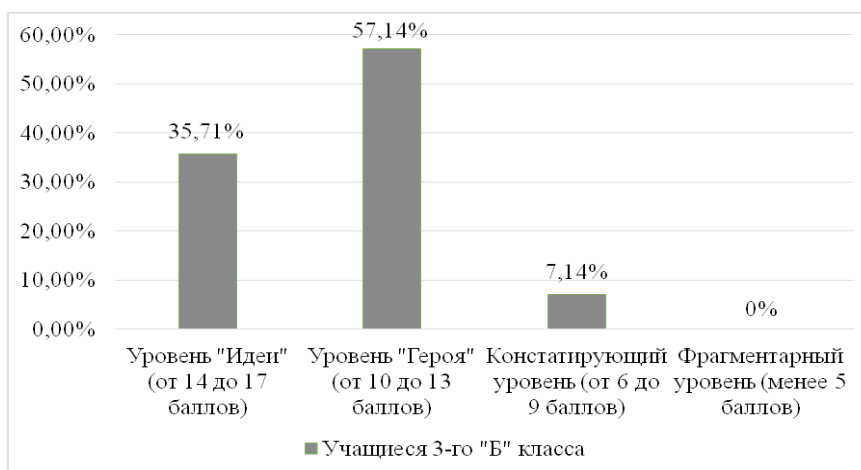


Рис. 2. Уровень восприятия художественного произведения среди учащихся 3 «Б» класса (в %)

Качественный анализ показал, что учащиеся, имеющие уровень «Идеи», при чтении текста и постановке вопросов к нему способны увидеть основную идею произведения, их интересуют: авторское отношение к персонажам, связи между событиями и поступками героев. Младшеклассники обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали. Их отношение к героям и их поступкам всегда осознанно и проявляется как на эмоциональном, так и на оценочном уровнях.

Третьеклассники, относящиеся к уровню «Героя», отличаются своей эмоциональной реакцией. Они способны увидеть смену настроения, но выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо. Воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Дети сосредотачивают свое внимание на определенных событиях, могут легко восстановить их последовательность, но не всегда понимают, как эти события могут быть связаны друг с другом.

Авторская позиция и идея даются тяжело для понимания.

Результаты исследования показали, что к констатирующему уровню восприятия относится 1 учащийся 3 «Б» класса. В произведении школьника интересуют герои. Ученик правильно определяет мотивы, последствия поступков персонажей, дает оценку героям, но только при дополнительных вопросах учителя. Авторская позиция определяется школьником также только при помощи учителя. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа.

Учащиеся, имеющие фрагментарный уровень, не были выявлены.

По результатам диагностики нами также были выделены наиболее распространенные трудности, с которыми столкнулись младшие школьники при анализе данного художественного произведения:

- учащиеся затрудняются в формулировании основной мысли произведения; большинство третьеклассников ответили на этот вопрос одной фразой: «надо

помогать другим»;

- дети не смогли дать ответ на вопрос об отношении автора к героям произведения, а некоторые даже и не смогли определить это отношение;
- возникли затруднения в поиске и объяснении образных выражений «хитрый какой», «нацепил коньки», «бух носом».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что больше 50% учащихся 3 класса имеют средний уровень развития читательского воображения. Также мы отмечаем, что большинство третьеклассников способны увидеть основную идею произведения, проявляют интерес к авторскому отношению к персонажам, связям между событиями и поступками героев.

На основании полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что при самостоятельном чтении других произведений у детей младших классов могут возникнуть подобные трудности. И только регулярный анализ произведений на уроках, дома и целенаправленная работа по формированию читательских умений помогут улучшить результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балагурова М.С., Баринаева Н.И. Развитие воображения младших школьников на уроках литературного чтения посредством детской литературы // Молодой ученый. 2015. № 22.1 (102.1). С. 46–49.
2. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / под ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб: Специальная Литература, 1998. С. 168.
3. Жабицкая Л.Б. Восприятие художественной литературы и личность. Кишинев: Мытница, 1974. С. 50–57.
4. Коновалова Л.И. Феномен воображения в художественном познании. Чита, 1996. С. 42.
5. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. М., 1979. С. 39–40.

DEVELOPMENT OF THE READER'S IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE LESSONS OF LITERARY READING IN PRIMARY SCHOOL

© 2021

M.V. Melnik, 4th year student, profile "Primary education"

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: primary school age; primary school; development of the reader's imagination; literary reading.

Abstract. This article deals with the problem of the development of the reader's imagination in children of primary school age at the lessons of literary reading. The results of an ascertaining experiment to identify the level of formation of the reader's imagination in children of primary school age are presented.

УДК 82-92

АНАЛИЗ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ В ДИДАКТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

© 2021

Т.Г. Никитина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»

К.Д. Малкова, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: культуронимы; дидактический текст; дискурс; компетенция; лингвостилистика.

Аннотация. В статье рассматривается проблематика функционирования культуронимов в дидактических текстах. Являясь безэквивалентными в отношении другого языка, культуронимы вызывают повышенный интерес и нуждаются в отдельном исследовании, во-первых, с точки зрения лингвистики для определения их национально-культурной специфики и, во-вторых, с экстралингвистической точки зрения – для их исследования и дальнейшего описания, которое ставит целью устранение барьеров в общении между представителями разных культур. Результатом исследования является описание функционирования культуронимов в тексте учебника по английскому языку для средней школы. Кроме того, изучены типологические характеристики текстов и определены ключевые понятия, необходимые в исследовании.

В современный период в системе школьного образования осуществляются значительные трансформации. Одним из существенных факторов продуктивного образовательного процесса является личный интерес учащегося. Такой интерес появляется, если соблюдать ряд условий: креативная личность педагога, насыщенное и увлекательное содержание учебного материала, использование передовых технологий и методик в обучении. Однако главная задача любого педагога состоит не только в обучении детей основам языка, но и в формировании понятий об иноязычной культуре, в погружении в эту культуру. Как с помощью учебного (дидактического) материала погрузить ученика в иноязычную среду? С этой задачей помогут справиться культуронимы. В настоящем исследовании рассматривается проблематика функционирования культуронимов в дидактических текстах, где объектом исследования становится сам дидактический текст. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что, помимо этого, изучение национально-культурной специфики семантики культуронимов дает возможность детально рассмотреть неповторимость и своеобразие английского языка, связь его с историей нации, ее характером и обычаями. Основная цель исследования состоит в описании функционирования культуронимов в тексте учебника по английскому языку для средней школы.

В качестве материала были отобраны наиболее известные учебники отечественных и зарубежных авторов для среднего звена средней образовательной школы – 5 классы.

Кратко обозначим понятие дидактического текста. С одной стороны, текст – это (по определению Гальперина, автора учебников по английскому языку, лексикологии, стилистике) произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия и ряда особых единиц, объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи,

имеющее целенаправленность и прагматическую установку. С другой стороны, дидактика – это область педагогики, связанная с практическими методами обучения. Таким образом, дидактический текст – это текст, целью которого является обучение. Им могут выступать карточки с текстом, таблицы, просто текст. Несмотря на известные общие и более узкие определения текста, возникает важный вопрос о критериях отбора учебных текстов для чтения. Необходимо отметить связность и целостность текста, поскольку данные критерии выделяют И.Р. Гальперин, З.Я. Тураева. Известна подробная типология, в которой присутствуют характеристики текста универсального характера: когерентность, когезия, интенциональность, воспринимаемость, ситуативность, информативность, интертекстуальность [11, с. 60].

Е.В. Копшукова отмечает, что «печатные тексты для чтения отбираются с учетом обозначенных критериев, а также они должны иметь малый формат» [11, с. 60].

Е.С. Кубрякова отмечает, что «малоформатный текст (МФТ) характеризуется отдельностью, интертекстуальностью, прагматической функциональностью, формальной и семантической самодостаточностью, тематической определенностью и завершенностью, информативностью, определенным смыслом создания и общим замыслом» [12, с. 76].

Е.В. Копшукова указывает на то, что «малоформатные тексты функционируют в границах разнообразных тесно сопряженных дискурсивных практик, что объективно отражается в интенсивной интерференции дискурсов и прецедентности как факторе, свидетельствующем о стабильности лингвокультурной составляющей» [11, с. 62].

Текст является универсальной дидактической единицей, дающей возможность воедино слить два ключевых вектора: овладение системой языковых средств и овладение правилами и нормами общения. Ценной является роль текста в обучении всем видам речевой деятельности. Целостный текст способен выражать законченную мысль, предоставляет материал для речевой

практики, дает возможность продемонстрировать словарь, источник информации, решает воспитывающие и обучающие цели урока. Каждое занятие по английскому языку в идеале должно включать работу с печатным текстом. Такой тип работы совместим с любым планом и программой по английскому языку. Каждое явление языка изучается, прежде всего, с использованием текстовой информации, теоретические постулаты проходят проверку в практическом функционировании, учащиеся наглядно понимают, как законы и правила языка получают реализацию в практической работе [20, с. 12].

Необходимыми компонентами учебника по иностранному языку являются культуронимы. Культуронимы возникают в процессе межкультурного взаимодействия. В рамках этого пласта можно встретить широкую вариацию терминов. Это слова, имеющие экстралингвистический фон, выступающие в качестве источника социокультурных сведений о стране изучаемого языка. По традиции в процессе характеристики данных единиц употребляются такие термины, как безэквивалентные лексические единицы – «лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания), у которых отсутствуют полные или частичные эквиваленты среди лексических единиц другого языка»; языковые реалии – слова, которые обозначают национальные специфические особенности быта и жизни; слова, обозначающие национальные специфические реалии, у которых за пределами языка нет эквивалентов; лексика со страноведческим культурным компонентом – «лексика, которая содержит страноведческую информацию, обычаи, нравы»; фоновая лексика – «лексика, которая содержит одновременно с межнациональной информацией информацию национального характера»; культурно-коннотативная лексика – «лексика, которая обладает культурными коннотациями»; культурно-языковые лакуны – «отсутствие лексических эквивалентов в одном языке обозначениям с преимущественными национальными реалиями в другом»; национальные словесные образы – «выражение образа посредством слов, обусловленное законами номинации языка, само же появление его и характер определяются внутренней формой слова и его ассоциативными связями на внешнем уровне» [6, с. 74].

Семантическая наполненность этих слов рассматривается исследователями как область, где культура и язык соприкасаются наиболее близко [2, с. 52].

Все эти понятия также указывают на национальный

специфичный характер данных лексических единиц. Многочисленные термины, их разнообразие и разноаспектный характер свидетельствуют о сложности передачи ими культурных сведений по причине отсутствия абсолютного эквивалента в языке народа и культуре другой страны. Понимание культурной составляющей является ключевой проблематикой при рассмотрении взаимодействия культуры и языка [2, с. 55].

Опираясь на труд С.И. Влахова и С.П. Флорина, обозначим следующие компоненты культуры, которые имеют национальную специфику. В первую очередь, бытовая культура, имеющая тесную связь с обычаями. Часто ее называют бытовой традиционной культурой. Модели поведения в быту и повседневности (привычки представителей какой-либо культуры, нормы, установленные в определенном социуме, правила общения). К важнейшим компонентам культуры относятся и картины мира этносов и наций. Они транслируют специфику мировосприятия и мировоззрения, национальные особенности мыслительной деятельности. Также в числе компонентов присутствует и художественная культура, отражающая культурные традиции определенного сообщества [6, с. 12].

Итак, перейдем к анализу дидактических текстов. В ходе исследования было замечено, что для 5–7 классов подбирают преимущественно отрывки из произведений художественной литературы, путеводители, газетные и журнальные статьи страноведческой направленности, объявления, небольшие по объему рассказы. Также мы видим присутствие эмоционально-оценочных маркеров, представленных прилагательными. Учебные тексты имеют устойчивый вокабуляр, представленный исконными английскими словами, простейшие синтаксические конструкции. Все это делает малоформатные учебные тексты доступными для понимания учащимися.

Также был заключен вывод, что названия текстов для чтения соответствуют их содержанию, так как такие заголовки могут наиболее продуктивно и адекватно передать информацию о тексте.

Далее речь пойдет о проведенном сопоставительном анализе культуронимов в учебниках по английскому языку.

Было установлено, что культурный компонент присутствует в названиях раздела учебника. Основные разделы учебников, содержащие культурную информацию, структурированы в таблице.

Таблица. Наличие культурного компонента в отобранных для исследования учебниках

Тема	Раздел учебника, связанный с культурой
	Учебник 1
Holidays / celebrations	Festivals in in England, in Ireland, in Scotland
Tourist places / geographical sites	♦ A visit to Puebla ♦ Traveling to Rio de Janeiro. ♦ Making plans to visit New York City
Food	♦ Cooking in Britain
Celebrities / entertainment	♦ Tsiolkovsky Museum; ♦ Social etiquette
Customs / traditions	♦ Gorodki
Historical facts	♦ Native Americans; ♦ Chaterine the Great
International culture	♦ Borsch; ♦ Tundra climate-hot desert climate

Учебник 2	
Holidays / celebrations	♦ The village festival ♦ Ways to celebrate holidays in different countries. ♦ Holidays around the world
Tourist places / geographical sites	♦ The London Eye
Celebrities and entertainment	♦ Pen-Pal Club
Учебник 3	
Tourist places / geographical sites	♦ The stone balls of Costa Rica
Celebrities / entertainment	♦ Winston Churchill. ♦ Biography about Beethoven. ♦ Go a popular square board game
Customs / traditions	♦ The meaning of a piggy bank
History	♦ The October Revolution, Russia
Учебник 4 (представляет содержание с названиями только грамматических тем)	
Учебник 5	
Culture	♦ Reference to baseball; ♦ Rob's busy day; ♦ Food in the UK
International culture	♦ Living the high life in skyscrapers in Australia and US; ♦ Larry compares London and New York

Анализ дидактических текстов на наличие культуронимов показал, что в учебнике «Starlight. 5 класс» (авторы: Баранова, Дули и др.) содержатся шесть разделов по теме культура: праздники, туристические места, еда, знаменитости, традиции, исторические факты. Развернуто и подробно представлена тема праздников в разных странах. В качестве примера языковой реалии можно привести описание Водного фестиваля в Таиланде: Thailand has a Water Festival (Songkran) every April to celebrate the New Year. It starts on 13th April and lasts for two days. People throw water at each other all day and all night.

Анализ учебника «Headway Elementary» (авторы Soars Liz and John) обнаруживает сходство с первым учебником. В этом учебнике содержатся шесть аспектов культуры: праздники, туристические места, жизнь знаменитостей, традиции, литература, информация общего характера. Преимущество составляют темы, связанные с географическими объектами и туристическими достопримечательностями. В учебнике содержатся две задачи, которые относятся к уровню «глубокая культура». Эти задачи дают учащимся глубокие познания в культуре. Преобладает туристический аспект понимания других культур и народов.

В учебнике «Laser A2» (авторы: M. Mann, S. Taylore-Knowles) преобладает тема развлечений. Учебник содержит шесть тем: туризм, известные люди, традиции, общая информация, погода, семья. Содержатся только короткие заметки о культуре, при этом отсутствуют элементы глубокой культуры. Примеры выявленных культуронимов: English breakfast, toast, Grand National, Queen's Official Birthday, English Drama и др. Всего выявлено 35 единиц.

В учебнике Oxford Grammar for Schools (автор Rachel G.) представлены темы, которые относятся к уровню поверхностной культуры. Содержатся шесть тем: эстетика, социология, семантика, социоллингвистика, культура, интернациональная культура. Преобладает тема традиций англоговорящих стран. Примеры выявленных культуронимов: foot, bushel, dime и др. Всего выявлено

25 единиц.

В учебнике «New Millenium English» (авторы: Н.Н. Деревянко, С.В. Жаворонкова) содержатся разделы: культура, интернациональная культура, нейтральная культура. В разделе «Культура» преобладает тема этикета, повседневной жизни людей в Великобритании, еды. В разделе «интернациональная культура» преобладает тема «города мира». Примеры выявленных культуронимов: Brownie, Dragon и др. Всего выявлено 30 единиц. Полученные результаты практического исследования представлены на диаграмме (см. рисунок). Таким образом, наибольшее количество культуронимов было выявлено в Учебнике 2, наименьшее – в Учебнике 4.

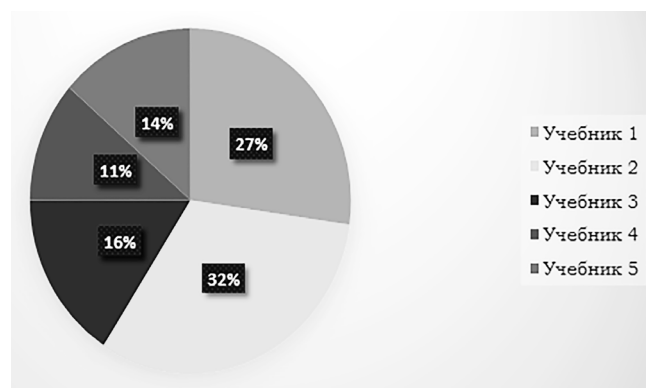


Рис. Результаты практического исследования

Благодаря анализу дидактических текстов на наличие культуронимов стало предельно понятно, что в учебниках представлены, как правило, поверхностные элементы культуры, отсутствуют материалы для глубокого изучения культур других наций и этносов. Педагогам и методистам следует привлекать в процессе обучения такие ресурсы, как публицистика, литературные новинки, документальные фильмы, современные технологии. Важно, чтобы учащиеся понимали, как культурные традиции могут трансформироваться с течением времени под влиянием новых технологий, интернета, телевидения, политических взглядов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

6. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта, 2014. 384 с.
7. Александров Е.П., Воронцова Е.П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2015. № 6. С. 56–61.
8. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте: учебное пособие. М.: Академия, 2011. 180 с.
9. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Яз. славян. культуры, 2011. 287 с.
10. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и текст: учебное пособие. М.: ЭКСМО, 2010. 179 с.
11. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. 3-е изд., испр. и доп. М.: Р. Валент, 2012. 408 с.
12. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: Опыт систематизации выразительных средств. 2 изд., испр. М.: URSS, 2016. 376 с.
13. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: URSS, 2020. 144 с.
14. Гальскова Н.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы // Иностранный язык в школе. 2017. № 3 С. 31–35.
15. Копшукова Е.В. Демоверсии сертифицированных экзаменационных материалов по английскому языку: когнитивно-прагматические аспекты: дисс. ... канд. филол. наук. Самара, 2014. 183 с.
16. Леденева С.Н. О факторах коммуникативной эффективности текста // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2017. Т. 23. № 2. С. 97–101.
17. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2019. 208 с.
18. Одинцов В.В. Стилистика текста. М.: URSS, 2014. 264 с.
19. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2010. 288 с.
20. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. М.: Слово/Slovo, 2015. 261 с.

ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF CULTURE IN DIDACTIC TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE

© 2021

T.G. Nikitina, candidate of philological sciences, associate professor

K.D. Malkova, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: culturonyms; didactic text; discourse; competence; linguistics.

Abstract. The article deals with the problems of the functioning of cultural names in didactic texts. Being non-equivalent in relation to another language, cultural names arouse increased interest and need a separate study, first, from the point of view of linguistics to determine their national and cultural specifics and, secondly, from an extralinguistic point of view for their research and further description, which aims to remove barriers in communication between representatives of different cultures. The result of the study is a description of the functioning of cultural names in the text of an English textbook for school. We have studied the typological characteristics of the texts and the key concepts.

УДК 81-26 347.78.034

ПЕРЕДАЧА РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Ш. БАЙТЕЛЛА «ДНЕВНИК КНИГОТОРГОВЦА» С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

© 2021

М.В. Пащенко, кандидат филологических наук, доцент

Я.Я. Гасанова, студент

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: реалия; художественный перевод; приемы перевода; переводческие трансформации.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности передачи реалий в переводе произведения Ш. Байтелла «Дневник книготорговца» с английского языка на русский, осуществленного переводчицей И.И. Левченко: выделены использованные при переводе трансформации, а также представлен анализ передачи культурно-маркированных лексем на другой язык.

В современном мире, когда всё больше людей учатся, работают, путешествуют за рубежом – межкультурная компетенция является неотъемлемой частью процесса становления развитой личности. Во время погружения в другую культуру человек сталкивается с реалиями – культурно-маркированными лексемами, употребляемыми для обозначения национально-специфических особенностей быта и жизни людей. Без эквивалентного перевода культурная ценность художественных произведений может быть утеряна. Актуальность данной работы состоит в том, что передача реалий при переводе художественного произведения вызывает определенные трудности у переводчика. Ему необходимо решить, как правильно представить каждую реалию на другом языке, чтобы не потерять очарование оригинала и правильно донести до читателя перевода понимание значения каждой реалии. Для этого переводчику необходимо ориентироваться в современной культурной реальности носителей языка, языка оригинала произведения и языка, на который осуществляется перевод.

Целью данной статьи является описание специфики перевода реалий в произведении Ш. Байтелла «Дневник книготорговца» с английского языка на русский. Для анализа текста данного произведения на русском языке был взят перевод, осуществленный переводчицей И.И. Левченко.

Шон Байтелл – хозяин небольшого книжного магазина, живёт в Шотландии, в маленьком городке под названием Уигтаун. Однажды в 2014 году он начал вести дневник, описывая своих покупателей, друзей, знакомых, различные ситуации, в которые он попадал. С целью погрузить читателя в атмосферу шотландского городка, автор использует различные реалии. Шон Байтелл опровергает стереотип о том, что работа книготорговца всегда лёгкая и приятная, а также признаётся, что электронные книги никогда не заменят бумажные. Благодаря ироничному языку автора книга быстро нашла своего читателя, была выпущена вторая часть, а в этом году писатель планирует опубликовать третью.

Для того чтобы исследовать приёмы перевода реалий, представленных в данном произведении, необходимо сначала определиться, что подразумевается под данным понятием. Учёные и лингвисты, исследующие

проблематику реалий, по-разному идентифицируют данную языковую единицу.

В переводоведческом словаре Л.Л. Нелюбина имеются четыре определения реалии: 1) «слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке; 2) разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой и переводоведением, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке; 3) предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова; 4) слова, обозначающие национально-специфические особенности жизни и быта» [5, с. 178].

Г.Д. Томахин предлагает своё определение: «названия присущих только определённым нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ» [7, с. 13].

Лингвисты С. Влахов и С. Флорин определяют реалии, как слова, называющие элементы «быта и культуры исторической эпохи, и социального строя, государственного устройства и фольклора, т.е. специфических особенностей данного народа, страны, чуждых другим народам и странам» [2, с. 6].

Таким образом, данное исследование опирается на определение Л.Л. Нелюбина как наиболее полное из всех представленных.

На сегодняшний день не существует общепринятой классификации реалий. Лингвисты разрабатывают свои собственные, часто отличающиеся друг от друга. Обратимся к классификации Г.Д. Томахиной [8]. Своё исследование учёный проводил на базе американских реалий.

Он выделил три группы культурно-маркированных лексем: ономастические; реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой, и реалии афористического уровня.

Для анализа передачи реалий при переводе произведения Ш. Байтелла с английского языка на русский был отобран 131 пример языковых единиц.

Большинство отобранных реалий в произведении «Дневник книготорговца» являются именами собственными, то есть ономастическими реалиями. Они выпол-

няют функцию индивидуализирующей номинации.

Из числа исследуемых реалий в произведении «Дневник книготорговца» были выделены следующие ономастические реалии и реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой: топонимы (Ilkley Moor, Stranraer, Dalbeattie, Badenoch, New Cumnock), антропонимы (Archibald the Grim, Wigtown Princess, Wigtown Martyrs),

названия произведений литературы (A Gambling Man, The Guardian, Sunday Times), слова, относящиеся к быту и традициям страны, названия компаний (the William Hill Sports Book of the Year award, 17 North Main Street, Wigtown, A Royal Mail, the Covenanters, Amazon).

Соотношение выявленных реалий представлено в таблице 1.

Таблица 1. Соотношение выявленных реалий в произведении «Дневник книготорговца»

Наименование реалии	Абсолютная величина, ед.	Процентное выражение, %
Бытовые и традиционные реалии	36	27,5%
Топонимы	35	26,7%
Названия компаний, организаций	33	25,1%
Названия произведений литературы, газет и журналов	17	13%
Наименования моделей техники (мобильные телефоны, автомобили и др.)	8	6,2%
Антропонимы	2	1,5%
Итого	131	100%

Как видно из таблицы, наиболее популярно упоминание большого количества бытовых и традиционных реалий, топонимов, названий различных компаний и организаций, в связи с тем что данное произведение представлено в виде дневника, в котором автор подробно описывает места с четким указанием всех названий.

Далее был проанализирован перевод представленных в таблице английских реалий на русский язык, осуществленный переводчицей И.И. Левченко. В связи с тем что переводчик нередко при переводе сталкивается

с ситуацией, когда в языке перевода нет соответствия единице исходного языка, он производит различные трансформации. Для описания процесса перевода реалий в данном исследовании была взята классификация В.Н. Комиссарова [4, с. 187], а также некоторые приемы Л.С. Бархударова [1, с. 16].

В результате анализа перевода исследуемых реалий были выделены различные приемы перевода, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2. Соотношение выявленных трансформаций при переводе реалий произведения Ш. Байтелла «Дневник книготорговца»

Наименование трансформации	Абсолютная величина, ед.	Процентное выражение, %
Добавление и перенос	22	16,8%
Транскрипция	20	15,2%
Калькирование	16	12,2%
Генерализация	14	10,7%
Перенос	13	9,9%
Полукалька	9	6,9%
Комментарий	8	6,1%
Добавление	8	6,1%
Добавление и транскрипция	6	4,6%
Перевод (подбор переводческого соответствия)	5	3,8%
Описательный перевод	4	3%
Транслитерация	3	2,3%
Опущение	3	2,3%
Итого	131	100,00

Согласно результатам анализа наиболее популярными способами перевода становятся сочетание добавления с переносом (22%) и транскрипция (20%). К наименее популярным можно отнести транслитерацию и опущение. Наличие подобного соотношения использо-

вания приемов говорит о том, что переводчик старался максимально полно передать данные реалии.

Имена собственные можно перевести при помощи транскрипции и транслитерации. В данном произведении переводчик отдаёт предпочтение современ-

ному способу перевода – транскрипции, например, при переводе топонимов: *New Cumnock* – «Нью-Камнок», *Ailsa Craig* – «Эйлса-Крейг», *Hay-on-Wye* – «Хей-он-Уай», и только в единичных случаях использует транслитерацию: *Dunkeld* – «Данкелд», *Inverary* – «Инверари», *the Covenanters* – «Ковенантеры». Некоторые имена собственные передаются в соответствии с традицией (транспозиция), например, *James I* – «Яков I». Традиционный перевод встречается и в переводе денежной меры: *£1.22* – «1 фунт и 22 пенса», а также при передаче названий некоторых книг, например, «*Eleanor of Aquitaine*» – «Пленинная королева», «*Babar*» – «История Бабара, маленького слонёнка». Также переводчицей активно используется и другая формальная трансформация – калькирование: *Random Book Club* – «Клуб случайных книг», *Church of Scotland* – «Церковь Шотландии», *the Martyrs' Cell* – «Камера мучениц», *Wigtown Bay* – «Уигтаунский залив». В случае использования этой трансформации дополнительные пояснения к имени собственному уже не требуются.

Переводчица генерализирует некоторые реалии, то есть обобщает их: *Galloway Activity Centre* – «спортивный центр», *a pair of 1920s Lillywhites woodes skis* – «антикварные лыжи двадцатых годов». Данная трансформация уместна в тех случаях, когда пояснение реалии сделает повествование громоздким, сложным для восприятия, однако теряется национальный колорит произведения.

Кроме того, встречается применение полукальки – сочетание транскрипции (транслитерации) и калькирования, например: *in Kirroughtree Forest* – «в лесу в Кирроутри», *River Dee* – «река Ди», *Threave Castle* – «замок Трив», транслитерации и калькирования: *in the West End* – «в районе Вест-Энд», *Elrig Loch* – «озеро Элриг». Использование полукальки обеспечивает достижение эквивалентности в переводе без использования громоздких пояснений.

Некоторые наименования компаний, журналов и газет И.И. Левченко переносит без изменений в перевод произведения, например, *Amazon*, *Monsoon*, *Hurley 22*, *Bentley*. Это объясняется тем, что данные реалии широко известны, отсутствует необходимость в переводе. Местные же топонимы, названия фестивалей и организаций будут непонятны читателю без пояснения. В этих случаях переводчик использует гибридную трансформацию – добавление и перенос: *from Crail Bookshop* – «из книжного магазина Crail Bookshop», *J&B Print* – «в фирму J&B Print», *Wenlock Books* – «магазин Wenlock Books», добавление и транскрипцию: *Ardnamurchan* – «полуостров Арднамерхан», *Machars* – «полуостров Мачарс», *Stoneybatter* – «район Стонибаттер».

Среди исследованных реалий есть два наименования одежды: *a donkey jacket* – «донка», *brogues* – «броги». Переводчица использовала традиционный перевод, однако возможно, что он нуждается в пояснении, так как в русской культуре данные названия элементов одежды встречаются нечасто и будут непонятны читателю.

Встречаются случаи использования опущения. Понятие *USP (Unique Selling Proposition)* в предложении: *Their USP is that they mainly play in bookshops, and all of their songs are based on books they've read* [10, p. 61], переводчица передаёт как «Они выступают главным образом в книжных магазинах, и все их песни основаны на прочитанных ими книгах» [9, с. 150]. При этом ав-

торский ироничный стиль был несколько утерян.

В другом предложении опущение реалии обосновано, так как она не несёт особой культурной нагрузки: *Afterwards I went down to the cattle show ground to film some aerial shots using the drone, on which is mounted a small GoPro video camera, as the setting sun was stunning* [10, p. 84]. И.И. Левченко переводит следующим образом: «Потом я поехал на выставку сельскохозяйственных животных поснимать поля сверху с помощью дрона: закат был просто великолепен» [9, с. 205].

В отдельных случаях И.И. Левченко использует переводческий комментарий, который не присутствует в классификациях В.Н. Комиссарова и Л.С. Бархударова. Это особый вид вторичного текста, функция которого заключается в расшифровке и объяснении непонятного читателю инокультурного материала, например: *if my business was 'located in Wigwamshire'* – «правда ли мой магазин находится в Виггампшире» (словесный казус, основанный на созвучии *Wigtown* (Уигтаун) – *wigwam*).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реалии могут переводиться с английского языка на русский различными способами, включая и гибридные, которые совмещают в себе два приема. Наиболее популярным приемом в данном исследовании является один из основных способов перевода реалий – транскрипция, а также сочетание добавления и переноса, с помощью которого переводчик поясняет и в то же время оставляет реалию без эквивалента на переводящем языке для того, чтобы читатель мог узнать известные торговые марки. Современный глобальный мир диктует свои правила перевода: человек, живущий на другом конце Земли, вполне может пользоваться вещами и услугами торговых марок из другой точки мира, знать их английский эквивалент, соответственно, переводить их названия уже не требуется. Тем не менее, для передачи культурно-маркированных единиц необходим анализ текста оригинала, обладание фоновыми знаниями и применение творческого подхода. Различные переводческие трансформации, использованные И.И. Левченко, обеспечивают достижение эквивалентного перевода текста. Подводя итоги, можно сказать, что И.И. Левченко успешно справилась с непростой задачей передачи инокультурного материала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1986. 343 с.
3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур. М.: Р. Валент, 2001. 200 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1999. 253 с.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
6. Папулова Ю.К. Переводческий комментарий как особый вид метатекста // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. 2015. № 1 (11).
7. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. 1997. № 3.
8. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы. М.: Высшая

- школа, 1988. 239 с. 384 с.
9. Байтелл Ш. Дневник книготорговца / [пер. с англ. И.И. Левченко]. М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2019. 10. Shaun Bythell. The diary of a bookseller. UK: Profile books LTD, 2017. 158 p.

TRANSFER OF REALIA IN THE TRANSLATION OF SHAUN BYTHELL'S "THE DIARY OF A BOOKSELLER" FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

© 2021

M.V. Pashchenko, candidate of philology, associate professor

I.I. Gasanova, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: realia; literary translation; translation techniques; translation transformations.

Abstract. The article examines the features of the transfer of realia in the translation of the Shaun Bythell's "The Diary of a Bookseller" from English into Russian, made by translator I.I. Levchenko: the transformations used in the book are highlighted, and an analysis of the translations of culturally marked lexemes into another language is presented.

УДК 906

ПРОБЛЕМА СНАБЖЕНИЯ ПРОДОВОЛЬСТВИЕМ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ В ГОДЫ ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (НА МАТЕРИАЛАХ Г. СТАВРОПОЛЯ САМАРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

© 2021

А.В. Рьянова, студент направления подготовки «Педагогическое образование»,
профиль «Историческое образование»

*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, г. Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: продовольственный вопрос; город Ставрополь Самарской губернии; обеспечение населения продовольствием; Первая мировая война; недовольства среди населения; деятельность царского и Временного правительств.

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема обеспечения населения продовольствием в годы Первой мировой войны на примере российской провинции – г. Ставрополя. Автор анализирует несколько групп источников, выявляет и рассматривает наиболее острые проблемы, возникшие в продовольственной сфере, сравнивает эффективность принятых мер как со стороны царского, так и со стороны Временного правительства, сравнивает продовольственную ситуацию в столице и провинции, выявляет причины нарастания недовольств жителей губернии и столицы, приведших к событиям 1917 года.

Продовольственный кризис в период Первой мировой войны стал одним из факторов нарастания недовольств в российском обществе, приведших к падению авторитета власти и революции 1917 года. Изучение проблемы снабжения продовольствием в российской провинции на примере г. Ставрополя Самарской губернии позволит проследить специфику данного региона, реконструировать российскую повседневность периода войны, выявить причины нарастания недовольства властью в провинции, определить эффективность мер, предпринимаемых правительством.

Целью исследования является изучение проблемы обеспечения населения страны продовольствием в годы Первой мировой войны.

Источниковая база исследования включает следующие нормативно-правовые источники: распоряжения царского и Временного правительств, высочайшие указы Императора Николая II. Делопроизводственная документация включает доклады ставропольской земской управы, выписки из протоколов экстренного заседания ставропольского уездного съезда, постановления самарских губернаторов Н.В. Протасьева, А.А. Станкевича. Также в исследовании представлены сведения из периодического издания «Волжский день».

Основной род деятельности крестьян Самарской губернии – земледелие. Урожайность определяет платёжеспособность и возможность нормального функционирования губернских городов, в том числе и Ставрополя. Общая численность населения Самарской губернии составляла 1 258 525 человек, наиболее многочисленная группа – крестьяне – насчитывала 1 112 749 человек [1, с. 10].

С началом войны повсеместно стали возникать проблемы с обеспечением населения продуктами первой необходимости. В частности, проблемы снабжения населения сахаром проявились уже в 1915 году. В октябре 1915 года главноуправляющим Землеустройством и Земледелием были одобрены следующие «Правила об установлении предельных цен на сахар и применении реквизиции его» [2, с. 113]. В случае затруднения

покупки сахара у заводов, банков, оптовых торговцев и для прекращения спекулятивных сделок на сахар правительством на территории всей Империи устанавливаются предельные цены. Для Самары предельная цена на сахар составляла 6 рублей 35 копеек.

Несмотря на меры, предпринимаемые правительством, проблемы спекуляций и скачкообразных цен продолжали иметь место быть как на государственном, так и на региональном уровнях. В связи с этим министр земледелия А.Н. Наумов постановил учредить Центральное Бюро по объединению закупок сахара [2, с. 606]. В Центральном бюро сосредотачивают все сведения о запасах сахара на заводах и складах. Бюро распределяет между отдельными заводами требования на закупку сахара.

С началом 1916 года правительство выявило необходимость разработки и внедрения новых правил и мер по урегулированию снабжения населения продовольствием. В целях продажи продукции по соразмерным ценам предусматривалась их продажа «по ценам, заранее определённым или определяемым в соответствии с ценой товара на месте закупки» [2, с. 728]. Также были определены правила издания таксы. При возбуждении вопроса о необходимости издания таксы со стороны администрации или Председателем Особого Совещания по продовольствию образовывалось совещание, цель которого – определить необходимость введения таксы, перечень продуктов, подлежащих таксировке, и размер самой таксы. Размер таксы определялся в соответствии с оптовыми ценами, при этом обязательно принималась во внимание стоимость провоза, накладные расходы [2, с. 727–730].

В отдельный блок также были выделены меры по оказанию населению помощи в сфере сельского хозяйства, что непосредственно коснулось и жителей Ставрополя. 11 июля 1914 года С.А. Сосновский – председатель съезда, исходя из данных урожайности, обозначил, что нужды введения правительственной продовольственной ссуды пока не представляется.

В августе 1914 года правительству г. Ставрополя

стали поступать телеграммы о несоответствии справочным реальным цен на продукты питания. Городской думой были установлены предельные цены на продукты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. Такса на продукты довольствия в городе Ставрополь от 7 августа 1914 г.¹

На овёс обыкновенный	1 р. за пуд
На муку ржаную	90 к. за пуд
На муку обойную	1 р. за пуд
На пшено обыкновенное	1р. 30 к. за пуд
На масло подсолнечное	5 р. 40 к.
На сало говяжье не топлёное	15 к. за пуд
На сало баранье топлёное	20 к. за пуд
На сахар	7 р. за пуд

В период войны в Ставропольском уезде обостряются недовольства со стороны рабочих фабрик и мельниц, связано это чаще всего с низкой заработной платой. В одном из донесений директору департамента полиции В.А. Брюн де Сент Ипполит о забастовке на мельницах посада Мелекесс говорилось следующее: «В посаде Мелекесс Ставропольского уезда 1 апреля 1915 года 7 рабочих из числа рабочих мельницы Ф.В. Бечина потребовали прибавки жалования, и, не получив таковой, ушли с работы, и мельница встала» [3, с. 274]. В самом Ставрополе значительное беспокойство среди населения вызывает тяжёлое положение русских войск на фронтах войны. Данное обстоятельство послужило ещё одним поводом к нарастанию недовольств правительством.

Ставропольский городской голова П.Р. Цезарев отмечает, что нехватка ощущается в мясных продуктах и ржаном хлебе. Общие сведения о количественных показателях продовольствия в Ставрополе на 9 мая 1915 года представлены в таблице 2.

Таблица 2. Запасы продовольствия в Ставрополе на 9 мая 1915 года²

Продукт	Количество
Пшеница	73. 350 пудов
Мука пшеничная	21. 000 пудов
Соль	15. 000 пудов
Сахар	1. 600 пудов

Спекуляции со стороны торговцев продовольствием продолжают и на протяжении 1916 года, что остаётся серьёзной проблемой и в Самарской губернии и уездах. Ставропольский уездный исправник А.В. Горинов в рапорте, адресованном самарскому губернатору А.А. Станкевичу, указывает на необходимость введения таксы на соль, поскольку «Население жалуется на дороговизну соли, которая продаётся по 70–80 копеек» [3, с.

286]. В свою очередь, торговцы отмечают тот факт, что продажа соли по ценам, предложенным приставом, по 40 копеек за пуд, приносит убытки. По сравнению со Ставрополем, цены на продукты первой необходимости в столице значительно выше, данные показатели представлены в таблице 3.

Таблица 3. Средние розничные цены на продукты питания в Петрограде в 1915 г.³

Продукт	Цена
Рожь	1 р. 75 к.
Мука ржаная	1 р. 70 к.
Овсяная мука	2 р. 85 к.
Пшено	2 р. 10 к.
Сахар	6 р. 50 к.

Правительство страны, в связи со сложившейся ситуацией, было вынуждено принять положение «Об уголовной ответственности торговцев и промышленников за возвышение или понижение цен на предметы продовольствия или необходимой потребности» [4, с. 77–81]. Данное положение предусматривало, в случае совершения торговцами сделок на повышение стоимости продуктов, тюремное заключение сроком от восьми месяцев до одного года и четырёх месяцев, лишение некоторых прав и преимуществ.

В сентябре 1916 года правительство приняло постановление об обеспечении армии и населения продуктами и установило предельные цены на продукты первой необходимости до урожая 1917 года, представленные в таблице 4.

Таблица 4. Предельные цены на продукты первой необходимости до урожая 1917 года⁴

Районы	Цены на рожь	Цена на пшеницу	Цены на овёс	Цены на ячмень
Центрально-Земледельческие	1 р. 58 к. – 1р. 52 к.	2 р. 4 к.	1 р. 58 к.	1 р. 28 к.
Самарская губерния	1 р. 44 к.	2 р. 4 к.	1 р. 58 к.	1 р. 28 к.

Распространение среди населения алкогольной зависимости обязало правительство проводить ряд реформ в данной сфере. Первые законы, воспрещающие продажу спирта, вина и водочных изделий до окончания войны, начали появляться летом 1914 года. Были повышены цены на казённые вина и спирт [5, с. 83]. В августе 1914 года министерство юстиции предложило продлить воспрещение продажи спирта, вина и водочных изделий для местного потребления до окончания военного времени [5, с. 215].

Ситуация с распространением алкогольной зависимости в Самарской губернии и в Ставропольском уезде начала волновать и самих жителей. На страницах са-

¹ Ставрополь-Самарский и Ставропольский уезд в Первую мировую войну (1914–1918 гг.): сборник документов и материалов / сост. Д.В. Борисов; ред. Д.В. Янчарук. Тольятти, 2019.

² Там же.

³ Продовольствие Петрограда за время войны: доклад городскому продовольственному комитету члена комитета, гласного М.П. Фёдорова. Петроград, 1915.

⁴ Авербах Е.С. Законодательные акты, вызванные войною 1914–1916 гг. Т. 3. Петроград: Труд, 1916. 788 с.

марских газет практически в каждом номере публикуются обращения и просьбы к губернатору и правительству от лица домовладельцев, квартирантов, владельцев торгово-промышленных заведений принять меры к закрытию винных лавок и иных питейных заведений.

Продовольственная ситуация обостряется в 1916 году в связи с ограничением потребления населения мясной продукции крупного рогатого скота [6, с. 1621]. По вторникам, средам, четвергам, пятницам каждой недели воспрещалась продажа мяса крупного рогатого скота. Во всех местах общественного питания в указанные дни воспрещалось приготовление и продажа мясных блюд. В Самаре губернатором А.А. Станкевичем был принят закон «О мерах к сокращению потребления населением мяса и мясных продуктов» [7, с. 62]. В соответствии с законом предусматривалось наказание при его нарушении. В первый раз нарушители подвергались денежному взысканию и заключению сроком до 3 месяцев, в случае повторного нарушения предусматривалось тюремное заключение сроком от 3 месяцев до полутора лет. Данные меры были вызваны тем, что концентрация мясных продуктов приходилась на города и уезды, непосредственно производящие и поставляющие данную продукцию в центральные города России, где наблюдался их явный дефицит. Также значительная часть мяса подлежала поставкам на фронт для нужд армии.

Таким образом, царское правительство стремилось урегулировать множество проблем, повсеместно возникающих как в центре страны, так и на её окраинах, путём установления предельных цен на продукты питания, централизованной антиалкогольной политики, введением ряда ограничений на мясную продукцию, а также установлением уголовной ответственности за нарушение некоторых законов. Однако анализ делопроизводственных источников приводит к выводам о том, что среди населения чёткого соблюдения данных правил и запретов не было. Торговцы и промышленники завышали цены на соль, сахар, хлеб и иные жизненно важные продукты. Об этом свидетельствуют рапорты, прошения и отчёты губернаторов Самарской области, неоднократно обращавшихся к правительству для установления такс на продукты.

События 1917 года привели к смене власти и образованию Временного Правительства, которое незамедлительно начало законотворческую деятельность, продолжая прибывать в условиях военного времени. Временное Правительство продолжило политику царского в сфере производства, продажи и употребления алкогольной продукции населением страны. Были введены некоторые изменения, в числе которых воспрещение повсеместной продажи для питьевого потребления различного рода спиртосодержащих веществ [8, с. 115].

Ситуация с продовольствием также требовала особого внимания со стороны властей и уже 6 марта 1917 года был издан указ «О возложении попечения по обеспечению продовольственных и семянных потребностей населения на министра земледелия» [8, с. 22]. В ведении министерства земледелия передавался общий продовольственный капитал, до образования организаций по продовольственному делу на местном уровне, министру земледелия подчинялись как крестьянские, так и иные местные учреждения. Для выработки общегосударственного плана по продовольствию 9 марта 1917 года был образован Общегосударственный про-

довольственный комитет. Основные полномочия по деятельности комитета возлагались на министра земледелия и его заместителей. Временно данные полномочия предписано выполнять Продовольственной комиссии Комитета государственной думы и совета Рабочих и Солдатских депутатов [8, с. 25]. 15 марта 1917 года была учреждена должность Товарища Министра Земледелия [8, с. 39]. В марте 1917 года начало действовать постановление Временного правительства «О передаче хлеба в распоряжение государства», по которому весь хлеб передавался государству, за исключением Закавказья и Туркестанского генерал-губернаторства» [8, с. 70]. Каждый торговец и потребитель хлеба предъявлял местным органам власти сведения о количестве и месте хранения хлебных запасов, количестве голов скота, десятин посева и количестве людей, кормящихся за счёт данного хозяйства. Данное постановление предусматривало запрет на залог хлеба.

Основной задачей правительства после того, как весь хлеб был передан в его распоряжение, была разработка мер по обеспечению сельского хозяйства необходимыми для производства средствами, такими как металл, семена, различные удобрения, выдача кредитов, снабжение рабочей силой. Для решения этих задач Временным Правительством было образовано 2 специальных отдела. Отдел по обеспечению сельского хозяйства металлом, орудиями производства, удобрениями и Отдел по учету посевной площади и обеспечения сельского хозяйства трудом и кредитом [8, с. 118]. В конце апреля 1917 года был утверждён приказ министра земледелия «О нормировке потребления хлебных продуктов» [8, с. 397]. В соответствии с постановлением Временного Правительства «О передаче хлеба в распоряжение государства» в мае 1917 года правительством была разработана инструкция «О принудительном отчуждении хлеба» [8, с. 419]. Порядок отчуждения устанавливался Губернским комитетом.

В начале 1917 года в Самаре наблюдался рост выручки с продаж, о чём свидетельствовали газетные статьи и заголовки, в одной из таких статей представлены сведения о том, что выручка в 6 лавках хозяйственного комитета составляла в декабре – 54.952 рублей, в январе – 85.620 рублей, в феврале – 88.355 рублей [9, с. 3].

3 марта 1917 года в думе обсуждался продовольственный вопрос. По итогам обсуждения было принято решение о том, что необходимо создать продовольственный комитет и продовольственные попечительства, упразднить продовольственные книжки и ввести карточную систему по образцу Москвы, с марта уменьшить продовольственную норму на муку до «полупуда» на душу, что примерно равнялось восьми килограммам [10, с. 3].

Одной из насущных проблем стал вопрос о неудовлетворении нужд армии на флоте, в связи с чем Комитет народной власти был вынужден ввести ряд мер, в числе которых призыв к населению для немедленного вывоза хлеба, увеличение провозной платы на время распутицы, проведение реквизиции запасов хлеба.

Таким образом, на протяжении войны в продовольственной сфере возникали такие проблемы, как дороговизна товаров первой необходимости в виду их недостатка, спекуляции в области цен со стороны торговцев и промышленников, нарастание недовольств населения губернии.

Царское правительство ставило перед собой такие

задачи, как организация доставки продовольствия в действующую армию, регулирование цен на продукты первой необходимости, равномерное распределение продуктов на территории всей страны, в связи с чем были приняты меры по сокращению потребления мяса в сельскохозяйственных районах, создание ответственных органов по закупке и распределению сахара и соли.

Анализ делопроизводственной документации показал, что жителей Ставрополя в большей степени волновали проблемы неудач русской армии на фронте, низкая заработная плата на мельницах и фабриках. Поэтому продовольственный вопрос не являлся главным фактором для всплеск протестов среди населения в 1917 году.

Сравнение предельных цен и такс в Ставрополе и Петрограде позволяет сделать вывод о том, что цены в несельскохозяйственных регионах на порядок выше, чем в районах земледелия, что, в свою очередь, и стало одной из причин вспыхнувшего восстания в Петрограде.

Политика царского правительства носила малоэффективный характер, поскольку проблемы с продовольствием продолжали возникать каждый год. Временное правительство, придя к власти, продолжило уже имеющееся направление, но ужесточило ряд мер, в связи с чем хлебные запасы стали распределяться более равномерно среди населения страны и армии, за счёт передачи всего хлеба государству.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Памятная книжка Самарской губернии на 1915 год/ сост. В. Кандалицев. Самара: Губернская тип., 1915. 71 с.
2. Авербах Е.С. Законодательные акты, вызванные войной 1914–1916 гг. Т. 3. Петроград: Труд, 1916. 788 с.
3. Из донесения директору департамента полиции В.А. Брюн де Сент Ипполит о забастовке на мельницах посада Мелекес // Ставрополь-Самарский и Ставропольский уезд в Первую мировую войну (1914–1918 гг.): сборник документов и материалов / сост. Д.В. Борисов; ред. Д.В. Янчарук. Тольятти, 2019. С. 274.
4. Авербах Е. И. Законодательные акты, вызванные войной 1914–1917 гг. Т. 5. Вильна: Типография А.Г. Сыркина, 1915–1918. 726 с.
5. Авербах Е.С. Законодательные акты, вызванные войной 1914 года с Германией, Австро-Венгрией и Турцией: Законы, манифесты, рескрипты, указы Правительствующему сенату, распоряжения и постановления министров и др. Вильна: Типография А.Г. Сыркина, 1915. 686 с.
6. Собрание узаконений и распоряжений правительства, издаваемое при Правительствующем сенате. 1916. № 193.
7. Зубова О.В. Самарская Губерния в годы Первой мировой войны в документах Центрального госархива Самарской области // Отечественные архивы. 2014. № 3. С. 61–68.
8. Об изменении и дополнении некоторых, относящихся к изготовлению и продаже крепких напитков, постановлений // Россия (1917, февр.– окт.). Законы и постановления. Сборник указов и постановлений Временного правительства: Вып. 1–2. Петроград: Государственная типография, 1917–1918. 557 с.
9. Волжский день. 1917. № 48.
10. Волжский день. 1917. № 49.

THE PROBLEM OF FOOD SUPPLY IN THE RUSSIAN PROVINCE DURING THE FIRST WORLD WAR (BASED ON THE DOCUMENTS OF STAVROPOL, SAMARA PROVINCE)

© 2021

A.V. Ryanova, student

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: food question; Stavropol of the Samara province; provision of the population with food; the First World War; discontent among the population; the activities of the tsarist and Provisional governments.

Abstract. This article examines the problem of providing the population with food during the First World War on the example of the province – Stavropol. The authors analyze several groups of sources, identify and consider the most acute problems that have arisen in the food sector, compare the effectiveness of the measures taken, both by the tsarist and the Provisional government, compare the food situation in the capital and the province, identify the reasons for the growing discontent of the inhabitants of the province and the capital, which led to the events of 1917.

УДК 332

ПУТИ УВЕЛИЧЕНИЯ ДОХОДОВ И УЛУЧШЕНИЯ ФИНАНСОВОГО СОСТОЯНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ В СФЕРЕ ФИНАНСОВОГО КОНСАЛТИНГА НА ПРИМЕРЕ ООО «ДЕПАРТАМЕНТ ФИНАНСОВЫХ УСЛУГ»

© 2021

В.И. Рябова, студент*А.К. Шайтанова*, студент*Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: предприятие; финансовое состояние; анализ; задолженность; убыток; услуги; рентабельность; ликвидность; эффективность.

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема финансового состояния предприятия. Основную часть работы составляет комплексный анализ основных технико-экономических показателей деятельности хозяйствующего субъекта, анализ рентабельности, платежеспособности и ликвидности. Также в статье представлены мероприятия, направленные на повышение финансовой устойчивости фирмы ООО «Департамент финансовых услуг» г. Тольятти.

Важнейшей характеристикой деятельности любого действующего хозяйствующего субъекта является финансовое состояние. Финансовое состояние предприятия отражает не только обеспеченность организации денежными и имущественными ресурсами, но и целесообразность их размещения, конкурентоспособность, платежеспособность перед другими участниками жизни хозяйствующего субъекта (государство, налоговые органы, банки, поставщики и т.д.). Для того чтобы обладать такими сведениями, необходимо проводить анализ финансово-хозяйственной деятельности организации. С помощью полученных данных можно увидеть наиболее сильные и слабые стороны компании, определить эффективность тех или иных управленческих решений по использованию ресурсов, найти резервы для улучшения финансовой

устойчивости предприятия [1; 2].

Прежде чем перейти к анализу финансового состояния указанного нами предприятия, стоит рассмотреть специфику деятельности данной фирмы. Общество с ограниченной ответственностью «Департамент финансовых услуг» на протяжении 8 лет способствует развитию предпринимательства в Самарской области путем предоставления профессиональных консалтинговых услуг, которые можно разделить на 3 группы: бухгалтерское и юридическое сопровождение, лицензирование [10].

На основе данных бухгалтерского баланса нами был проведен анализ структуры и динамики статей финансовой отчетности, который представлен в таблицах 1, 2.

Таблица 1. Горизонтальный и вертикальный анализ актива баланса за 2018–2019 гг.

Актив	Остатки по балансу, тыс. руб.		Абсолютное изменение, тыс. руб.	Темп роста, %	Удельный вес, %		Изменение доли, %
	2018	2019			2018	2019	
1. Внеоборотные активы	0	0	0	–	–	–	–
2. Оборотные активы, в том числе:	815	746	–69	91,53	100,00	100	0,00
Дебиторская задолженность	768	692	–76	90,10	94,24	92,76	–1,48
Денежные средства	47	54	7	114,89	5,76	7,24	1,48
Баланс	815	746	–69	91,53	100,00	100,00	0,00

Исходя из данных, представленных в табл. 1, актив баланса характеризуется отсутствием внеоборотных средств при 100% текущих активов. Оборотные активы предприятия формируются в основном за счет дебиторской задолженности и денежных средств на общую сумму 815 тыс. руб. – в 2018 году и на 746 тыс. руб. – в 2019 году. Структура с высокой долей задолженности

(93–94%) и низким уровнем денежных средств (6–7%) свидетельствует о проблемах, связанных с оплатой услуг предприятия, что, безусловно, является негативным фактором для ООО «Департамент финансовых услуг» [10].

Таблица 2. Горизонтальный и вертикальный анализ пассива баланса за 2018–2019 гг.

Пассив	Остатки по балансу, тыс. руб.		Абсолютное изменение, тыс. руб.	Темп роста, %	Удельный вес, %		Изменение доли, %
	2018	2019			2018	2019	
1. Собственный капитал, в том числе:	585	496	–89	84,79	71,78	66,49	–5,29
Уставный капитал	10	10	0	100,00	1,23	1,34	0,11
Нераспределенная прибыль	575	486	–89	84,52	70,55	65,15	–5,40
2. Долгосрочные обязательства	9	9	0	100,00	1,10	1,21	0,10
3. Краткосрочные обязательства, в том числе:	221	241	20	109,05	27,12	32,31	5,19
заемные средства	154	154	0	100,00	18,90	20,64	1,75
кредиторская задолженность	67	87	20	129,85	8,22	11,66	3,44
Баланс	815	746	–69	91,53	100,00	100,0	0,00

Анализируя пассив баланса, представленный в таблице 2, мы можем сделать следующие выводы: собственный капитал предприятия в анализируемом периоде снизился на 15,21%, что отрицательно характеризует имущественное положение организации. Величина кредиторской задолженности также отличается высоким ростом (на 29,85%).

Также следует заключить, что общая структура баланса характеризуется высоким уровнем как дебиторской, так и кредиторской задолженности. Это свидетельствует о том, что юридические лица не рассчитываются по своим обязательствам с ООО «Департамент финансовых услуг» и фирме следует выходить на рынок оказания услуг

физическим лицам [10].

Рассматривая основные технико-экономические показатели ООО «Департамент финансовых услуг» с 2017 по 2019 годы (таблица 3), мы можем проследить, что показатели выручки и себестоимости услуг предприятия имеют неоднородную динамику. Показатели EBIT (прибыли до налогообложения) и чистой прибыли являются отрицательными на протяжении всего исследуемого периода, однако положительным является тот факт, что размер убытков уменьшился в 2019 году по сравнению с 2018 годом на 97 тыс. руб., но предприятие все равно находится в убыточном положении.

Таблица 3. Динамика основных технико-экономических показателей ООО «Департамент финансовых услуг» за 2017–2019 гг.

Показатели	2017 г., тыс. руб.	2018 г., тыс. руб.	2019 г., тыс. руб.	Абсолютное отклонение, тыс. руб.		Относительное отклонение, %		Темп прироста, +/-	
				2018 к 2017 гг.	2019 к 2018 гг.	2018 к 2017 гг.	2019 к 2018 гг.	2018 к 2017 гг.	2019 к 2018 гг.
Выручка	1930	2330	2 320	400	–10	120,7	99,6	20,7	–0,4
Себестоимость продаж	1280	2100	2 140	820	40	164,1	101,9	64,1	1,9
Прибыль (убыток) от продаж	650	230	180	–420	–50	35,4	78,3	–64,6	–21,7
Прочие доходы	3	0	0	–3	0	–	–	–	–
Прочие расходы, кроме процентов к уплате	28	378	227	350	–151	1350	60,1	1250	–39,9
EBIT (прибыль до уплаты процентов и налогов)	625	–148	–47	–773	101	–23,7	31,8	–123,7	–68,2
Налог на прибыль, изменение налоговых активов и прочее	107	20	24	–87	4	18,7	120	–81,3	20,0
Чистая прибыль (убыток)	518	–168	–71	–686	97	–32,4	42,3	–132,4	–57,7
Численность работающих	14	16	16	2	0	114,3	100	14,3	0,0
Выработка на одного работника	137,9	145,6	145,0	7,77	–0,6	105,6	99,6	5,6	–0,4
Затраты на 1 рубль реализации	0,7	0,9	0,9	0,2	0,02	135,9	102,3	35,9	2,3
Рентабельность производства	40,5	–8,0	–3,32	–48,5	4,7	41,5	41,5	–58,5	–58,5
Рентабельность реализации или продаж	50,8	11,0	8,4	–39,8	–2,5	21,6	76,8	–78,4	–23,2
Рентабельность собственного капитала по балансу	66,8	–28,7	–14,3	–95,6	14,4	–43,0	49,8	–143,0	–50,2
Рентабельность суммарной величины капитала по балансу	52	–21	–10	–72	11	–40	50	–140	–50

Значимость финансовых результатов деятельности предприятия может быть оценена по показателям рентабельности, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4. Показатели рентабельности ООО «Департамент финансовых услуг» за 2018–2019 гг., %

Показатели	2017 г., тыс. руб.	2018 г., тыс. руб.	2019 г., тыс. руб.	Абсолютное отклонение, тыс. руб.		Относительное отклонение, %	
				2018 к 2017 г.	2019 к 2018 г.	2018 к 2017 г.	2019 к 2018 г.
Рентабельность производства	40,5	–8,0	–3,3	–48,5	4,7	41,5	41,5
Рентабельность реализации или продаж	50,8	11,0	8,4	–39,8	–2,5	21,6	76,8
Рентабельность собственного капитала по балансу	66,8	–28,7	–14,3	–95,6	14,4	–43,0	49,8
Рентабельность суммарной величины капитала по балансу	51,9	–20,6	–9,5	–72,5	11,1	–39,8	49,8

Исходя из данных таблицы 4, мы можем наблюдать негативную динамику изменения этих показателей, за исключением рентабельности от реализации услуг. Так как в целом по итогам деятельности ООО «Департамент финансовых услуг» получен убыток, то отрицательные значения трех других показателей полностью обусловлены.

Таким образом, проанализировав структуру бухгалтерского баланса, динамику изменения финансовых результатов деятельности ООО «Департамент финан-

совых услуг», мы выявили ряд проблем.

Во-первых, общее снижение выручки предприятия за счет увеличения прочих расходов.

Во-вторых, высокая закредитованность предприятия и дебиторская задолженность, которые отрицательно влияют на общую прибыль предприятия.

Для решения вышеуказанных проблем и вывода предприятия из зоны убыточности мы предлагаем ввести две группы услуг: для юридических лиц и для физических лиц, представленные в таблице 5.

Таблица 5. Описание дополнительно вводимых услуг

Мероприятия	Среднее кол-во клиентов в мес.	Среднее кол-во клиентов в год	Цена услуги	Срок реализации	Выручка в год, руб.
Для физических лиц	25	140			200000
Составление декларации ЗНДФЛ	20	80	1000	с янв. по май 2020г.	80000
Консультация самозанятых	5	60	2000	с янв. 2020 г.	120000
Для юридических лиц	5	65			330000
Проверка контрагентов с выдачей заключения	5	60	3000	с янв. 2020 г.	180000
Прогнозирование для бизнеса	-	5	30000	с янв. 2020 г.	150000
ИТОГО	30	205			530000

По итогам произведенных расчетов общий прирост выручки после введения данных услуг составит 530 тыс. рублей.

Для реализации данных мероприятий мы заложили

расходы на повышение квалификации персонала путем обучения, на рекламу данной фирмы в социальных сетях и других площадках. Суммарный объем затрат составит 294 тыс. рублей (таблица 6).

Таблица 6. Сводная таблица затрат на проведение мероприятий

Наименование статьи затрат	Сумма, руб., в мес.	Сумма, руб. в год
Реклама	20000	80000
Обучение сотрудников	4*19000	76000
Заработная плата сотрудников на оказание услуг	8833,3	106000
Отчисления во внебюджетные фонды (30,2%)	2667,7	32012
ИТОГО	107501	294012

Таким образом, годовой эффект, то есть прирост чистой прибыли, по итогам проведения вышесказанных мероприятий составит 235 тыс. руб. (выручка – расходы на проведение мероприятий). Затраты на их реализацию окупаются в течение 6 месяцев. В дополнение к этому стоит отметить, что реализация данных мероприятий позволит микропредприятию увеличить объемы продаж в условиях высокой конкуренции данного рынка в городе Тольятти.

Также нами были рассчитаны прогнозные значения основных технико-экономических показателей хозяйственной деятельности организации до и после внедрения мероприятий (таблица 7). По итогам произведенных расчетов все основные технико-экономические показатели деятельности предприятия, показатели ликвидности (таблица 8) показали положительную динамику, таким образом, предприятие сможет выйти из зоны убытков.

Таблица 7. Основные технико-экономические показатели деятельности предприятия до и после внедрения мероприятий

Наименование показателя	До внедрения мероприятий	После внедрения мероприятий	Изменения ($\pm$) абсолютные	Изменения относительные, % (темпы прироста)
1	2	3	4 = 3-2	5=4:2*100
1. Выручка, тыс. руб.	2320	2850	530	22,84
2. Численность работающих, чел.	12	12	–	–
3. Выработка на одного работающего, тыс. руб.	193,3	237,5	44,2	22,9
4. Полная себестоимость, тыс. руб.	2140	2434,012	294,012	13,7
5. Затраты на 1 рубль реализации, руб.	0,92	0,85	–0,07	–7,4
6. Прибыль от реализации, тыс. руб.	180	491,99	311,99	173,3
7. Уровень рентабельности продаж, %	7,76	17,26	9,50	122,5
8. Прочие расходы	227	227	0	0,0
9. Чистая прибыль	–47	188,9	235,9	502,1

Таблица 8. Прогноз показателей, характеризующих уровень платежеспособности

Наименование показателя	2019	Прогнозный период	Нормы
Коэффициент абсолютной ликвидности	0,2	0,3	0,2–0,3
Коэффициент быстрой ликвидности	3,1	2,15	0,7–1
Коэффициент текущей ликвидности	3,1	3,05	1–2
Коэффициент платежеспособности	0,6	0,4	> 1

Таким образом, введение новых видов услуг будет способствовать укреплению финансовой устойчивости, увеличению доходов ООО «Департамент финансовых услуг» и уменьшат риск банкротства предприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- О бухгалтерском учете: Федеральный закон от 06.12.2011 № 402-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 2016. № 50.
- Батьковский А.М., Кравчук П.В., Мингалиев К.Н., Стяжкин А.Н. Анализ финансового состояния инновационно-активных предприятий // Вопросы инновационной экономики. 2019. Том 9. № 3. С. 1147–1160.
- Вагазова Г.Р., Лукьянова Е.С. Сущность финансовых результатов деятельности предприятия // Молодой ученый. 2015. № 11.3. С. 13–15.
- Галицкая Ю.Н., Войнова В.В. Методические подходы к анализу финансовых результатов предприятия // Экономика и бизнес: теория и практика. 2018. № 5–1.
- Герасименко О.А., Пензев С.А. Проблемные вопросы оценки финансовой устойчивости организации // Colloquium-journal. 2020. № 10 (62).
- Голова Е.Е., Гражданцев С.И. Роль анализа бухгалтерской отчетности в анализе финансовых результатов // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2020. № 4 (23).
- Данильченко Д.Ф. К вопросу о финансовой устойчивости предприятия // Базис. 2018. № 1 (3).
- Курлеев В.А. Анализ финансового состояния предприятия: сущность, значение // КНЖ. 2015. № 4 (13).
- Хорольская Т.Е., Калашникова Е.В., Еленская Е.И. Методика проведения анализа финансовых результатов деятельности коммерческой организации // Вестник Академии знаний. 2020. № 3 (38).
- Бухгалтерская отчетность ООО «Департамент финансовых услуг»: сайт. URL: <https://checko.ru/company/departament-finansovyh-uslug-1126324010229>.

MEANS TO INCREASE INCOME AND IMPROVE THE FINANCIAL CONDITION OF AN ENTERPRISE IN THE FIELD OF FINANCIAL CONSULTING ON THE EXAMPLE OF “DEPARTMENT OF FINANCIAL SERVICES”

© 2021

V.I. Ryabova, student

A.K. Shaitanova, student

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: enterprise; financial condition; analysis; debt; loss; services; profitability; liquidity; efficiency.

Abstract. This article discusses the problem of the financial condition of the enterprise. The main part of the work is a comprehensive analysis of the main technical and economic indicators of the economic entity, the analysis of profitability, solvency and liquidity. The article also presents the measures aimed at improving the financial stability of the company “Department of Financial Services”, Togliatti.

«СТАРАЯ КАНВА И НОВЫЕ УЗОРЫ»: ТВОРЧЕСКИЕ ПОИСКИ А.С. ПУШКИНА В «РОСЛАВЛЁВЕ»

© 2021

*В.Г. Шкаврова, студент**Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: незавершённая проза; традиция; стиль; творческая лаборатория; полемика; форма.

Аннотация. Статья посвящена анализу произведения А.С. Пушкина «Рославлёв», написанному в ходе художественной полемики с М.Н. Загоскиным. «Рославлёв» рассматривается как произведение лабораторной прозы. Указаны различия авторских позиций А.С. Пушкина и М.Н. Загоскина.

Повесть «Рославлёв» была написана А.С. Пушкиным в ходе своеобразной полемики с М.Н. Загоскиным, незадолго до этого издавшим исторический роман с аналогичным названием.

По сюжету М.Н. Загоскина, Рославлёв собирается жениться на Полине. Полина, во время поездки в Париж полюбившая француза Синекура, не сразу соглашается на брак с Рославлёвым. После помолвки начинается война с Наполеоном, и Рославлёв, пылкий патриот, отправляется на фронт, невзирая на недовольство чуждой патриотическим чувствам невесты. Во время его отсутствия Полина встречает пленного Синекура, уже овдовевшего, и выходит за него замуж. Концовка романа представляет собой «возмездие» Полине за предательство Родины: овдовевшая, всеми покинутая, она в осаждённом Данциге выпрашивает для своего умирающего ребёнка кусок хлеба у русского офицера, которым, разумеется, оказывается Рославлёв. Полина, умирая от русского ядра, раскаивается в том, что покинула Россию, и просит похоронить в родной земле хотя бы клочок её волос.

Пафос романа Загоскина заключается в изображении патриотизма русского народа. Но загоскинский патриотизм граничит с ксенофобией: Россия, русские, русская культура противопоставлены Франции и французам по оппозиции «свой-чужие»: французы – по определению враги, интервенты. Ценность личных отношений нивелируется в сравнении с национальными интересами: Полина осуждена именно потому, что полюбила француза, врага Отечества – в однолинейной загоскинской логике любовь к Синекуру противоречит любви к Родине и патриотическому чувству.

После выхода романа Загоскина в мае 1831 г. Вяземский пишет Пушкину: «Не правда ли, что в Рославлёве нет истины ни в одной мысли, ни в одном чувстве, ни в одном положении?», на что Пушкин отвечает: «То, что ты говоришь о «Рославлёве», сушая правда; мне смешно читать рецензии наших журналов: кто начинает с Гомера, кто с Моисея, кто с Вальтер-Скотта; пишут книги о романе, который ты оценил в трёх строчках совершенно полно, но в котором можно прибавить ещё три строчки: что положения, хотя и натянутые, занимательны; что разговоры, хотя и ложные, живы, и что всё можно прочесть с удовольствием» [1, с. 214, 220–221]. Летом 1831 г. Пушкиным было написано произведение с черновым названием «Рославлёв». В 1836 г. фрагмент повести был напечатан в «Современнике» под заглавием «Отрывок из неизданных записок дамы». Согласно вос-

поминаниям П.В. Нащокина, «Рославлёв, как говорил сам Пушкин, был написан для того, что Пушкину не нравился характер Полины в романе Загоскина: она казалась ему слишком опошленную; ему хотелось представить, как он изобразил бы её. Весь рассказ вымышлен» [2, с. 36].

Пушкин представляет другую версию событий загоскинского романа, от имени подруги Полины пересказывая его начало. Вместо поверхностной галломанки Полина предстаёт образованной, начитанной барышней, собеседницей m-de de Stael; искреннее и глубокое переживание Полины о судьбе русского народа противостоит декларативному патриотизму дворянского общества. Жених Полины и брат рассказчицы Алексей не воспринимает Полину как собеседницу и кажется легкомысленным, что, однако же, искупается его смертью за Отечество. Пленный француз Сеникур понравился Полине тем, что «первый мог ясно ей истолковать военные действия» [3]. Повесть заканчивается известием о московском пожаре и гибели Алексея.

В научном изучении «Рославлёва» традиционно относят к произведениям незавершённой пушкинской прозы. Впрочем, вопрос о его законченности пока не находит однозначного ответа. Часть исследователей (Н.Л. Степанов [4], С.М. Петров [5], А.В. Чичерин [6] и др.) считает отрывок началом исторического романа, работу над которым Пушкин оставил, и предлагает различные варианты дальнейшего развития событий. Другая точка зрения состоит в том, что продолжение «Рославлёва» не планировалось Пушкиным (Д.Д. Благой [7], Ю.Г. Оксман [8], Л.С. Сидяков [9], Н.Ф. Филиппова [10], Н.Л. Дмитриева [11], Д.М. Буланин [12]). Комментаторы указывают на невозможность дальнейшего развития сюжета и внутреннюю целостность произведения, утверждается, что Пушкин обозначил все точки своего несогласия с Загоскиным. Исследователями рассмотрены художественные и идеологические различия пушкинского и загоскинского произведений (А.И. Грушкин подробно разбирает расхождения Пушкина и Загоскина, касающиеся понимания сути патриотизма [13]), Д.М. Буланин также отмечает социальное содержание повести – переосмысление роли женщины в обществе [12].

Несомненно, в «Рославлёве» находят отражение и историософские, и социальные воззрения и размышления А.С. Пушкина. Принимая их во внимание, мы, однако, сосредоточимся на другом аспекте и рассмотрим повесть как произведение лабораторной прозы, для

чего попробуем выделить в «Рославлёве» элементы, отражающие развитие авторского стиля и существенные особенности пушкинского художественного мышления.

Всеми исследователями отмечается использованный Пушкиным сказовый принцип – повесть написана в форме мемуаров подруги Полины: «Читая «Рославлёва», с изумлением увидела я, что завязка его основана на истинном происшествии, слишком для меня известном. Некогда была я другом несчастной женщины, выбранной г. Загоскиным в героини его повести. <...> Я буду защитницей тени...» [3]. Этот же приём используется Пушкиным в «Повестях Белкина» и «Капитанской дочке». Как указывает С.Г. Бочаров, для прозы Пушкина характерна «редукция всеобъемлющего авторского «я» [14, с. 110], «пушкинская повествовательная речь – одновременно чья-то, она поставлена на некоторую дистанцию, как отчасти чужая речь» [14, с. 114]. В пушкинской прозе передача авторства другому лицу (которая нередко осуществляется при помощи мистификации) позволяет писателю дистанцироваться и обуславливает диалогический характер произведений, особенно заметный в «Рославлёве» вследствие полемической направленности повести. Между прочим, опубликованному в 1836 г. «Отрывку из записок дамы» Пушкин тоже придал черты мистификации, датировав его 1811 годом и сделав приписку «с французского». Мистификация оказалась убедительной: Б.В. Томашевский приводит пример того, как «Рославлёв» был принят французским историком за настоящие мемуары [15, с. 143, прим. 27]. Форма воспоминаний придаёт описываемым событиям статус не придуманных, а рассказанных непосредственным очевидцем (засвидетельствованных) – единственно с этой позиции возможно оправдание Полины.

В воспоминаниях подруги Полина противопоставлена дворянскому обществу. Различие между Полиной и представителями общества обозначено уже в сцене с *madame de Stael*: хотя отец Полины «скликал всех московских умников» [3], они «были гораздо более довольны ухом князя, нежели беседой *m-me de Stael*» [3], в которой видели «толстую пятидесятилетнюю бабу, одетую не по летам» [3]. Ничтожность высшего общества приводит Полину в отчаяние, искренняя любовь к России и честность проявляются в том, что ей стыдно за невежество своих соотечественников. Красноречиво свидетельствует о нравах «светской черни» абсурдное предположение, что *m-me de Stael* – шпион Наполеона, а Полина доставляла ей сведения, и – позднее – опасения доноса со стороны Полины.

Подъём патриотических настроений во время французского нашествия прямо объясняется трусостью, в описании светского патриотизма сквозит неприкрытая ирония: «...гостиные наполнились патриотами: кто высыпал из табакерки французский табак и стал нюхать русский; кто сжёг десяток французских брошюр, кто отказался от лафита и принялся за кислые щи. Все закалялись говорить по-французски; все закричали о Пожарском и Минине и стали проповедовать народную войну, собираясь на долгих отправиться в саратовские деревни» [3]. Полина оказывается едва ли не единственной настоящей патриоткой, настоящей русской. В наиболее напряжённое для России время все её мысли и переживания связаны с судьбой русского народа: Полина не читает ничего, кроме газет, занимается только политикой, ей приходит безрассудная мысль убить Наполеона. Самоотверженно преданная России Полина – нацио-

нальный герой, носительница национального русского духа.

Можно отметить, что для Пушкина соответствие национальному призванию исключает враждебность к другой культуре и монологическое мышление. У Полины увлечение французской литературой (оправдание которого неразвитостью русской прозы соотносится с собственными пушкинскими размышлениями – см. набросок статьи «О причинах, замедливших ход нашей словесности») и восхищение *m-me de Stael* сочетаются с любовью к Родине и русскому народу, французке *madame de Stael* принадлежат слова «Народ, который, тому сто лет, отстоял свою бороду, в наше время отстоит свою голову» [3], тогда как поверхностное модное «подражание французскому тону» сопровождается презрением ко всему русскому, при этом полюса легко меняются, и галломания сменяется аффективным патриотизмом и тотальным отторжением французской культуры, начиная с французского языка и заканчивая табаком и лафитом. Ксенопатриотизм и ксенофобия оказываются взаимозаменяемыми формами отрицания национального призвания.

Сеникур, выделяющийся среди своих соотечественников, «незначущих людей, фанатически преданных Наполеону» [3], как и Полина, является носителем национального духа. Сеникур понравился Полине «суждениями, основанными на знании дела и беспристрастии» [3]. В отличие от загоскинского сюжета, у Пушкина отсутствует мотив Полининой неверности жениху: Алексей погибает (как в аналогичной ситуации погибает и Владимир в «Метели» – возможно, героическая гибель становится своеобразным спасением от роли «бывшего жениха»).

Для Полины, «которой надоели и трусливые предсказания, и глупое хвастовство соседей» [3], Сеникур становится единственным человеком, способным объяснить ей военное положение и движение войск. Закономерно, что именно Сеникур понимает значение отступления русских и смысл московского пожара и открывает его Полине.

Полину приводит в восторг осознание того, что сожжение Москвы символизирует не бегство русской армии и капитуляцию, а напротив, историческое мужество и жертву во имя спасения Родины. Московский пожар показал духовную силу русского народа, «который рубит сам себе руки и жжет свою столицу» [3], чтобы она не досталась захватчикам. Поэтому, по словам Полины, счастлив Алексей, убитый за спасение России: его жертва сделала его навсегда причастным к великому подвигу русского народа. В воспоминаниях подруги раскрывается не только истинный смысл московского пожара как конкретного исторического события, но и – шире – историческое призвание русского народа.

В отличие от Загоскина, который изображает преступление, возмездие и смерть Полины, Пушкин воскрешает Полину в воспоминаниях приятельницы. Загоскин возвращается к времени, «когда проклятия оскорблённых россиян гремели над главою несчастной» [16], и пытается вновь осудить Полину и публично предать её «праведной казни». Память о прошлом оказывается не самоценна, становится предметом манипуляции, используется, чтобы с пафосом провозгласить «непоколебимую верность к престолу, привязанность к вере предков и любовь к родимой стороне» [16] русской нации. Принципиально другая установка у Пушкина: подруга

защищает имя Полины от использования в качестве плохого примера для идеологических спекуляций, рассказывая не о мёртвой – о живой, вспоминая её именно как живой образ, а не реанимированный условный знак. В художественном воплощении истинного образа Полины Пушкин находит путь сохранения связи с прошлым, единства с ушедшими друзьями, в то время как манипуляция историей неизбежно сопряжена с восприятием прошлого и умерших как объекта – в этой ситуации «прошедшего для нас не существует» и соприкосновение с ним невозможно, следовательно, невозможно и наследование исторического опыта.

Таким образом, Пушкин переосмысливает загоскинский сюжет и образы героев с кардинально другой авторской позиции, реализуя сформулированный в «Романе в письмах» художественный принцип – «по старой канве новые узоры».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Пушкин А.С. Полн. собр. соч. В 17 т. М.; Л.; 1941. Т. 14.
- Рассказы о Пушкине, записанные со слов его друзей П.И. Бартеневым в 1851-1860 годах / Вступ. ст. и примеч. М.А. Цявловского. Л., 1925.
- Пушкин А.С. Полн. собр. соч. В 17 т. Т. 8. Кн. 1. С. 147–159.
- Степанов Н.Л. Проза Пушкина // Ученые записки Московского государственного педагогического института. 1954. Т. LXX. Вып. 4.
- Петров С.М. Исторический роман А.С. Пушкина. М.: Изд. АН СССР, 1953.
- Чичерин А.В. Пушкинские замыслы прозаического романа // Ученые записки Львовского государственного университета. 1953. Т. XXIV. Вып. 2.
- Благой Д.Д. Исторические романы Пушкина // Пушкин. Арап Петра Великого. Рославлёв. Капитанская дочка. М., 1965.
- Пушкин А.С. Полн. собр. сочинений: в 6 томах. Т. IV. Комм. Ю.Г. Оксмана. М.-Л.: Academia, 1936. С. 730–731.
- Сидяков Л.С. Художественная проза А.С. Пушкина. Рига, 1973.
- Филиппова Н.Ф. Закончен ли пушкинский «Рославлёв?» // Русская литература. 1962. № 1. С. 55–59.
- Дмитриева Н.Л. Отрывок из неизданных записок дамы // Незавершённые произведения А.С. Пушкина: материалы научной конференции. М., 1993. С. 44–54.
- Буланин Д.М. Жанна д'Арк в России. Исторический образ между литературой и пропагандой. М.; СПб: Альянс-Архео, 2016. С. 65–72.
- Грушкин А.И. Рославлёв // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии. Т. 6. С. 323–337.
- Бочаров С.Г. Поэтика Пушкина: Очерки. М.: Наука, 1974.
- Томашевский Б.В. Пушкин. Кн. 2: материалы к монографии (1824–1837). М.; Л., 1961.
- Загоскин М.Н. Рославлев, или русские в 1812 году. М.: Правда, 1959.

«NEW PATTERNS ON THE OLD CANVAS»: A.S. PUSHKIN'S CREATIVE SEARCH IN «ROSLAVLEV»

© 2021

V.G. Shkavrova, student

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: unfinished prose; tradition; style; creative laboratory; polemics; form.

Abstract. This article is devoted to the analysis of A.S. Pushkin's work "Roslavlev", created as a means of artistic polemics with M.N. Zagoskin. We consider "Roslavlev" as a work of laboratory prose and figure out the differences between the author's positions of Pushkin and Zagoskin.

УДК 81'42

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИИ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

© 2021

*А.А. Шорыгина, студент**Поволжский православный институт имени Святителя Алексия,
митрополита Московского, Тольятти (Россия)*

Ключевые слова: публицистический стиль; интернет-дискурс; экспрессия; экспрессивная лексика; экспрессивная пунктуация; экспрессивный синтаксис; рекламный текст; персональный блог.

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные средства создания экспрессии в интернет-текстах, относящихся к публицистическому стилю. Нами были выявлены и описаны пять групп экспрессивных средств в публицистических текстах интернет-дискурса: лексические, пунктуационные, синтаксические, графические и иллюстративные. В рамках каждой группы были выделены конкретные приёмы, способствующие приращению экспрессивной коннотации в текстах новостного и рекламного характера, а также в публикациях в персональных интернет-блогах.

В последние десятилетия виртуальное коммуникативное пространство является актуальным объектом филологических исследований. Обусловленная спецификой самого пространства общения, возникает уникальная сфера функционирования языка, в которой протекают процессы, представляющие особый интерес для исследователей.

Основной особенностью текстов интернет-дискурса является их коммуникативная направленность. Так, коммуникативный аспект является ведущим в определении понятия «интернет», содержащемся в «Словаре языка интернета.ru» (под ред. М.А. Кронгауза), где под интернетом понимается «всеобщее коммуникативное пространство, служащее для хранения, передачи и получения информации, доступ к которому осуществляется с помощью компьютеров, смартфонов и других подобных устройств» [8, с. 192].

Раскрывая сущность интернет-пространства, на значимости коммуникативной функции интернета делает акцент и автор одного из наиболее известных учебников по интернету Э. Кролл, подчёркивая, что основным компонентом данного пространства является непосредственное общение, «общение между отдельными людьми и целыми народами без вмешательства правительства» [5, с. 5].

Л.Ю. Щипицина выделяет следующие характеристики интернет-коммуникации, непосредственно влияющие на специфические языковые черты функционирующих в виртуальном пространстве текстов:

- электронная форма существования текста;
- гипертекстуальность (наличие перекрёстных ссылок в системах текстов);
- мультимедийность (одновременное использование нескольких средств передачи информации: звука, текста, фото- и видеоматериалов);
- интерактивность (высокая степень взаимодействия между объектом и субъектом коммуникации);
- синхронность/асинхронность коммуникации (возможность получения сообщения и отправки ответа в любое удобное для адресата время при асинхронной коммуникации и необходимость мгновенного и синхронного реагирования на получаемые сообщения при полностью зависимой от времени синхронной коммуникации);

– вариативность количества коммуникантов и их эксплицированности [10, с. 59].

Названные характеристики применимы и к текстам публицистического стиля, функционирующим в интернет-дискурсе. Данная группа текстов относится исследователями к асинхронным жанрам интернет-коммуникации. Являясь по форме монологичными, данные тексты всё же предполагают прямой (в форме комментария) или эмоциональный ответ со стороны адресата, а потому также включаются в комплекс коммуникативных текстов интернет-среды.

К основным функциям публицистического текста относятся информационная, воздействующая, а также так называемая эмоционально-заражающая [3, с. 23]. Присутствие экспрессивно окрашенных элементов во всей структуре текста является необходимым условием реализации воздействующей функции, т.к. именно экспрессивные элементы способствуют привлечению внимания читателя и побуждению его к ознакомлению с материалом.

Публицистические тексты, как правило, функционируют на двух видах интернет-площадок: в социальных сетях и на специально созданных порталах. При этом степень экспрессивности и особенности её создания значительно различаются в зависимости от платформы, на которой данный текст размещается. В случае создания публицистического текста на специализированном портале (официальный сайт интернет-СМИ, рекламная страница сайта и т.п.) степень экспрессивности и средства её создания, как правило, соответствуют аналогичным текстам, существующим на материальных носителях. Это обусловлено, в первую очередь, ориентированностью данных текстов на массового читателя и исключением элементов, которые могут быть непонятны представителям социальных групп, незнакомых со специфическими средствами создания экспрессии, доступными в интернет-дискурсе (эмотиконы, графические приёмы и т.п.).

В случае размещения публицистического текста в социальных сетях, авторами текстов активно используются характерные для данной платформы инструменты, хорошо знакомые её пользователям (использование эмотиконов в постах ВКонтакте и других социаль-

ных сетях, работа с изображениями в Instagram, деление объёмного текста на «ветку» ёмких микростов в Twitter и т.п.). Использование данных приёмов значительно меняет механизмы работы с текстом, при этом являясь результативным способом привлечения аудитории за счёт использования всех доступных средств усиления уровня экспрессивности и, как следствие, эффективности текста. В данной статье нами будут выявлены и прокомментированы основные средства создания экспрессии в текстах второй группы, функционирующих в различных социальных сетях, а также в текстах персональных блогов.

Двумя основными подстилами публицистического стиля, функционирующими в описанном сегменте интернет-дискурса, являются газетно-публицистический (как правило, тексты новостного характера) и рекламный. Рассмотрим особенности средств создания экспрессии в текстах данных подстилов.

Основным средством создания экспрессии является пласт лексики с эмоционально-оценочной коннотацией. В ходе анализа лексики публицистических текстов интернет-дискурса было выявлено превалирование общеязыковых лексем. Нами были проанализированы 22 случайно отобранных рекламных текста, опубликованных в социальных сетях ВКонтакте, Twitter и Instagram, при этом уникальная лексика интернет-дискурса была употреблена только в одном из них и не содержала экспрессивной коннотации: «Бесплатная доставка продуктов в приложении. Привезём всё свежее, пока ты листаешь ленту» (здесь и далее в рассматриваемых примерах сохранены авторские орфография и пунктуация). В данном случае придаточная часть сложного предложения «пока ты листаешь ленту» содержит семантику времени («быстро»), а также указывает на отсутствие необходимости прерывать просмотр «ленты» для похода за продуктами в офлайн-магазин. Экспрессивная же лексика в рекламных текстах также является общеязыковой: «...как заказать миллион тыщ мороженого из ВкусВилла и не платить за доставку?» (фрагмент того же объявления, опубликовано в социальной сети Twitter, употреблены разговорные экспрессивные лексемы «миллион тыщ» (характерные для разговорной речи фонетические изменения отмечены графически), создающие эффект гиперболизации, подчёркиваемый разговорной формой множественного числа слова «мороженое»); «Звучит как сказка? На самом деле – это реальность! Не бойтесь изменений в своей жизни! <...> Результативность системы – рекордные 95,2%» (опубликовано в социальной сети Instagram, употреблены экспрессивы «сказка» («разг. Выдумка, небылица» [6]), «рекордные»); «Всего за 2 месяца тренировок ты получишь: / – Фигуру своей мечты; / – Невероятную гибкость; / – Здоровое тело; / – Красивую осанку; / – Новое хобби; / – Энергию и хорошее настроение; / – Красивые фото; / – Повышенное внимание; / – Уверенность в себе; / – Сильное окружение, в котором легче достигать своих целей» (опубликовано в социальной сети ВКонтакте, употреблено большое количество экспрессивных лексем и словосочетаний: «фигура мечты», «невероятная гибкость», «красивая осанка» и т.д.).

Тексты газетно-публицистического подстила в интернет-дискурсе также содержат общеязыковые лексические средства создания экспрессии: «Приехавшие на место спасатели с трудом отцепили животное от проводов и передали хозяевам в соседнем подъезде»

(опубликовано в социальной сети Twitter, употреблён экспрессив «отцепить» («разг. Отделить, снять что-л. зацепившееся, приставшее» [6])); «В Тольятти схвачен сварщик АВТОВАЗа, бросавший снежки в полицейских./ Сварщику ВАЗа... припомнили снежки и пластиковые бутылки, которыми он бросался в полицейских» (опубликовано в социальной сети ВКонтакте, употреблены экспрессивы «схвачен», «припомнили», «бросался»). В данном случае интернет-СМИ поддерживают тенденцию усиления в публицистических текстах воздействующей функции, которая реализуется за счёт использования разговорной экспрессивно окрашенной лексики.

Таким образом, важно отметить стабильное функционирование общеязыковых лексем с экспрессивной коннотацией в текстах интернет-дискурса, относящихся к публицистическому функциональному стилю. Можно предположить, что тенденция к устранению специфических для интернет-дискурса лексем может быть связана с необходимостью для данных текстов максимально расширить охват потенциальной аудитории, а также сделать содержание текста наиболее прозрачным для читателя. В связи с этим авторы избегают употребления слов, лексическое значение которых не является общеизвестным.

Подробнее стоит остановиться на особенностях экспрессивного синтаксиса публицистических текстов интернет-дискурса. Е.С. Астахова называет в качестве наиболее частотных приёмов массовой печати такие конструкции экспрессивного синтаксиса, как «непропорциональное возрастание отдельных микросистем, изменение устойчивых языковых моделей, словообразовательная избыточность, резкие лексические перемещения от периферии к центру» [1] и другие. Приёмы экспрессивного синтаксиса в текстах интернет-СМИ описывают в своей работе А.Ю. Зеленин и Л.В. Калинина, подробно останавливаясь на следующих:

- 1) инверсия («4 миллиона задолжал отец своему ребёнку», «Почему родители перестали с детьми играть»);
- 2) приёмы диалогизации монологического текста («Любите ли вы русские романсы? Если ещё нет, то вы точно влюбитесь в этот жанр, побывав на концерте Ирины Крутовой») [4].

Особым жанром, выделяющимся в рамках публицистического стиля интернет-дискурса, является интернет-дневник или персональный блог. Классификация данного жанра как публицистического спорна, некоторыми исследователями тексты блогов относятся к персональному интернет-дискурсу, т.к. в данном жанре интернет-коммуникации «отмечены синкретичность устной и письменной речи, соединение элементов публицистического и разговорного стилей» [7]. Данный жанр рассматривается нами как относящийся к публицистическому стилю, т.к. текстам персональных блогов присущи такие специфические стилевые черты, как актуальность проблематики, эмоциональность и образность речи, острота и яркость изложения. Язык данных текстов не может быть отнесён к характерному для персонального интернет-дискурса жанру так называемой письменной разговорной речи; в персональном блоге (за исключением системы комментариев) функционируют не высказывания, как в персональном интернет-дискурсе, а построенные в соответствии с синтаксическими нормами письменной речи предложения.

А.В. Филиппова выделяет основные особенности экспрессивного синтаксиса текстов персональных блогов (на материале интернет-блога Е.В. Гришкова). Исследовательница называет следующие приёмы:

1) инверсия (служит для выделения одного или нескольких элементов высказывания, а также позволяет создать эффект динамичности и «служит средством создания более тесных логических связей в тексте между предложениями» [9]: «А вот въехали на территорию Кузбасса, и дорога стала ровнее, и машины почище, и дома как-то поосанстей. Приятно!» [цит. по: 9];

2) усечённые (незавершённые) конструкции (обладают невербализованной семантикой, наиболее приближены к разговорным): «Чувствую обязанность, чуть ли не долг что-то написать, а желания нет... Странно» [цит. по: 9];

3) сегментированные конструкции (высказывание структурно расчленено на коммуникативно значимые элементы, что позволяет увеличить число логически выделяемых элементов): «А дома всё хорошо... Хорошо кроме новостей в телевизоре. И, значит, не хорошо» [цит. по: 9];

4) эллипсис (особые ритмические рисунки данных высказываний придают текстам вид созданного автором в творческих целях литературного целого, выполняет функцию интимизации повествования, в то же время выступая стилизацией для создания эффекта непринуждённой разговорной повествовательной речи с субъективно-модальной тональностью): «Всё препятствовало – а я так рвался! Почти два месяца не был дома. Проехал бессчётное количество городов и тысячи километров. Я вчера просто рвался домой!» [цит. по: 9].

Говоря об экспрессивном синтаксисе текстов публицистического стиля, необходимо остановиться на его рекламном подстиле. Текст любого рекламного сообщения характеризуется экспрессивностью, которая проявляется на всех текстовых уровнях. Особое значение в рекламном тексте имеет заголовок – известно, что 80% читателей не читают рекламные сообщения полностью, знакомясь только с заголовками [2]. А.Э. Галоян выделяет прямые (информативные) и косвенные (заголовки-провокации, интриги) заголовки. Исследовательница называет три вида прямых рекламных заголовков: сообщение о новинке, утверждение (в т.ч. обещание), команда (просьба) [2]. Косвенные заголовки характеризуются более низкой информативностью. Их основная задача – заинтериговать, завлечь читателя. Например: «Вы всё ещё кипятите?».

А.Э. Галоян называет следующие приёмы создания экспрессии в синтаксисе рекламных заголовков: использование прямого вопроса, а также стандартов типа «как сделать», «как добиться»; приём викторины: «что вы знаете о...»; приём вызова: «если вы найдёте дешевле – мы возместим разницу» [2]. При этом важной особенностью заголовка является его лаконизм, ясность и максимальная содержательность.

Приведём несколько рекламных заголовков, выделенных в ходе нашего исследования: «Ищете идеальный подарок? Остановитесь! Вы его уже нашли!» (риторический вопрос с утверждением («Вы его уже нашли!»)), «Когда вы в последний раз проверяли зрение?» (риторический вопрос), «Живёшь в Тольятти? / Хочешь привести фигуру в порядок? Укрепить спину? / Обрести гибкость и с лёгкостью садиться на шпагат?/

Тогда растяжка – это то, что тебе нужно!» (серия вопросов, каждый из которых постепенно сужает предмет разговора, подводя читателя к рекламируемому продукту; утверждение («Тогда растяжка – это то, что тебе нужно!»)), «Стань независимым с Pivo Pod» (заголовок-команда [2]), «Полгода бесплатного обучения 3D-моделированию с гарантированным трудоустройством! / Реальность? Да!» (вопрос с последующим утверждением), «Переодеваешься по-весеннему и радуешься солнышку, но в самый неподходящий момент вспоминаешь, что наличные остались в зимней куртке (эмотикон «Лицо клоуна») Знакомо?» (риторический вопрос, сопровождающий развёрнутое описание ситуации), «Твой главный IT-челлендж года!» (заголовок-утверждение [2]), «Фестиваль Европейского кино теперь онлайн!» (заголовок-сообщение о новинке [2]) (все приведённые рекламные записи опубликованы в социальной сети ВКонтакте).

Таким образом, можно отметить отсутствие специфических конструкций экспрессивного синтаксиса, характерных исключительно для публицистических текстов интернет-дискурса.

Рассмотрим также особенности пунктуации в публицистических текстах. Если тексты, размещаемые на новостных порталах, не обладают уникальными пунктуационными особенностями, то на текстах персональных блогов и рекламных публикациях стоит остановиться подробнее. Для публикаций в персональных блогах характерно использование средств авторской пунктуации. Приведём в пример уже рассматриваемый нами блог Е.В. Гришкова. В ходе анализа представленных на данном интернет-портале текстов, нами были выявлены следующие фрагменты, содержащие экспрессивную авторскую пунктуацию: «Это самое непростительное решение! Не ожидал!!! Лучше бы закрыли совсем. А так вы вынудили нас закрыться самостоятельно... Сняли с себя ответственность. Это худшее ваше решение за всё время пандемии! Не смог промолчать» (употребление многократно повторённого восклицательного знака и многоточия), «С момента последнего исполнения «Пока наливается пиво» случились: непрерывные беспорядки в Соединённых штатах, Навальный, Белорусия, война между армянами и азербайджанцами... Уже существенно больше полугода мы живём в состоянии пандемии и постоянно меняющихся ограничений... На носу выборы в Америке...» (активное употребление усечённых конструкций, постановка двоеточия при перечислении без обобщающего слова), «С ним мы играем этот спектакль давно, и некоторые думают, что его видели и знают. Так вот — забудьте!» (употребление тире в позиции запятой после вводного слова) [Гришковец Е.В. Дневник Евгения Гришкова / Е.В. Гришковец // ODNOVREMENNO: сайт. – URL: <https://odnovremennno.com/> – (дата обращения: 25.04.2021). – Текст: электронный.] и др. Наиболее частотным авторским приёмом является постановка многоточия в качестве завершающего знака, т.е. создание усечённых конструкций. Проанализировав приведённые фрагменты, можно также отметить частотность употребления восклицательных знаков (в т.ч. утрированных, т.е. многократно повторённых).

Отметим также характерную особенность пунктуации в публицистических текстах рекламного подстиля. Для публикаций данной функциональной разновидности характерно наличие рубрикации фрагментов тек-

ста, содержащих информацию о предлагаемых услугах. Для текстов интернет-дискурса характерна замена нумерации или иных общепринятых знаков при рубрикации (тире или жирные точки в начале абзаца) на эмо-

тикины. При этом могут употребляться как однотипные эмотиконы для выделения смежных разделов текста (рис. 1), так и разнородные эмотиконы, каждый из которых выделяет отдельную рубрику (рис. 2).

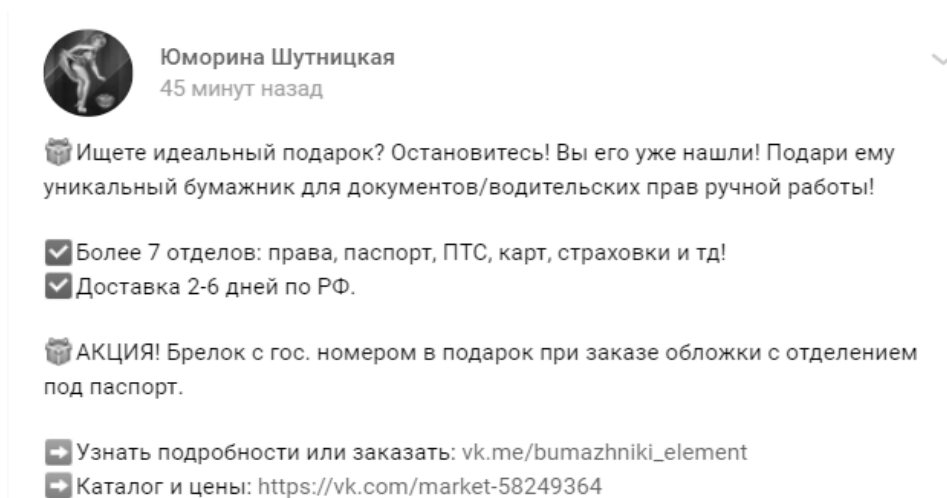


Рис. 1. Употребление в рекламной публикации однотипных эмотиконов для выделения смежных разделов текста при рубрикации

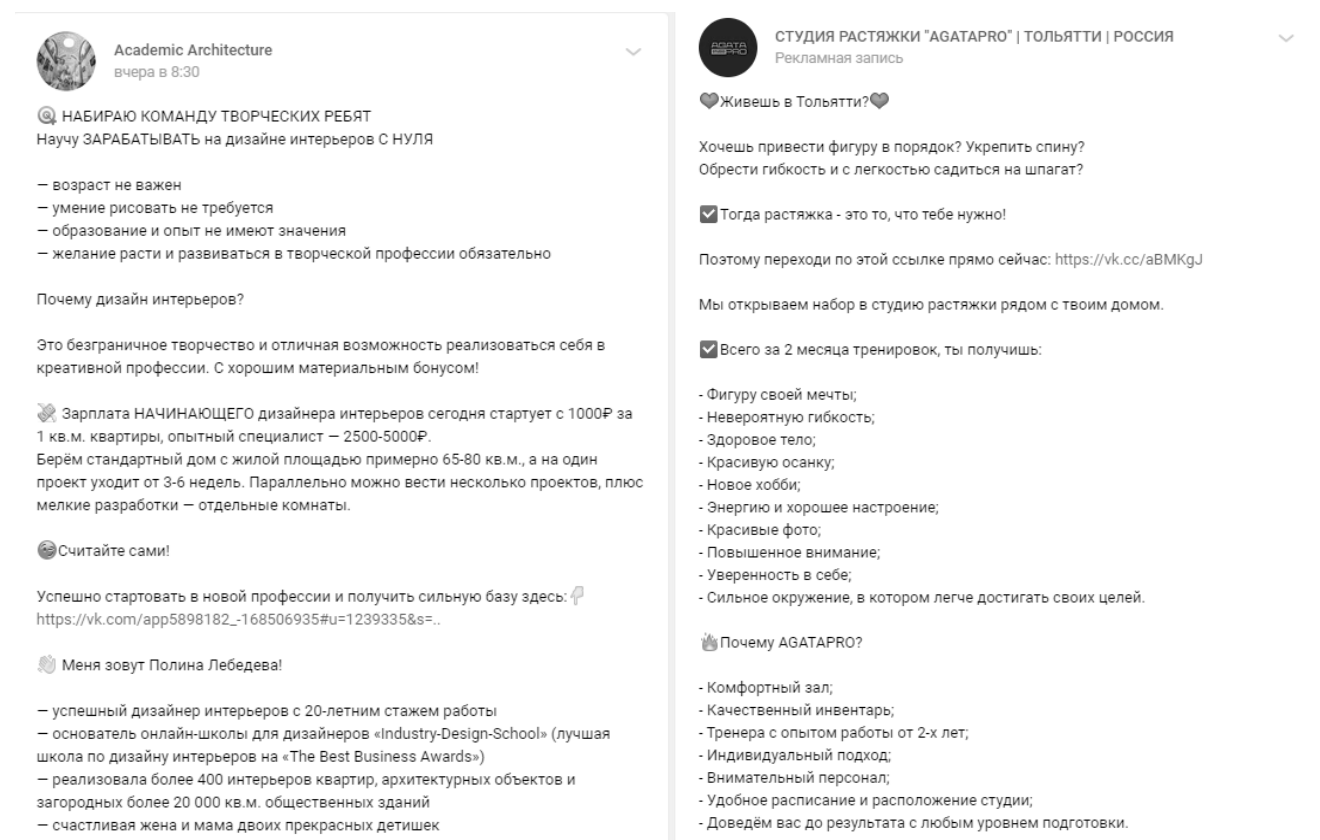


Рис. 2. Употребление в рекламных публикациях разнородных эмотиконов при рубрикации

При этом, как видно из представленных примеров, употребление эмотиконов может как сочетаться с традиционными знаками при рубрикации, так и полностью их заменять. Важно отметить, что в рекламных публикациях употребляются, как правило, только эмотиконы с положительной или нейтральной (см. эмотикон «Стрелка вправо», рис. 1) экспрессивной окраской, причём

первый из названных видов преобладает. В ходе исследования нами было выявлено только одно рекламное объявление, в котором был использован эмотикон, содержащий ироническую коннотацию (рис. 3). Необходимо отметить, что в данном примере эмотикон «Лицо клоуна» употреблён в позиции завершающего пунктуационного знака.



Такси ВКонтакте ✓
Рекламная запись 16+

Переодеваешься по-весеннему и радуешься солнышку, но в самый неподходящий момент вспоминаешь, что наличные остались в зимней куртке 😏 Знакомо?

Если в этот момент ты в Такси ВКонтакте, у нас хорошие новости — теперь можно изменить способ оплаты прямо во время поездки: <https://vk.cc/bZrg4A>

Рис. 3. Употребление в рекламной публикации эмодзи «Лицо клоуна» с иронической эмоциональной окраской

Помимо описанных лексических, синтаксических и пунктуационных средств создания экспрессии, в публицистических текстах интернет-дискурса также функционирует система графических и иллюстративных элементов, способствующих привнесению в высказывание определённой коннотации.

В качестве таких иллюстративных элементов, функционирующих в креолизованном тексте, в интернет-текстах публицистического стиля выступают не занимающие пунктуационные позиции эмодзи. На рисунке 4 представлен опубликованный в социальной сети ВКонтакте текст поздравления, сопровождаемый серией эмодзи («Цветок вишни», «Газета», «Условное обозначение столкновения», «Пишущая рука», «Танцующая

женщина», «Несколько нот»). За исключением эмодзи «Танцующая женщина», содержащего указание на радостное эмоциональное состояние, данные символы не являются носителями экспрессивной коннотации, однако в составе текста поздравления приобретают дополнительное положительное значение. Исключением является эмодзи «Газета», употреблённый не в экспрессивной, а в собственно иллюстративной функции в качестве иллюстрации соответствующего приведённого в тексте понятия (следует разграничивать иллюстрирование понятия и иллюстрирование эмоционального состояния, производящееся в данном случае другими эмодзи).



Православная классическая гимназия г.о. Тольятти
29 апр в 19:52

🌸Поздравляем с Днем рождения замечательного человека, классного руководителя 4а класса Православной классической гимназии, руководителя проектов газеты "Епифания" 📰 и радио гимназии Самаркину Марию Анатольевну! Желаем ей творить и мечтать, любить и получать удовольствие от своей жизни. Желаем всегда пребывать в чудесном настроении и никогда не терять искорки вдохновения! 🌟🎨🎵

Рис. 4. Пример употребления эмодзи в качестве иллюстративных элементов

На рисунке 5 также представлен фрагмент поста, опубликованного в социальной сети ВКонтакте и содержащего ряд эмодзи («Цветок», «Растение»). Данные эмодзи при одиночном употреблении не являются носителями какой-либо коннотации и представляют собой собственно иллюстративные элементы, при этом в контексте публикации выступая средством

создания общего радостного эмоционального фона за счёт возникающего ассоциативного ряда: «Цветок»/«Растение» → «цветение/появление растений» → «весна» → «радость от прихода весны/весенний праздник» (эмодзи «Растение» при этом также иллюстрирует один из символов праздника, которому посвящена публикация – пальмовую ветвь).



Православная классическая гимназия г.о. Тольятти
25 апр в 7:27

БЛАГОСЛОВЕН ГРЯДЫЙ ВО ИМЯ ГОСПОДНЕ



Вход Господень в Иерусалим (Вербное воскресенье) — это праздник, в который Православная Церковь вспоминает одно из важнейших событий евангельской истории (Мф 21).

Рис. 5. Пример употребления эмодзи в качестве иллюстративных элементов

Нельзя не отметить также активное использование в публицистических текстах графических приёмов, в частности – написания слова или словосочетания буквами верхнего регистра. Согласно «Словарю языка интернета.ru» данный приём («капслок», «капс» (от названия клавиши Caps Lock)) используется, чтобы «под-

черкнуть эмоциональную окраску сказанного» [8, с. 92]. Как в текстах новостного характера и в рекламных публикациях, так и в персональных блогах данный приём, как правило, используется для выделения заголовков: «14 мая 2021 года состоится «ГОРОДСКАЯ ЯРМАРКА ВАКАНСИЙ И УЧЕБНЫХ РАБОЧИХ МЕСТ»», «ПУБЛИЧ-

НОЕ ОБРАЩЕНИЕ К ГУБЕРНАТОРУ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ Д. И. АЗАРОВУ», «МОДНЫЙ КОНКУРС!» (все приведённые тексты были опубликованы в социальной сети ВКонтакте).

Для публикаций, относящихся к публицистическому стилю, характерно употребление написанных символами верхнего регистра слов и словосочетаний не только в заголовках, но и в основном тексте, где написание капслоком выполняет обозначенную выше экспрессивную функцию: «Во-вторых, официальный мерч по фильму снова в наличии, но теперь его можно купить на сайте bubble.ru (эмотикон «Огонь») Там вы найдете ОЧЕНЬ много интересного (эмотикон «Подмигивающее лицо»)» (выделение слова с логическим ударением, дополнительное усиление лексического значения степени), «Зарплата НАЧИНАЮЩЕГО дизайнера интерьеров сегодня стартует с 1000 руб. за 1 кв.м. квартиры, опытный специалист – 2500-5000 руб.» (выделение слова с логическим ударением, усиление приёма антитезы (противопоставление понятий «начинающий» – «опытный»), подчёркивается актуальность рекламируемой услуги (специализированные курсы)), «Бессмысленно видимо спрашивать почему обещания о строительстве школы в селе Тимофеевка оказались просто словами, но один – главный вопрос всё-таки беспокоит нас: / КТО НЕСЁТ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА ЖИЗНИ НАШИХ ДЕТЕЙ ???» (выделенный капслоком риторический вопрос, сочетание синтаксических (авторское абзацное членение), пунктуационных (повтор вопросительного знака), графических (буквы верхнего регистра) средств создания экспрессии, интонация высказывания сопоставима с криком (в устной речи)) (опубликовано в социальной сети ВКонтакте).

При этом употребление таких графических приёмов, как выделение текста полужирным шрифтом или курсивом в описываемом нами сегменте интернет-публицистики затруднено. Как правило, интерфейс выступающих площадкой для публикации материалов новостного и рекламного характера социальных сетей не предусматривает возможность использования данных средств, как и порталы для ведения интернет-блогов. Таким образом, возможным становится исключительно выделение фрагментов текста с помощью символов верхнего регистра, а также использование описанных

нами выше средств и приёмов. При этом в публикациях, размещаемых на официальных порталах СМИ и полностью соответствующих печатным аналогам, как правило, данные приёмы активно применяются.

Таким образом, можно отметить высокую степень экспрессивности публицистических текстов интернет-дискурса, что достигается целым комплексом средств и приёмов, среди которых могут быть выделены как традиционные, так и уникальные для виртуального коммуникативного пространства. Для реализации воздействующей функции публицистического стиля используются все возможности, доступные в среде функционирования данного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астахова Е.С. Экспрессивный синтаксис: функции в современном газетном тексте // Новые горизонты русистики. 2018. № 3. С. 4–10.
2. Галоян Я.Э. Роль средств экспрессивного синтаксиса в рекламном тексте // Сборник конференции НИЦ Социосфера. 2014. № 37. С. 5–7.
3. Горделий З.П. Параметры описания текстовой модальности // Проблемы стилистической маркированности: сб. научных трудов. 1990. № 365. С. 86–93.
4. Зеленин А.Ю., Калинина Л.В. Особенности языка и стиля кировских интернет-порталов // Семантика. Функционирование. Текст. 2017. С. 47–56.
5. Кролл Э. Всё об Интернет. Киев: ВНУ, 1995. 234 с.
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1534 с.
7. Макарова М.В. Языковое своеобразие и стиль блогов: к проблеме определения функционально-стилевого статуса // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Политология и социология. 2018. № 2. С. 95–97.
8. Словарь языка интернета.ru / под ред. М.А. Кронгауза. М.: Словари XX века, 2018. 288 с.
9. Филиппова А.В. Структурно-семантический анализ коммуникативных единиц экспрессивного синтаксиса в интернет блоге Е.В. Гришковца // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 3 (20). С. 104–106.
10. Щипицина Л.Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект анализа. М.: КРАСАНД, 2010. 296 с.

MEANS OF CREATING EXPRESSION IN JOURNALISTIC TEXTS OF INTERNET DISCOURSE

© 2021

A.A. Shorygina, student

St. Alexis Volga state orthodox institute, Togliatti (Russia)

Keywords: journalistic style; internet discourse; expression; expressive vocabulary; expressive punctuation; expressive syntax.

Abstract. This article discusses the main means of creating expression in Internet texts related to the journalistic style. We have identified and described five groups of expressive means in publicistic texts of Internet discourse: lexical, punctuation, syntactic, graphic and illustrative. Within each group, specific techniques were identified that contribute to the incrementing of expressive connotations in news and advertising texts, as well as in publications in personal Internet blogs.

УДК 373.33

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЯ АСТРОНОМИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2021

Г.А. Юртаева, магистрант

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль (Россия)

И.Н. Григорьева, кандидат педагогических наук, доцент

АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», г. Тольятти (Россия)

Ключевые слова: естественнонаучное образование; естественнонаучное образование младших школьников; астрономическое образование; начальное образование.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности астрономических понятий у учащихся 3-го класса г. Тольятти, а также краткое описание результатов педагогической работы по разработке учебно-методического пособия, направленного на формирование и закрепление астрономических понятий у учащихся начальной школы.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что одним из векторов развития российского государства является естественнонаучное образование. В настоящее время в общеобразовательной школе в недостаточном объёме уделяется внимание астрономическому образованию, что создает востребованность в методических пособиях, рекомендациях для учителей начальных классов, родителей по организации различных форм работы взрослых и детей.

Е.П. Левитан отмечает, что занятия астрономией способствуют приобщению молодых людей к нетрадиционному, творческому мышлению [3, 16]. Вместе с тем автор указывает на то, что формирование и развитие астрономических представлений у учащихся – длительный процесс, который должен начинаться в старшем дошкольном возрасте (на базе имеющихся книг для детей по астрономии) и продолжаться в течение всего времени обучения в школе.

Научный директор Московского планетария Фаина Рублева пишет: «Маленький ребенок, который только начинает хлопать глазками, сразу замечает на небе Луну. Он видит звезды, Солнце, он знает, что это такое, это уже начальный курс астрономии. Дальше образование происходит дома – книжки, картинки, дети знают названия планет. Объекты астрономии – это часть на-

шей жизни, они нас окружают, от неё никуда не денешься. Задача астрономии – формировать научную картину мира у ребенка» [5].

В каждой основной образовательной программе общеобразовательных учреждений содержится астрономический материал не только в среднем и старшем звене, но в начальной школе. Основным объём астрономического материала даётся учащимся в 1-2 классе, затем резко снижается количество учебных часов, отводящихся на изучение новых и закрепление уже изученных астрономических понятий. В связи с тем мы предполагаем, что у учащихся начальной школы будет отмечаться сниженный уровень сформированности астрономических понятий.

Ниже приведены результаты исследования уровня сформированности астрономических понятий у учащихся г. Тольятти (рис.1). Исследование проходило на базе «Православной классической гимназии» и МБУ «Школа №49 имени С.П. Королёва». Репрезентативная выборка составила 71 учащихся 3-х классов. Несмотря на различие образовательных программ и педагогического процесса в общеобразовательных учреждениях, нами была выделена тенденция к снижению уровня сформированности астрономических понятий в начальной школе.

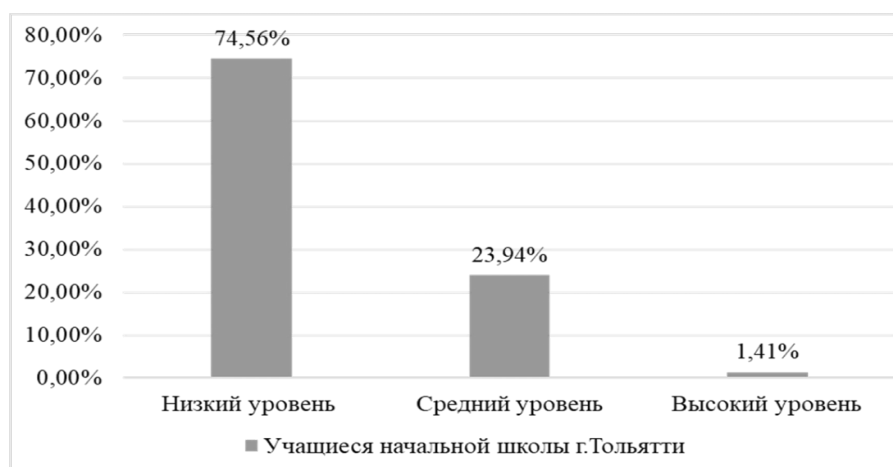


Рис. 1. Диаграмма уровня сформированности астрономических понятий среди учащихся 3-го класса г. Тольятти

Занимаясь педагогической работой по решению этой проблемы в рамках выпускной квалификационной работы, мы заметили не только повышение уровня сформированности астрономических понятий, но и интерес учащихся и педагогов начальной школы к нашей разработке. На основании этого мы поставили перед собой задачу – разработать полноценную тематическую программу внеурочных занятий в рамках общеинтеллектуального направления и методическое обеспечение к ней.

Наш проект по разработке тематической программы внеурочных занятий по астрономии для младших школьников был поддержан в 2020 году в рамках молодежного форума iВолга Федеральным агентством по делам молодежи. В настоящее время нами разработана программа внеурочных занятий для учащихся 3-го класса по астрономии, построенная не только на инновационных педагогических технологиях, но и на тесной связи с жизненным опытом ребенка и вопросами, которые возникают у детей по мере ознакомления с миром небесных тел.

Целью данной программы является закрепление первоначальных астрономических понятий у детей младшего школьного возраста и приобретение знаний о физической природе небесных тел и систем, строения и эволюции Вселенной, пространственных и временных масштабах Вселенной, наиболее важных астрономических открытиях, определивших развитие науки и техники.

Занятия представляют собой целостную систему работы над закреплением основных астрономических понятий, знаний об основных космических объектах, явлениях и практическим применением полученных знаний. Занятия направлены на развитие творческих способностей, повышение культурного и интеллектуального уровня учащихся, выработку практических умений, необходимых для дальнейшего астрономического образования. Также они способствуют развитию современного естественнонаучного стиля мышления учащихся, формируют у них научное мировоззрение, соответствующее научной картине мира.

Учебно-методическое пособие включает конспекты внеурочных занятий для учителей и рабочую тетрадь для учащихся. Пособие содержит специально подобранный астрономический материал, предназначенный

для изучения, закрепления и самостоятельного освоения астрономических понятий.

Рабочая тетрадь предназначена для совместной деятельности учителя и учащегося, состоит из пяти основных разделов: «Введение в астрономию», «Система «Земля-Луна»», «Строение Солнечной системы», «Солнце и другие звёзды» и «Вселенная и её малые тела». После каждого занятия учащимся предлагается самостоятельная работа на «Страничках для творчества». Для раздела «Строение Солнечной системы» нами были разработаны странички «Astrogram», где учащиеся могут делать посты о планетах и современных открытиях, связанных с ними. В конце рабочей тетради мы предлагаем рефлексивную карту для оценки собственной учебной деятельности, а также контроля собственного психологического состояния в течение занятия.

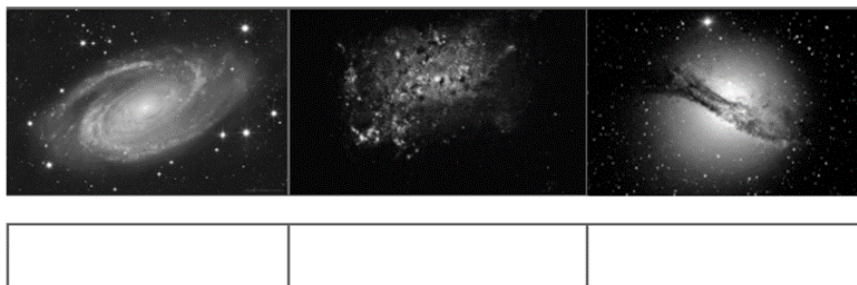
Для разработки заданий, представленных в рабочей тетради, мы использовали классификацию М.С. Барашкиной. Задания являются разноуровневыми и соответствуют фактологическому и операционно-деятельностному уровням сформированности понятий [2].

Задания, соответствующие фактологическому (низкому, примитивному) уровню. Находясь на данном уровне, ученик знает о существовании определенных предметов, способен узнавать, называть объекты и явления, выделять их из ряда однотипных (разнотипных), давать определения по памяти. Для данного уровня были составлены задания типа: «Выбери...», «Назови...», «Покажи...», «Подпиши...», «Нарисуй...», «Дай определение...».

Задания, соответствующие операционно-деятельностному (описательному, аналитическому, образному) уровню. Данный уровень предполагает наличие способности выделять составные части объектов и этапы процесса (анализ), выявлять сходства/различия (сравнение), проводить аналогии; устанавливать простейшие причинно-следственные связи; самостоятельно применять нужные факты для доказательства, подкреплять примерами свой рассказ. Сюда входят задания типа: «Из чего состоит...», «Как происходит...», «На что похоже... Опиши», «Приведи свои примеры...».

На рисунке 2–3 представлены примеры учебных заданий из рабочей тетради.

4. Подпиши какие виды галактик представлены на фотографиях. Проверь себя в конце рабочей тетради.



Напиши название промежуточного вида между спиральными и эллиптическими галактиками? _____

Рис. 2. Пример учебного задания фактологического уровня из занятия «Галактика. Вселенная»

4. Персонаж произведения Н. Носова «Незнайка на Луне» Знайка думал, что поверхность Луны не всегда была твёрдая и холодная. Давным-давно Луна была горячей и расплавленной. А потом постепенно остывала. Раскалённые газы вырывались на поверхность в виде огромных пузырей, которые лопались и оставляли следы. Объясни ошибку Знайки в его теории образования лунных кратеров. Приведи примеры лунных кратеров.

Рис. 3. Пример учебного задания операционно-деятельностного уровня из занятия «Луна – естественный спутник Земли»

В дополнение к программе мы подготовили электронную библиотеку, которая включает электронные версии конспектов занятий и рабочей тетради, а также фото-, аудио и видеоматериалы, дидактические игры, научные тексты к занятиям, карточки по созвездиям и пр.

Таким образом, в связи с недостаточным количеством часов на изучение астрономии в интегрированном курсе «Окружающий мир» в начальной школе развитие дополнительного астрономического образования младших школьников в современной российской школе приобретает особую актуальность. К решению этой проблемы можно подходить разными путями, организовывая экскурсии в планетарий и музеи, внеклассные мероприятия, создавая школьные астрономические кружки, проводя дополнительные внеурочные занятия.

Как показал опыт нашей педагогической работы в рамках выпускного квалификационного исследования, разработанная нами программа внеурочных занятий по формированию и закреплению астро-

номических понятий у учащихся 3-го класса может быть эффективна для решения данной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. 4е изд., перераб. М.: Просвещение, 2013. 223 с.
2. Барашкина С.Б. Учет уровня сформированности представлений и понятий младших школьников в процессе организации наблюдений // Начальная школа. 2016. № 6. С. 9–13.
3. Левитан Е.П. Быть или не быть школьной астрономии // Земля и Вселенная. 2010. № 1. С. 41–48.
4. Левитан Е.П. Задачи совершенствования астрономического образования в СССР: сборник / Всесоюз. астроном.-геодез. об-во при АН СССР/ отв. ред. Е.П. Левитан. М., 1984. 165 с.
5. Что думают учёные о возвращении астрономии в российские школы. URL: https://www.gazeta.ru/science/2016/09/21_a_10208315.shtml.

THE PROBLEM OF FORMATION AND CONSOLIDATION OF ASTRONOMICAL CONCEPTS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

© 2021

G.A. Yurtaeva, student

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl (Russia)

I.A. Grigorieva, candidate of pedagogical sciences, docent

St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Togliatti (Russia)

Keywords: natural science education; natural science education of primary school students; astronomy education; primary education.

Abstract. The article presents the results of a study of the level of formation of astronomical concepts in students of the 3rd grade of Togliatti. And also a brief description of the results of pedagogical work on the development of an educational and methodological manual aimed at the formation and consolidation of astronomical concepts in primary school students.

НАШИ АВТОРЫ / OUR AUTHORS

Анохина Юлия Алексеевна, учитель английского языка.

Адрес: МБУ «Школа № 58», Россия, г. Тольятти.

E-mail: ju18qip@yandex.ru

Anokhina Yulia Alekseevna, English teacher.

Address: School No. 58, Tolyatti, Russia.

E-mail: ju18qip@yandex.ru

Астафуров Никита Юрьевич, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: astyv@mail.ru

Astafurov Nikita Yurevich, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: astyv@mail.ru

Балабушко Татьяна Сергеевна, учитель английского и немецкого языков.

Адрес: АНОО «Православная классическая гимназия», Россия, г. Тольятти.

E-mail: ts.balabushko@mail.ru

Balabushko Tatiana Sergeevna, teacher of English and German.

Address: Orthodox Classical Gymnasium, Tolyatti, Russia.

E-mail: ts.balabushko@mail.ru

Батарова Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: battati22@mail.ru

Batarova Tatyana Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: battati22@mail.ru

Бахусова Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: bahusova@mail.ru

Bakhusova Elena Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: bahusova@mail.ru

Большакова Ольга Евгеньевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: mysticbluemist@gmail.com

Bolshakova Olga Evgenyevna, student

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: mysticbluemist@gmail.com

Бондарева Любовь Валерьевна, студент 4 курса.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: Lyubov.candalintseva@mail.ru

Bondareva Lyubov Valeryevna, 4th year student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: Lyubov.candalintseva@mail.ru

Бужинская Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Нижнетагильский государственный социальнопедагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональнопедагогический университет», Россия, Нижний Тагил.

E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Buzhinskaya Nadezhda Vladimirovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Address: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute – branch of Russian state vocational pedagogical University, Russia, Nizhny Tagil.

E-mail: nadezhda_v_a@mail.ru

Васева Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Нижнетагильский государственный социальнопедагогический институт – филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессиональнопедагогический университет», Россия, У/ Нижний Тагил.

E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Vaseva Elena Sergeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Address: Nizhny Tagil State Socio-Pedagogical Institute – branch of Russian state vocational pedagogical University, Russia, Nizhny Tagil.

E-mail: e-s-vaseva@mail.ru

Ведминская Анна Валериевна, учитель английского языка.

Адрес: МБУ «Школа № 61», Россия, г. Тольятти.

E-mail: annavedmin@mail.ru

Vedminskaya Anna Valerievna, teacher.

Address: School 61, Russia, Togliatti.

E-mail: annavedmin@mail.ru

Веказина Екатерина Игоревна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: evekazina@yandex.ru

Vekazina Ekaterina Igorevna, student.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti.

E-mail: evekazina@yandex.ru

Винокурова Елизавета Игоревна, студент.

Адрес: Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия, г. Самара.

E-mail: vinokurova.e@sgspu.ru

Vinokurova Elizaveta Igorevna, student.

Address: Samara State University of Social Sciences and Education, Russia, Samara.

E-mail: vinokurova.e@sgspu.ru

Волкова Галина Петровна, старший преподаватель.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Volkova Galina Petrovna, senior lecturer.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti.

Гараева Ирина Михайловна, учитель английского языка.

Адрес: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Гимназия № 48 имени Героя России О.Н. Долгова», Россия, г. Тольятти.

E-mail: gimki@mail.ru

Garayeva Irina Mikhailovna, English teacher.

Address: Municipal budget educational institution of the Togliatti city district "Gymnasium 48 named after the Hero of Russia O.N. Dolgov", Russia, Togliatti.

E-mail: gimki@mail.ru

Гасанова Яна Ясыновна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт, Россия, г. Тольятти.

E-mail: 79297198871@yandex.ru

Gasanova Iana Iasinovna, student.

Address: Volga State Orthodox Institute, Russia, Togliatti.

E-mail: 79297198871@yandex.ru

Гориславец Екатерина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: katrishka2005@yandex.ru

Golislavets Ekaterina Viktorovna, candidate of philology, associate professor

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: katrishka2005@yandex.ru

Григорьева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия Московского», Россия, г. Тольятти.

E-mail: gatita-gin@yandex.ru

Grigorieva Irina Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, docent.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: gatita-gin@yandex.ru

Денисова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Denisova Elena Anatolyevna, candidate of psychological sciences, associate professor, manager of department of pedagogics and psychology.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Желобицкая Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail :svet.sunna@yanex.ru

Zhelobitskaya Svetlana Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail :svet.sunna@yanex.ru

Кипень Кристина Александровна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: kipeen.kristina2011@yandex.ru

Kipen Kristina Alexandrovna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: kipeen.kristina2011@yandex.ru

Клименко Наталья Евгеньевна, учитель английского языка.

Адрес: МБУ «Школа № 58», Россия, г. Тольятти.

E-mail: natalaklimenko4@gmail.com

Klimenko Natalya Evgenievna, English teacher.

Address: School 58, Russia, Togliatti.

E-mail: natalaklimenko4@gmail.com

Козляков Александр Яковлевич, кандидат педагогических наук, доцент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: akozlyakov@yandex.ru

Kozlyakov Alexander Yakovlevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: akozlyakov@yandex.ru

Космачева Анна Александровна, воспитатель¹, студент².

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Адрес: Детский сад № 119 «Волжаночка» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

E-mail: akosmacheva1997@mail.ru

Kosmacheva Anna Alexandrovna, teacher¹, student².

Address: Kindergarten 119 «Volzhanochka» of «Planet of childhood «Lada», Russia, Togliatti¹.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti².

Кудрева Ирина Юрьевна, студент 4-го курса, профиль «Начальное образование».

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Kudreva Irina Yurievna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Кудрева Юлия Юрьевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Kudreva Yuliya Yurievna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Кудряшова Наталья Владимировна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: natalimoor.1999@mail.ru

Kudryashova Natalia Vladimirovna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: natalimoor.1999@mail.ru

Куприна Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования.

Адрес: АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского», Россия, Тольятти.

E-mail: kuprina65@mail.ru

Kuprina Elena Yurievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music Education.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: kuprina65@mail.ru

Купряхина Наталья Андреевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Kupryakhina Nataliya Andreevna, student.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti

Лосалова Виктория Витальевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: Losalova.vika99@gmail.com

Losalova Victoria Vitalievna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: Losalova.vika99@gmail.com

Лосинская Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Losinskaya Elena Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Philology.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Макеев Иван Николаевич, преподаватель, студент.

Адрес: АНО «Православная классическая гимназия», Россия, г. Тольятти.

Адрес: АНО ВО «Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита

Московского», Россия, г. Тольятти.
E-mail: guitarist550@mail.ru

Makeev Ivan Nikolaevich, teacher, student.
Address: Orthodox classical gymnasium, Russia, Togliatti.
Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.
E-mail: guitarist550@mail.ru

Малкова Карина Денисовна, студент.
Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.
E-mail: karmalkova55@mail.ru

Malkova Karina Denisovna, student.
Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.
E-mail: karmalkova55@mail.ru

Мельник Мария Владимировна, студент 4-го курса, профиль «Начальное образование».
Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.
E-mail: mariaspiridonova99@mail.ru

Melnik Maria Vladimirovna, 4th year student, profile “Primary education”.
Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.
E-mail: mariaspiridonova99@mail.ru

Мурончик Настасья Игоревна, студент.
Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.
E-mail: nmuronchik@bk.ru

Muronchik Nastasya Igorevna, student.
Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.
E-mail: nmuronchik@bk.ru

Никитина Татьяна Германовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».
Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Nikitina Tatyana Germanovna, candidate of philological sciences, associate professor.
Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Никишина Полина Викторовна, ученица 11 класса.
Адрес: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Гимназия № 48 имени Героя России О.Н. Долгова», Россия, г. Тольятти.

Nikishina Polina Viktorovna, student.
Address: Municipal budget educational institution of the Togliatti city district “Gymnasium 48 named after the Hero of Russia O.N. Dolgov”, Russia, Togliatti.

Николаева Екатерина Николаевна, учитель высшей категории.
Адрес: ГБОУ СО «Лицей № 57» (Базовая школа РАН), Россия, г. Тольятти.
E-mail: alexcatnik@yandex.ru

Nikolaeva Ekaterina Nikolaevna, school teacher.

Address: Lyceum 57, Russia, Togliatti.

E-mail: alexcatnik@yandex.ru

Овчинко Мария Михайловна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Ovchinko Mariya Mikhailovna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Пащенко Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент.

Адрес: Поволжский православный институт, Россия, г. Тольятти.

E-mail: mary.pashenko@yandex.ru

Pashchenko Maria Viktorovna, candidate of philology, associate professor.

Address: Volga State Orthodox Institute, Russia, Togliatti.

E-mail: mary.pashenko@yandex.ru

Рьянова Алёна Валерьевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: anastaciaryanova@yandex.ru

Ryanova Alena Valerievna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: anastaciaryanova@yandex.ru

Рябова Валерия Игоревна, студенты.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

E-mail: ryabovasleras@gmail.com

Ryabova Valeria Igorevna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

E-mail: ryabovasleras@gmail.com

Скибина Мария Вячеславовна, учитель английского языка первой категории

Адрес: МБУ «Школа № 47» города Тольятти, Россия, г. Тольятти.

E-mail: m.shuga@gmail.com

Skibina Maria Vyacheslavovna, English teacher of the first category.

Address: School number 47, Russia, Togliatti.

E-mail: m.shuga@gmail.com

Стоколяс Надежда Викторовна, учитель английского языка.

Адрес: МБУ «Школа № 41» г.о. Тольятти, Россия, г. Тольятти.

E-mail: snadezhda100@mail.ru

Stokolas Nadezda Viktorovna, English teacher.

Address: School № 41, Russia, Togliatti.

E-mail: snadezhda100@mail.ru

Тюнина Екатерина Диментьевна, учитель истории и обществознания.

Адрес: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа № 15 имени Героя Советского Союза Виктора Константина Николаевича», Россия, г. Тольятти.

E-mail: kattltunina@gmail.com

Tyunina Ekaterina Dimentievna, teacher of history and social studies.

Address: School № 15 named after Konstantin Nikolaevich Viktorov, Hero of the Soviet Union, Russia, Togliatti.

E-mail: kattltunina@gmail.com

Фадеева Лариса Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Fadeeva Larisa Yurievna, candidate of philological sciences, associate professor.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti.

Филиппова Елена Николаевна, инструктор по физической культуре.

Адрес: Детский сад № 82 «Богатырь» АНО ДО «Планета детства «Лада», Россия, г. Тольятти.

E-mail: metod82@pdlada.ru

Filippova Elena Nikolaevna, physical education instructor.

Address: Kindergarten 82 "Bogatyr" of "Planet of childhood "Lada", Russia, Togliatti.

E-mail: metod82@pdlada.ru

Хафизова Мунфиза Шухратовна, преподаватель.

Адрес: МОК «Виндзор», Россия, г. Тольятти.

Hafizova Munfiza Shukhratovna, teacher.

Address: "Windsor", Russia, Togliatti.

Худякова Эвелина Викторовна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Khudyakova Evelina Viktorovna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Шайтанова Анастасия Константиновна, студенты.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Shaitanova Anastasia Konstantinovna, student.

Address: St. Alexius Orthodox Institute of Volga region, Russia, Togliatti.

Шкаврова Валентина Геннадьевна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Shkavrova Valentina Gennadievna, student.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti.

Шорыгина Алина Александровна, студент.

Адрес: Поволжский православный институт имени Святителя Алексия, митрополита Московского, Россия, г. Тольятти.

Shorygina Alina Alexandrovna, student.

Address: St. Alexis Volga state orthodox institute, Russia, Togliatti.

Юртаева Галина Александровна, магистрант.

Адрес: ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Россия, г. Ярославль.

E-mail: galina.yurtaeva.00@yandex.ru

Yurtaeva Galina Aleksandrovna, student.

Address: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russia, Yaroslavl.

E-mail: galina.yurtaeva.00@yandex.ru