

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

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

**ЧАСТЬ 1**

*Материалы 22-й Всероссийской  
научно-практической конференции*

*(Бийск, 24 апреля 2020 г.)*

Бийск  
АГГПУ им. В.М. Шукшина  
2020

ББК 81+83  
Я 41

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

Ответственный редактор:

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

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент *Н.А. Швец*;  
доктор филологических наук, профессор *М.Г. Шкуропацкая*;  
кандидат филологических наук, доцент *Ю.Г. Бабичева*;  
кандидат исторических наук, доцент *А.В. Литягина*

**Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания:** материалы 22-й Всероссийской научно-практической конференции (г. Бийск, 24 апреля 2020 г.) Часть 1 / отв. ред. И.П. Исаева; Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2020. – 168 с.

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

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

# СОДЕРЖАНИЕ

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Кишоян З.Е.</i> Времена года в лирике Ф.И. Тютчева и А.А. Фета.....	6
<i>Колпащикова А.О.</i> Мотив дороги в лирике Н.А. Некрасова и А.А. Фета.....	8
<i>Колпащикова А.О., Старостина Ю.Е.</i> Автор и его герои в рассказах В.М. Шукшина.....	11
<i>Коростелева С.В.</i> Образ мира и человека в антиутопиях XX века.....	13
<i>Райнгард А.А.</i> Типология любви в рассказах И.А. Бунина.....	16
<i>Райнгард А.А.</i> Способы выражения авторской позиции в рассказах В.М. Шукшина...	19
<i>Старостина Ю.Е.</i> Тема памяти в творчестве И.А. Бунина периода эмиграции.....	21

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Белянина А.С.</i> Использование технологии смешанного обучения на уроках литературы.....	22
<i>Иванова Ю.А.</i> Сайт учителя как открытый образовательный ресурс и элемент информационно-образовательной среды учебного заведения.....	25
<i>Тырс Ю.С.</i> Эффективность реализации интегративных проектов в системе литературного образования.....	28
<i>Казанцева Е.А.</i> Технология «буктрейлер» как средство повышения качества знаний и стимуляции интереса учащихся к чтению.....	29
<i>Терентьева А.О., Гузь Н.А.</i> Линейка информационных ресурсов на уроках литературы.....	32
<i>Чугуевец Я.А.</i> Развитие читательской самостоятельности младших школьников на уроках внеклассного чтения.....	36

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

<i>Вершинская А.А.</i> Использование интернет-сервисов для развития орфографической грамотности младших школьников.....	39
<i>Дворянова В.А.</i> Диагностика уровня развития связной речи младших школьников в период обучения грамоте.....	42
<i>Жданова Е.В.</i> Изучение языковой нормы в школьном курсе русского языка для повышения уровня грамотности речи: анализ УМК по русскому языку для средней общеобразовательной школы.....	44
<i>Кострова Ю.Д.</i> Олимпиада по русскому языку как средство мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин.....	48
<i>Лаптиева А.Е.</i> Техника планирования при написании сочинений по русскому языку обучающимися 5-9 классов в условиях реализации коучингового подхода.....	50
<i>Левченко Я.С.</i> Эффективные формы работы с обучающимися на уроке русского языка.....	53
<i>Леконцева В.О.</i> Возможности использования многофункционального веб-сервиса OnlineTestPad при изучении раздела «Лексика» в школьном курсе русского языка.....	55
<i>Машина М.В.</i> Формирование орфографической грамотности у обучающихся на уроках русского языка.....	57
<i>Молодцова И.С.</i> Возможности платформы LearningApps в обучении русскому языку.....	58
<i>Ольховская М.Г.</i> Сравнительный семантический анализ слов с корнем един- в церковнославянском и современном русском литературном языках.....	60
<i>Подоскина И.А.</i> Особенности организации внеурочной деятельности по русскому языку в рамках реализации ФГОС ООО.....	62

<i>Путинцева А.И.</i> Конструирование слов как средство развития лингвистической компетенции младших школьников.....	65
<i>Цепельникова К.Г.</i> Способы формирования метапредметных компетенций на уроках русского языка в 5-9 классах.....	67
<i>Черданцева Е.Ф.</i> Использование Национального корпуса русского языка в решении учебных исследовательских задач на уроке русского языка.....	69
<i>Юров Н.Ю.</i> Использование интерактивных технологий на уроках русского языка в 5-9 классах.....	71

### **СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ**

<i>Антонова А.В.</i> Стили архитектуры Германии.....	74
<i>Бердинский С.В., Коробейников Е.Е.</i> «Хрустальная ночь»: забытое прошлое.....	79

### **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

<i>Алексеева Л.В.</i> Обучение чтению на иностранном языке младших школьников.....	81
<i>Асканаква А.О.</i> О некоторых рекомендациях по подготовке старшеклассников к выполнению заданий раздела «Чтение» ЕГЭ по английскому языку.....	82
<i>Дымова А.В.</i> Национально-маркированная лексика в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе.....	84
<i>Егоркина Е.В.</i> Использование платформы «ЯКласс» при формирующем оценивании.....	86
<i>Ермоленко Д.В.</i> Методика преподавания иероглифики на начальном этапе изучения китайского языка как иностранного.....	88
<i>Жакшыбек кызы Тахмина</i> Роль тестового контроля в процессе овладения лексическими единицами активного и рецептивного минимумов при изучении иностранного языка.....	90
<i>Зайцева Л.А.</i> Формирование дискурсивных способностей у учащихся старших классов школы при подготовке к письменной части ГИА.....	92
<i>Китаева А.А.</i> Использование онлайн-сервисов как средство повышения мотивации на уроках иностранного языка.....	95
<i>Королева А.С.</i> Особенности работы с фольклорным материалом на уроках иностранного языка в начальных классах общеобразовательных учреждений.....	98
<i>Королькова Е.В.</i> Активизация лексики на уроках иностранного языка в старших классах. Психологические аспекты.....	100
<i>Монгуш Д.С.</i> Использование видеоматериалов на уроках английского языка в средних общеобразовательных школах.....	103
<i>Нос И.И.</i> Особенности обучения профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых вузов.....	105
<i>Пенкина Н.Б.</i> Формирование медиакомпетентности школьников на уроке английского языка.....	107
<i>Тансунова С.В.</i> О результатах использования системы оценивания учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранному языку.....	109
<i>Шульга О.В.</i> Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку.....	112
<i>Якушевич Т.А., Хохлова Е.А.</i> Обучение чтению с помощью учебных Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка.....	114

## КУЛЬТУРНОЕ, СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА

<i>Аверьянова А.Е.</i> Манифесты, положения и указы Николая I как источник отражения основных политических тенденций .....	116
<i>Жданов А.Ю.</i> Работа с региональным материалом при изучении отечественной истории XX века в школе (на примере Бийского района Алтайского края).....	119
<i>Мусаева А.И.</i> Деятельность декабристов в Сибири.....	122
<i>Никулина В.А., Виницкая Н.В.</i> Изучение истории малой Родины как способ воспитания патриотизма.....	125
<i>Федюкова А.И.</i> Историческое краеведение в АГГПУ им. В.М. Шукшина.....	126

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

<i>Андреянец Е.В.</i> Современные подходы к пониманию сущности педагогических технологий.....	128
<i>Березкина М.А.</i> Методические возможности применения этнографической реконструкции во внеурочной деятельности.....	131
<i>Буркумбаева А.М.</i> О классификации исторических документов и их использовании на уроках истории в средней школе.....	133
<i>Варламов Д.А.</i> Организация проектной деятельности на внеурочных занятиях по краеведению.....	136
<i>Габермель А.В.</i> Применение кейс-технологий на уроках права.....	138
<i>Ильиных А.А.</i> Методические подходы и технологические приемы при работе с понятием «модернизация» на уроках истории.....	140
<i>Кронева В.Е.</i> Анализ требований, предъявляемых к внеклассной работе по праву... ..	142
<i>Малетина И.С.</i> Возможности применения интерактивных методов обучения обществознанию.....	144
<i>Малетина И.С.</i> Профильное обучение как основное направление развития школьного образования .....	146
<i>Мырзаканов Н.М.</i> Организация работы старшеклассников с историческими источниками на уроках истории.....	148
<i>Пехова О.В.</i> Формирование социокультурного опыта старшеклассников на уроках обществознания на основе требований ФГОС.....	150
<i>Попков И.С.</i> Системно-деятельностный подход в управлении профессиональным развитием педагогов.....	152
<i>Попова Ю.И.</i> Работа с понятиями на уроках обществознания.....	154
<i>Староверов И.А.</i> Применение историко-этнографических региональных материалов Алтая при организации внеурочной работы в школе.....	156
<i>Суртаев А.В.</i> Воспитательный потенциал изучения проблем межнациональных отношений в курсе обществознания как основы формирования гражданской идентичности.....	158
<i>Талантбеков Э.Т.</i> Актуальные проблемы формирования метапредметных умений на уроках истории.....	160
<i>Шадрин А.А.</i> Методические аспекты изучения феодальных отношений в школьном курсе истории.....	163
<i>Юдин Д.А.</i> Организация внеурочной работы в общеобразовательной школе как способ формирования толерантных качеств подростков.....	165

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

З.Е. Кишоян,  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### ВРЕМЕНА ГОДА В ЛИРИКЕ Ф.И. ТЮТЧЕВА И А.А. ФЕТА

Одной из главных тем творчества Ф.И. Тютчев и А.А. Фета всегда была природа: и как часть видимого нами мира, и как далекий Космос, и как волшебная тайна, которая так привлекала поэтов.

Цель нашей работы – рассмотреть изображение времен года в творчестве Ф.И. Тютчева и А.А. Фета. Этот аспект творчества поэтов малоизучен и требует дальнейшего исследования.

В лирике Ф.И. Тютчева природа предстает в постоянной смене и единстве противоположностей, непрерывном столкновении хаоса и гармония (Космоса), поэтому одним из частотных художественных приемов поэта является антитеза: «дольный мир» – «выси ледяные»; «тусклая земля» – «блистающее грозой небо»; «свет» – «тени»; «юг блаженный» – «север роковой» и т.д.

Лирическое наследие Федора Ивановича Тютчева отличается многоаспектностью в изображении и описании основных времен года. Ни одно сезонное время года поэт не обошел стороной.

В стихотворении «*Зима недаром злится*» представлены сразу два времени года – зима и весна. Тютчев олицетворяет их, наделяет способностью соперничать, соревноваться. Зима здесь – прообраз вредной старушки (Бабы Яги), а весна – дитя, веселая девчонка: Подобным сказочным колоритом отличается и стихотворение «*Чародейкою зимою околдован лес стоит*» [1].

Блок стихотворений поэта о весне представлен рядом замечательных пейзажных зарисовок, знаменующих возрождение природы и мира в целом: «Весенняя гроза»; «Весенние воды»; «Любовь земли и прелесть года»; «И в божьем мире то ж бывает...»; «Весна». Одним из ключевых стихотворений этого блока является «*Весенняя гроза*» [1]. Центральный образ – гроза – предвестник окончательного отступления зимы. Дождь в стихотворении выступает средством «омовения», очищения природы и всего окружающего мира. В стихотворении «*Как ни гнетет рука судьбины...*» весна выступает как средство обновления, возрождения и воскресения жизни [1].

Блок стихотворений Ф.И. Тютчева о лете является одним из самых больших. Здесь фигурируют такие образы, как *зной, ночь, солнце, роща, гроза, дождь, земля* [1]. В стихотворении «*Летний вечер*» поэт размеренно и умиротворенно наблюдает за летним пейзажем. Символом природы выступает образ утомленной знойным днем девы: «*грудь дышит*»; «*сладкий трепет*»; «*горячих ног ея*» и др. [1]. Ключевой особенностью изображения лета как времени года в стихотворениях Ф.И. Тютчева является описание знойного, жаркого и безупречно красивого пейзажа.

Осенний блок стихотворений представлен небольшим количеством лирических произведений, но в каждом из них поэт выделяет специфическую красоту и достоинства осени. Так, в стихотворении «*Есть в осени первоначальной*» природа готовится ко сну, напоследок радуя человеческий взор волшебной красотой. Дни становятся невыразимо прекрасными, мир вокруг удивительно красив. Особую радость доставляет погода – мягкая, поражающая своим волшебным спокойствием [1].

А.А. Фет вне зависимости от воссоздания того или иного времени года изображает красоту и величие природы, указывая на то, что человек достоин любоваться, благодарить PROVIDENCE за возможность созерцать прекрасное и ощущать его на себе.

Известный исследователь творчества поэта Б.Я. Бухштаб писал: «Фет – без сомнения один из самых замечательных русских поэтов-пейзажистов. В его стихах предстает перед нами русская весна — с пушистыми вербами, с первым ландышем, просящим солнечных лучей, с полупрозрачными листьями распутившихся берез, с пчелами, вползающими «в каждый гвоздик душистой сирени», с журавлями, кричащими в степи. И русское лето со сверкающим жгучим воздухом, с синим, подернутым дымкой небом, с золотыми переливами зреющей ржи под ветром, с лиловым дымом заката, с ароматом скошенных цветов над меркнувшей степью. И русская осень с пестрыми лесными косогородами, с птицами, потянувшими вдаль или порхающими в безлиственных кустах, со стадами на вытоптаных жнивьях. И русская зима с бегом далеких саней на блестящем снегу, с игрой зари на занесенной снегом березе, с узорами мороза на двойном оконном стекле» [2].

С.К. Константинова отмечает, что весна у Фета - это излюбленное время года, стоит только сказать, что частотность существительного *весна* в его поэзии в 4 раза превышает частотность лексемы *зима* и в 8 раз – *осени* и *лета*. Весна – пора расцвета, жизни, пробуждения природы и творческого вдохновения [3]: «*Когда уронит лес последний лист сухой И, смолкнув, станет ждать весны и возрожденья*» [4]. Заметим, что частотность лексемы не тождественная частотности стихотворений, посвященных тому или иному времени года.

Блок стихотворений А.А. Фета, посвященных весне, самый многочисленный. Колорит стихотворений о весне всегда радужен, исполнен смены разных красок, вплоть до оттенков. Стихотворение «*Еще весны душистой нега*» посвящено самому началу весны, которая изображена в образе девицы-красавицы [4]. Одним из характерных признаков весны у А.А. Фета является дождь, как символ обновления и возрождения природы и всего живого. В этом видении наблюдается сходство с Ф.И. Тютчевым, который также видел в весне символ воскресения и возобновления жизни после долгой зимы.

В поэтическом наследии А.А. Фета также очень много стихотворений о лете, что позволяет говорить о плотной частотности этого блока. Лирик буквально заворочен красотой летней природы и теми богатствами, которыми одаривает землю лето.

В стихотворении «*Летний вечер тих и ясен*» автор призывает читателя присмотреться к живописным картинам и прислушаться к летним звукам, которые рождаются самой природой – это «*дремлющие ивы*», «*ржание табуна*», «*несущегося «рысью»*», «*звуки «ветра»*» [4].

Летняя природа у Фета не отличается статичностью, она всегда в движении – цветет, растет, пылает, благоухает, вянет, распускается и т.д.

Совсем немного у А.А. Фета образов осени. Стихотворение «*Осень*» проникнуто ощущениями тоски и печали. Холодная и равнодушная осень невероятно грустна. То же самое чувствует человек в старости. Его ощущения притупились, ничто не вызывает в нем счастья. Во второй строфе А. Фет все же признает, что и осенью бывают прекрасные дни, которые можно сравнить с поздней человеческой любовью. Красота в этот период уже увядающая, но в этом и заключается ее ценность. Последние теплые дни, как и вспышка страсти, позволяют человеку еще раз ощутить полноту своей жизни. Третья строфа подводит к окончательному заключению. Кратковременное возрождение чувств уже не может обмануть человека. Все равно последним его ощущением будет «*стыдливая печаль*» [4].

Каждое время года поэт описывает с трепетной любовью к природе и родному пейзажу. Но расцвет жизни, ее обновление и переосмысление возможны лишь весной и летом. Лирик буквально заворочен красотой летней природы и теми богатствами, которыми одаривает землю лето.

К зимнему времени года А. Фет обращался совсем редко. В стихотворении «*Чудная картина*» зима в изображении А.А. Фета ассоциируется с родной землей, с Россией, для

которой снег – это одна из ее органичных примет [4]. В стихотворении «*Мама, глянь-ка из окошка*» картины зимы вызывают у поэта щемящее чувство, которое посредством ретроспективы относит его к воспоминаниям о детстве [4].

Результатом нашего анализа стали следующие выводы. Для Ф. Тютчева характерна позиция стороннего наблюдателя за природными процессами, в каждом из которых он находит уникальность. Наибольшее число стихотворений посвящено изображению весны и лета. Весна для Ф. Тютчева – это пробуждение, возрождение жизни. Осень – это время, посредством которого происходит обобщение и подведение итогов жизни. В смене сезонных пейзажей Ф. Тютчев видит динамику жизни.

Для А. Фета, в отличие от Ф. Тютчева, не характерна позиция наблюдателя за пейзажем, поэт всеми способами пытается прочувствовать и пропустить сквозь себя природное начало. В изображении времен года у А. Фета больше оттенков в зрительных и слуховых образах, больше недосказанности, импрессионистичности. Но, как и Ф. Тютчев, А. Фет предпочитал весну и лето зиме и осени.

### Литература:

1. **Тютчев, Ф.И.** Стихотворения / Ф.И. Тютчев. – URL: [http:// litres.ru/fedor-tutchev/stihotvoreniya-3/chitat...](http://litres.ru/fedor-tutchev/stihotvoreniya-3/chitat...) (дата обращения 10.02.2020). – Текст: электронный.
2. **Бухштаб, Б.Я.** Очерк жизни и творчества А.А. Фета / Б.Я. Бухштаб. – URL: <http://litresp.ru...bushstap...ocherki-zhizni-i-tvorchestva> (дата обращения 10.02.2020). – Текст: электронный.
3. **Константинова, С.К.** Вербализация концепта «время» в лирике А.А. Фета / С.К. Константинова // Ученые записки Курского государственного университета. – 2009. – С. 125-131. – Текст: непосредственный.
4. **Фет, А.А.** Стихотворения / А.А. Фет // Стих. Фет Афанасий Афанасьевич: [сайт]. – Москва, 2016. – URL: <http://stih.su/fet-aa/> (дата последнего обращения: 26.06.3020). – Текст: электронный.

*А.О. Колпацникова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### МОТИВ ДОРОГИ В ЛИРИКЕ Н.А. НЕКРАСОВА И А.А. ФЕТА

Мотив дороги в русской литературе XIX века – явление частое. Необъятные просторы России, необходимость преодолевать огромные расстояния, медленный способ передвижения (преимущественно лошадный) были тому немаловажной причиной. Поэтому в основу многих произведений легли впечатления и размышления о дороге. Цель нашей работы – рассмотреть мотив дороги в лирике Н.А. Некрасова и А.А. Фета.

В статье А.М. Панченко и И.П. Смирновой раскрывается значимость мотива дороги в русской литературе: «Разные смыслы, воплощенные с помощью мотива дороги, при их рефлексивном рассмотрении дают нам возможность самим создавать новые грани понимаемого (в понятиях, мыслительных схемах), а не просто отражать уже существующие. Поток переживаний, воплощенных с помощью мотива дороги, становится ясно постигаемым и доступным для интерпретации. Мотив становится проводником в мир смыслов. Анализируя парадигму мотива дороги с точки зрения смысла, мы открываем общность духовных устремлений национальной культуры, соотносим с ними собственную рефлексивную реальности» [1].

Мотив дороги может быть создан образом реальной дороги, а может – метафорическим или символическим. В лирике Николая Алексеевича Некрасова мотивы

дороги встречаются часто и связаны в первую очередь с жизнью крестьянской России. В стихотворениях Афанасия Афанасьевича Фета этот мотив встречается гораздо реже и представлен в основном как жизненный путь героя. Неудивительно, что один и тот же мотив трактуется у поэтов по-разному. В идейном смысле Н. Некрасов и А. Фет – это два полюса русской поэзии середины XIX века.

Для раннего Фета свойственны светлые и жизнерадостные мотивы. Так, в стихотворении «Теплый ветер тихо веет...» дорога связана с образами природы и родных мест *И далеко меж курганов // Темно-серою змеей // До бледнеющих туманов // Пролегает путь родной.* [2].

Фет – певец чистого искусства, поэтому социальному и бытовому в его лирике места нет, а дорога в его стихах метафорична. В стихотворении «Кляните нас: нам дорога свобода...» мотив дороги представлен смыслом жизненного предназначения. Главная тема здесь – поэт и поэзия, и путь свободы – обязательное условие творчества. В стихотворении «Ласточки» *запретный путь* – чуждая, *запредельная* стихия для человека.

С образом железной дороги в русской литературе были связаны трагичные мотивы, но Фет интерпретирует его в ином ключе. В стихотворении «На железной дороге» Фет описывает путешествие как идиллию: *Мороз и ночь над далью снежной, // А здесь уютно и тепло* [2].

Мотив дороги в стихотворении «Никогда» заставляет почувствовать трагизм и одиночество лирического героя. Мотив дороги связан здесь с безысходностью, отсутствием смысла жизни, со смертью и с безжизненностью космических трасс. *Куда идти, где некогда обнять? // А ты, застывший труп земли, лети, // Неся мой труп по вечному пути!* [4]

Набор сходных мотивов можно увидеть в других лирических произведениях позднего периода поэта, например, в стихотворении «Смерть»: *Слепцы напрасно ищут, где дорога...* [2].

Н.А. Некрасов начал свой творческий путь стихотворением, в котором главный мотив задан самим названием («В дороге») и неразрывно связан с смыслами дорожной скуки, безнадежности, тяжелейшей судьбы русской крестьянки. Ямщик рассказывает барину трагичную историю своей семьи: жена его была воспитана в барском доме, а замуж выдана поневоле за крепостного крестьянина. Она не может смириться со своей участью, со своим жизненным путем и рассказчик предчувствует ее скорую смерть: *Чай, свалим через месяц в могилу...* [3]

Схожие мотивы прослеживаются и в стихотворении «Еду ли ночью по улице темной...», пропитанном скорбью. Мотив дороги воспринимается читателем метафорически как путь падшей женщины, которая была вынуждена пойти на отчаянный шаг для того чтобы прокормить семью, но в конце все равно ее потеряет: *Где ты теперь? С ницетой горемычной // Злая тебя сокрушила борьба? // Или пошла ты дорогой обычной, // И роковая свершится судьба* [3]?

В стихотворении «Пьяница» Н. Некрасов прибегает к использованию мотива дороги, чтобы подчеркнуть трагичность судьбы человека, опускающегося «на дно»: *Покинув путь губительный, // Нашел бы путь иной* [3].

Несчастный крестьянин и рад был бы жить по-другому, но его окружает несправедливость и потому *Одна открыта торная // Дорога к кабаку* [3]. Здесь мотив дороги символизирует крест, который человек вынужден нести всю жизнь. Отсутствие выбора пути – судьба несчастных, бесправных крестьян о которых пишет Н. Некрасов.

В стихотворении «Тройка» дорога связана с мечтами и надеждами бедной девушки, которым не суждено будет сбыться. *Что ты жадно глядишь на дорогу // В стороне от весёлых подруг* [3]?

По дороге прочь от человека тройкой мчится счастье. Автору тяжело осознавать, что общественный порядок не предполагает, что обычные люди могут иметь право на брак по любви. Несмотря на красоту внутреннюю и внешнюю, девушка рождена не для любви и женского счастья. Эта типичная картина была до боли знакома каждому простолюдину.

Мотив пути помогает Н.А. Некрасову и показать картины жизни, и усилить окраску настроения лирического героя. Если в лирике А.А. Фета мотив дороги – метафора жизненного пути, то в лирике Н.А. Некрасова это скорее жизненный тупик. Так в стихотворении «Железная дорога», посвящённом конкретному событию – открытию первой российской железной дороги между Санкт-Петербургом и Москвой – мотив дороги ключевой. В поездке герой находит время для размышлений о насущном и пройденных испытаниях, связанных с этой дорогой. Именно путешествия наталкивают его на то, чтобы увидеть не только осенние пейзажи, но и представить «толпу мертвецов», «нашей дороги строительной», которые «в страшной борьбе, к жизни воззвав эти дебри бесплодные, гроб обрели здесь себе». Это стихотворение пропитано тоской. *Быстро лечу я по рельсам чугунным, // Думаю думу свою* [3]...

Дорога – это нечто, связывающее прошлое, настоящее и будущее. Н.А. Некрасов, вводя в стихотворение мотив дороги, противопоставляет гармонию, царящую в природе, социальной несправедливости в обществе: *Нет безобразья в природе* [3]!..

Слово дорога, наряду с основным значением «путь из одного пункта в другой», приобретает здесь другой, метаморфический смысл. Это и отрезок жизненного пути, который прошли «*массы народные*», согнанные на строительство голодом и перенёвшие множество трудностей, и символ народных страданий в настоящем, и светлая мечта о счастливом будущем.

Но, несмотря на все страдания, русский народ *Вынесет всё — и широкую, ясную // Грудью дорогу проложит себе*. Некрасов верит, что впереди светлое и счастливое будущее, но *жаль только — жить в эту пору прекрасную // уж не придется — ни мне, ни тебе* [3].

В стихотворении «Песня Еремушке» мотив дороги, как и в большинстве стихотворений Некрасова, задан в самом начале и играет функцию зачина или связующего элемента. Именно в пути лирический герой увидел крестьян и решил завязать с ними разговор. Через творчество поэта проходит идея, что жизнь – это путь и человек постоянно находится в нём.

Итак, у Н.А. Некрасова мотив дороги встречается часто и преимущественно связан с бытовыми ситуациями, в которых отражается трагическая участь русской женщины, крепостного люда. Поэтому мотив дороги в этих стихотворениях соотносится с мотивами несправедливости, горькой доли, страдания. У А.А. Фета дорога в основном предстает как метафора жизненного пути и связана с абстрактными антитезами жизни и смерти, земного и космического, тревоги и покоя.

### Литература:

1. **Панченко, А.М.** О смысловой парадигме мотива дороги в русской литературе / А.М. Панченко, И.П. Смирнова – URL: [https:// cyberleninka.ru/Грнти/...motiva-dorogi-v-russkoy...](https://cyberleninka.ru/Грнти/...motiva-dorogi-v-russkoy...) (дата обращения: 26.03.2020). – Текст электронный.
2. Стих. Все стихи Некрасова: [сайт]. – Москва, 2016. – URL: <http://stih.su/nekrasov-na/> (дата обращения: 26.03.2020). – Текст электронный.
3. Стих. Фет Афанасий Афанасьевич: [сайт]. – Москва, 2016. – URL: <http://stih.su/fet-aa/> (дата последнего обращения: 26.03.2020). – Текст электронный.

А.О. Колпацникова,  
Ю.Е. Старостина,  
студентки института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## АВТОР И ЕГО ГЕРОИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Обращение к творчеству В.М. Шукшина представляется актуальным в силу значимости проблем, поставленных писателем. А.А. Чувакин отмечает: «Своей гуманистической направленностью к постановке вечных общечеловеческих вопросов бытия оно оказалось созвучно сегодняшним духовным исканиям. Особое значение приобретает творчество Шукшина в контексте современных проблем развития самосознания нации, поиска путей национального возрождения и обновления России» [1, с. 11].

В художественном произведении самое главное – смысл и форма его выражения. Смысл непосредственно связан с идейным замыслом автора, но авторские идеи не декларируются напрямую, а проявляются во всем строе текста, в сцеплении всех его составляющих, но ярче всего – в образах героев, среди которых есть близкие автору, а есть антитектичные ему.

Цель нашей статьи – рассмотреть отношение автора к своим героям и выявить способы выражения авторской позиции на материале нескольких рассказов В.М. Шукшина.

В рассказах «Чудик» и «Алёша Бесконвойный», впрочем, как и во многих других, совпадает тип главного героя – оба они «чудики». Проявляется это, конечно, по-разному. Если в рассказе «Чудик» это оговаривается даже в названии, а затем и явно представлено в тексте, то в «Алёше Бесконвойном» это скрыто и метафорично, но всё равно понимается при прочтении. К своим героям-чудикам В. М. Шукшин относится с симпатией, а иногда – несколько иронично. Они, как правило, простые, искренние и добрые. Как писатель выражает свое отношение к ним?

Если вдуматься в прозвище персонажа Алёша Бесконвойный, то на протяжении рассказа В. М. Шукшин доносит до нас, что оно ошибочное. Он обычный деревенский мужик – работающий, добрый, хозяйственный. Его странность заключается лишь в том, что он вопреки уговорам не работает в субботу, а занимается своим любимым делом – топит баню. А само имя Алеша, на наш взгляд, более народно, чем Костя, и звучит ласковее.

Рассказ построен на внутренних монологах Алеша, а проникновение автора во внутренний мир героя всегда говорит о близости и симпатии к нему. Мысли Алёши носят философский характер, он рассуждает о жизни и о смерти, о детях, о родине, о том, что окружает его. Также отмечается, что Алёша очень любит детей. Любит он и свою малую родину, ее красоту: *«Но вот бывает: плохо с утра, вот что-то противно, а выйдешь с коровами за село, выглянет солнышко, загорится какой-нибудь куст тихим огнем сверху... И так вдруг обогреет тебя нежданная радость, так хорошо сделается, что станешь и стоишь, и не заметишь, что стоишь и улыбаешься. Последнее время Алеша стал замечать, что он вполне осознанно любит. Любит степь за селом, зарю, летний день... То есть он вполне понимал, что он – любит. Стал случаться покой в душе – стал любить. Людей труднее любить, но вот детей и степь, например, он любил все больше и больше»*[2].

В рассказе неоднократно употребляется разговорная лексика, что говорит о понимании и приятии автором среды, в которой живут герои. Например, *«В материну породу – в Коростылевых. Скоро он так натюкал большой ворох»* [2]. Авторская позиция писателя проявляется и в том, что значимые смыслы у В. М. Шукшина выражаются через повторы, и в рассказе неоднократно отмечается тихая радость и покой в душе Алеша. В рассказе, начиная с названия, повторяется прозвище персонажа – чудик. В этом произведении немало диалогов, они эмоциональны и динамичны, и в них проявляется простота и беспо-

мощность Чудика, его доброта и неумение постоять за себя. Кажется, что только автор жалеет и понимает персонажа, в то время когда даже в семье он не находит понимания. Если сравнивать отношения главных героев с женами в «Алеше Бесконвойном» и «Чудике», то они отличаются. Чудика жена хоть и ругала, но в их диалоге не было безразличия. В «Алеше Бесконвойном» отношения героя с женой можно назвать холодными, разговор их прерывистый и безэмоциональный.

Очень ярко выражено отношение автора к своим персонажам в рассказах «Обида» и «Срезал», в которых героев, что не так часто у Шукшина, можно разделить на положительных и отрицательных.

И тех, и других мы можем определить по их речи, поступкам, авторским комментариям, репликам. Рассмотрим рассказ «Обида». Шукшин называет его не Александром, а Сашкой. Этим автор подчеркивает его простодушие, простоту, отсутствие амбиций. «В субботу утром он собрал пустые бутылки из-под молока и сказал маленькой дочери: *«Маша, пойдешь со мной?» – «Куда? Гагазинчик?» – обрадовалась девочка»* [2]. Перед нами простая семья, состоящая из любящих родителей и маленького ребенка. Девочка обрадовалась – это показывает нам доброго, наивного и чистого ребенка, не подозревающего в своей жизни о существовании зла. Я думаю, автор вводит ее для усиления мотивов непорядочности обидчиков главного героя. Сашка Ермолаев – порядочный семьянин, любящий отец и муж – *«последнее время наладился жить хорошо, забыл даже, когда выпивал...»*. В магазине *«купили молока, масла, пошли смотреть рыбу, а там за прилавком – хмурая тетя»* [2]. Хмурость можно расценивать как отрицательное качество. Далее обстановка накаляется: продавщица говорит «ядовито», о злостью, беспочвенно обвиняя Сашку: *«Глядит, как Исусик..., рот разевает с похмелья»*[2]. Несомненно, такие слова и поведение маркируют негативное авторское отношение к продавщице. Покупатели, не разобравшись и не желая задерживаться, принимают ее сторону. *«Иди проспись сначала! Он еще будет останавливать... Поговоришь у меня в другом месте»*, – люди не захотели разобраться в ситуации, а стали делать свои выводы и оскорблять невинного, чужого человека. Вся неприглядная ситуация происходила на глазах ребенка, дети очень впечатлительные и тонко чувствуют настроение взрослых.

*«Какие дяди плохие»*, – выносит вердикт дочка, – и эти слова маленькой девочки напрямую выражают авторскую позицию: автор на стороне Сашки, а не продавщицы и покупателей.

Сашка может постоять за себя. Но есть нечто, важнее «себя»: *«Плюнь, не заводись, – взмолилась жена. О нас подумай. Неужели не жалко? ...У Сашки навернулись слезы»*[2]. Слезы говорят о согласии со словами жены. Сашке, как его по-простому называет Шукшин, жалко, а жалость можно сравнить с любовью. Именно жалость и любовь заставляет Сашку забыть про свои обиды и не совершить преступления, о котором потом всю жизнь жалел бы. Поэтому он «дрожащими пальцами вытащил сигарету, закурил. И покорно пошел домой» [2]. В рассказе затронута проблема обиженного доброго и наивного человека, который не смог противостоять грубости и хамству. А «заведись» Сашка, последствия могли бы быть печальными: любовь к семье помогает ему обрести равновесие и душевное спокойствие. Дочь и жена оказываются для него важнее всего. В таком вот выборе в этой непростой ситуации тоже проявляется авторская позиция, полная симпатии к герою и неприятия хамства и несправедливости.

В рассказе «Срезал» авторская позиция прочитывается уже в названии произведения. «Срезал» – разговорный термин, означающий «сбить спесь», «поставить на свое место». В этом емком выразительном слове выражается весь иронический смысл рассказа: «победа» Глеба Капустина над «зазнавшимися» учеными. *«Ну, пошли, проведем кандидатов»*. Получалось, что мужики ведут Глеба, *«как опытного кулачного бойца»* [2]. У этого героя любимое занятие унижать людей. Поэтому, не захотев узнать поближе человека, он накинулся с проверкой на «интеллект» совершенно чужого человека, сделал это прилюдно и говорил много, но агрессивно и бессмысленно. А слово «опытного» говорит

нам, что это происходит умышленно и систематически. *«Кандидат искренне засмеялся. Но засмеялся один и почувствовал неловкость»*. Искренность – это качество характера самого Шукшина, и в людях он его тоже высоко ценил. А почувствовать неловкость может только совестливый и порядочный человек. Поэтому и здесь, и далее проявляется сочувственное и теплое отношение автора к «кандидату». Кандидат искренен со всеми, он порядочен, но даже у такого человека может появиться ирония в сторону возомнивших себя умными людей. Вывод о позиции автора звучит в шукшинской характеристике Глеба и его народной оценке: *«Глеб жесток, а жестокость никто, никогда, нигде не любил еще»*. В заключении эта позиция автора выражена еще раз. Он признается в том, что считает Глеба жестоким, он говорит нам: *«Глеб же Капустин по-прежнему удивлял. Изумлял. Восхищал даже. Хоть любви тут не было»*. Любви не было ни у Глеба к людям, ни у людей к Глебу. А все лучшие герои Шукшина, близкие ему душевно, – люди любящие.

Итак, автор с симпатией и сочувствием относится к своим героям-чудикам, у которых часто их добрые или безобидные черты характера приводят к конфликту с обывателями. Авторское теплое отношение к чудикам проявляется в проникновении в их внутренний мир, в их близости природе и детям, в противопоставлении их персонажам холодным и равнодушным, в авторских повторах и даже в авторских заголовках. Героев же недобрых, агрессивных Шукшин наделяет отрицательно маркированными эпитетами и поступками. Также большую роль в понимании отношения Шукшина к своим героям играет автобиографичность: имплицитно личность писателя, его нравственная и гражданская позиция присутствует в сознании читателя и определяет горизонт его читательских ожиданий.

#### Литература:

1. **Чувакин, А.А.** Творчество В.М. Шукшина в исследованиях филологов Алтайского государственного университета /А.А. Чувакин // Сибирский филологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 11-26. – Текст непосредственный.

2. **Шукшин, В.М.** Рассказы / В.М. Шукшин. Litra.ru [сайт] – URL: <http://www.litra.ru/fullwork/get/woid/00413901190029432654/> (дата обращения: 10.04.2020). – Текст: электронный.

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

### ОБРАЗ МИРА И ЧЕЛОВЕКА В АНТИУТОПИЯХ XX ВЕКА

Антиутопия – один из поздних литературных жанров, возникших в начале XX века. Термин «антиутопия» достаточно условен и в научной литературе имеет много синонимов: «негативная утопия», «неутопия», «дистопия». Основой антиутопии как жанра стала оппозиция утопии, с которой она имеет тесную связь на идеологическом и художественном уровне. Утопия в своем историческом развитии порождает свою противоположность – антиутопию. Все основы антиутопии проводятся в параллели с основами своей «прародительницы». Акцент переносится с устройства общества как такового (целого) на его часть – человека, личность; писатели-антиутописты, вступая в открытую полемику с утопическим устройством общества и государства, рисуют его изнутри, через чувства, мысли, поступки отдельного человека.

При этом формируется «визитная карточка» жанра, основные положения. Задает вектор развития антиутопии Е. Замятин и его роман «Мы». Замятин-новатор пишет свой роман тогда, когда весь мир сходит с привычного пути развития; он переворачивает весь

классический строй утопии. Взяв за основу ее мироустройство, он отбрасывает статичность и безупречную идеальность, выхолощенность мира, примешивая к повествованию новые краски. «Антиутопия Замятина – не образ сложившегося общества, а изображение того момента в его циклическом движении, когда пришел час нового взрыва» [1]. Повествование сосредоточивается на истории возникновения, становления, столкновения и уничтожения Личности, а общество и государство становятся замкнутыми как социальные структуры, авторитарными, зацикленными на общей концепции и не берущими в расчет многообразие человека.

Во второй половине XX века положения классической утопии подвергаются критике, нарушаются. Появляется жанр «романа-предупреждения» с позитивной надеждой на исправление ситуации. Так формируется неклассическая антиутопия, к которой относятся исследуемые в данной работе произведения Рэя Брэдбери и Ивана Ефремова – «451° по Фаренгейту» и «Час Быка».

Образ мира в романах-антиутопиях, в первую очередь, раскрывается в концепции государства, верховной власти и общества.

В романе Ивана Ефремова «Час Быка» представлены два мира – утопический (Земля) и антиутопический (Торманс). Мир Торманса возник при колонизации почти безжизненной планеты; Торманс – единственная планета, на которой царит диктатура, все остальные цивилизации Великого Кольца быстро и легко перешли к «высшему, коммунистическому обществу» [2, с. 10].

Торманс – единственный мир в художественном пространстве романа, где установилась тоталитарная форма правления. Государство стало замкнутой системой, во главе которой Председатель и приближенные к нему люди. На Тормансе никогда не было войны, но были тяжелые, непростые условия для существования человека. На всей планете люди разговаривали на одном языке; они жили в больших городах, а столицей Торманса был город Средоточие Мудрости. В их мире существовали и книги, и театры. С виду – идеальное общество.

Однако верховный орган правления на Тормансе – Совет Четырех, основывающий свою власть на терроре. Он проводит политику, сокращающую население планеты (т. е. есть угроза перенаселения), осуществляет идеологическую пропаганду и строгий контроль за всеми сферами жизни.

Все население планеты разделено на классы – по долготе жизни; это распределение происходит еще в детстве. Переход из одной касты в другую невозможен, как и в индийском кастовом обществе.

Доступ к благам общества имеют только привилегированные сословия; все остальные же необразованные, ограниченные даже в таких необходимых благах, как жилище, еда, неспособные себя защитить, даже если нарушаются их человеческие права, забывшие свое прошлое. За каждым сказанным словом, за каждым учреждением следят «глаза Владыки».

«Чеди помолчала и закончила: Мне думается, что на Тормансе мы встретили олигархическое общество, возникшее из государственного капитализма, <...>. На Тормансе классовое капиталистическое общество, олигархия, властвующая над двумя основными классами, одинаково угнетенными: классом образованных, которые по необходимости живут дольше, иначе невыгодно их учить, и классом необразованных, которые умирают в двадцать пять лет» [2, с. 128-129].

В романе Рэя Брэдбери «451° по Фаренгейту» представлено другое, технологически совершенное общество. Государство «нависает» над сознанием людей, но проводит более тонкую психологическую работу: через технологии оно «отупляет» население, проводя одновременно с этим идеологическую пропаганду. Вместо обучения люди только развлекаются; вся их жизнь построена на потребительстве, на шоу и веселье; их дома, умы наполнены техникой – телевизорами на все стены, телефонами, «ракушками». Контролирует общественное сознание уже не «глаза Владыки», а Механическая Гончая, а одним из

самых привилегированных слоев населения являются пожарные. Вот только эти пожарные не тушат пожары – они выезжают по сообщениям о том, что у кого-то есть книги, и сжигают их.

Государство разрушило сознание людей, подменив их духовные ценности, заставив забыть язык (они разговаривают на «новоязе»). Лучшее всего эту идеологию выразил в романе Битти, брандмейстер: «Набивайте людям головы цифрами, начинайте их безобидными фактами, пока их не затощит, ничего, зато им будет казаться, что они очень образованные», «Прежде всего работа, а после работы развлечения, а кругом сколько угодно, на каждом шагу, наслаждайтесь!», «Крутите человеческий разум в бешеном вихре, быстрее, быстрее! руками издателей, предпринимателей, радиовещателей, так, чтобы центробежная сила вышвырнула вон все лишние, ненужные, бесполезные мысли!...» [3, с. 108 – 110].

Иван Ефремов в романе «Час Быка» не акцентирует внимание на конкретных личностях, отступая тем самым от канонов антиутопического жанра. В каждом сословии рисуются условные образы людей: из Совета Четырех – ЧойоЧагас, «джи» – инженер Таэль, «кжи» – Цасор... Однако объединяет их всех одно: приверженность порядкам и страх перед их нарушением; им трудно представить, что жизнь может быть иной. Они злы, завистливы, низменны от отсутствия культуры: «Ты еще не знаешь, какие они мстительные! Я знаю, он завидует, мужчины очень завистливы... как и женщины. <...> Мужчинам неважно, что чувствуем мы, женщины. Только бы их гордость была удовлетворена. И мы всегда виноваты...», – так характеризует свой народ Цасор [2, с. 311].

В романе рядовые тормансиане характеризуются как «люди без будущего»: они не представляют, как может быть иначе, и хотя осознают тяжесть и неправильность своего жизненного положения, не видят смысла бороться и даже ценить собственную жизнь.

Но есть среди них и те, кто готов бороться за счастье своего народа. Таким представляется, например, инженер Таэль: «Одно приближение к вашей силе потребует столько времени и внимания для себя, что меня не хватит на более важное: доброту, любовь, жалость и заботу о других, в чем вижу свой долг. Мало любви и добра в нашем мире! Мало людей, одаренных и не растративших свои душевные силы на пустяки вроде карьеры – жизни, богатой материально, или власти. Я родился слабым, но с любовью к людям и не должен уходить с этого пути» [2, с. 275].

Другая ситуация предстает в «451° градусе по Фаренгейту» Рэя Брэдбери. Ярче выделяется одна личность – Гай Монтэг. Именно его образ олицетворяет образ антиутопического героя.

До определенного момента Монтэг жил довольно счастливо: у него были материальные блага, престижная работа, в правильности и необходимости которой он не сомневался, жена Милдред. Но встреча с соседкой Клариссой переворачивает его жизнь: именно эта встреча становится «толчком» для героя – он начинает мыслить. Кларисса, живущая в семье «странных людей», редко смотрящая телевизионные стены, ходящая пешком, критически осмысливающая реальность, показывает ему другую сторону технологически совершенной жизни. И Монтэг тоже задумывается; он начинает задаваться вопросом: почему в жизни все происходит именно так, а не иначе.

По канонам жанра, сознание Монтэга раздвоилось: «Ему показалось, что он раздвоился, раскололся пополам и одна его половина была горячей как огонь, а другая холодной как лед, одна была нежной, другая – жестокой, одна трепетной, другая – твердой как камень. И каждая половина его раздвоившегося «я» старалась уничтожить другую» [3, с. 43]. И все же он принимает решение бороться с системой. Монтэг хранит у себя книги (что противоправно), при обнаружении преступления сбегает и присоединяется к группе отшельников, которые хранят книги в своей голове и собираются построить новую цивилизацию.

Хотя Монтэг не умирает, но и изменить систему он тоже не в силах: город взрывают, цивилизация уничтожена. И в этом внутренний трагизм Монтэга как героя антиутопии: он

всеми силами стремится познать ошибки системы и изменить ее, но система «выбрасывает» его за борт. В итоге система оказывается уничтожена, и Монтэг уже не может ее спасти и изменить.

В обоих рассматриваемых романах-антиутопиях по-своему раскрываются законы жанра. В «Часе Быка» И. Ефремов сделал упор на изображение художественного мира; Р. Брэдбери же в «451° по Фаренгейту» сосредоточил свое внимание на отдельной личности, ее внутреннем мире и влиянии на внешние события.

Оба произведения являются романами-предупреждениями. Это значит, что писатели не просто хотели поделиться своими мыслями и переживаниями, но и пытались предупредить человечество о грозящей им опасности. Эти романы – не просто аллегорическое изображение будущего; они заостряют внимание на тех проблемах, которые наиболее влияют на жизнь человека, и предлагают переосмыслить и решить их, пойти по другому пути.

И. Ефремов написал «Час Быка» в 50-ых годах XX века; отечественное общество не восприняло эту книгу должным образом. Многие критиковали И. Ефремова за то, что его роман антисоветский, что он попирает идеалы и устои жизни советского общества. Р. Брэдбери же написал «451° по Фаренгейту» десятилетием позже; стимулом к написанию романа для него стало быстро развивающееся технологическое общество. Его роман поистине стал предупреждением для американского общества.

Не теряют своей актуальности эти романы и сейчас. «Система» существовала всегда, и всегда находятся люди, идущие против системы. Ее самые неблагоприятные воплощения и последствия мы видим в антиутопиях. Книга показывает, как будет выглядеть худший сценарий, если продолжить идти по тому же пути, и заставляет задуматься, ведь в современной жизни действительно преобладает власть технологий, потребительства. Но в то же время она указывает на необходимость высокой образованности, культуры человека, поскольку необразованным человеком легче управлять и легче его руками разрушать, как это было показано в «Часе Быка».

### Литература:

1. **Жаданов, Ю.А.** Антиутопия XX века: этапы большого пути / Ю.А. Жаданов // Литература Западной Европы 20 века. – URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-angliya/zhadanov-antiutopiya-hh-veka.htm> (дата обращения: 01.02.2020). – Текст: электронный.
2. **Ефремов, И.** Час Быка / И. Ефремов. – Москва: Правда, 1991. – 464 с. – Текст: непосредственный.
3. **Брэдбери, Р.** 451° по Фаренгейту / Р. Брэдбери; пер. с англ. В. Бабенко. – Москва: Эксмо, 2013. – 320 с. – Текст: непосредственный.

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

### ТИПОЛОГИЯ ЛЮБВИ В РАССКАЗАХ И.А. БУНИНА

Данная статья посвящена выявлению концепции любви и рассмотрению типологии любви в рассказах И.А. Бунина. Известный знаток творчества Бунина О. Михайлов заметил, что «в нашей литературе никто еще не изображал любовь так пристально и сосредоточенно, как Бунин» [1, с. 118].

Тема любви является у И. Бунина одной из центральных на протяжении всей творческой жизни. Особенно ярко данная тема проявляется у Ивана Алексеевича в период эми-

грации, именно тогда, в годы одиночества и медленного забвения, писатель углублялся в самое нежное и прекрасное человеческое чувство. В 20-е гг. И. Буниным создан ряд вершинных рассказов и повестей о любви: «Митина любовь» (1924), «Солнечный удар» (1925), «Дело корнета Елагина» (1925), «Ида» (1925) и др. Здесь в полную силу выражена намеченная ранее трагедийная концепция любви, рассматриваемой как взлет души, прорыв из «будней» к ощущению надвременного единства всего сущего, – и вместе с тем прочувствована катастрофическая краткость подобного наивысшего напряжения человеческого существа [2].

Иван Алексеевич Бунин не избегает сложных, откровенных тем, изображая в своих рассказах самые интимные человеческие переживания. Ему важно передать эмоциональное состояние своих героев, донести его до читателей. У Бунина любовь не переходит в семейное русло, не разрешается счастливым браком. К сожалению, он изображает любовь как мимолетное счастье. И. Бунин лишает своих героев вечного чувства, лишает потому, что к нему привыкают, а привычка приводит к потере любви [3].

Сборник И.А. Бунина «Темные аллеи» критики называют «энциклопедией любви». Это определение можно распространить на все творчество писателя, в произведениях которого встречаются разные виды любви:

1. Любовь-преклонение, наваждение, любовь-миф. Такой становится история любви героя рассказа «Грамматика любви» (1915 г.) помещика Хвощинского к крепостной Лушке. После смерти Лушки Хвощинский заперся в ее комнате и всю оставшуюся жизнь просидел на ее кровати. Герой-рассказчик Ивлев слышал об этой истории еще в детстве, и для него она казалась не больше, чем легенда, миф, но, увидев ту самую комнату, их книги, он осознал, что это была настоящая сила любви. Герой покидает дом Хвощинского, очень дорого купив у его сына лишь одну книгу под названием «Грамматика любви». Вот как Бунин описывает ее содержание: «Каждая глава состояла из коротеньких, изящных, порою очень тонких сентенций, и некоторые из них были деликатно отмечены пером, красными чернилами. «Любовь не есть простая эпизода в нашей жизни, – читал Ивлев. Разум наш противоречит сердцу и не убеждает оного.< >Женщина прекрасная должна занимать вторую ступень; первая принадлежит женщине милой. Сия-то делается владычицей нашего сердца: прежде, нежели мы отдадим о ней отчет сами себе, сердце наше делается невольником любви навеки...» [4]. Эта книга стала для Хвощинского святым символом преклонения перед любовью, и Ивлев смог это почувствовать.

2. Легкомысленная любовь-игра. Такую любовь мы видим в рассказе «Легкое дыхание» (1916 г.). Главная героиня рассказа – совсем юная девушка, но совершенно очаровательная и притягивающая к себе. Ей нравится в себе собственная грациозность и изящность, она желает чувствовать себя такой открытой, непосредственной. Автор подчеркивает некую ветреность Оли, излишнюю откровенность. Юная Оля никогда не задумывалась о последствиях, к которым может привести ее поведение, она никогда и ничем себя не ограничивала и просто радовалась жизни. Бунин желает донести до читателей мысль о гармонии и уравновешенности между страстью и нравственностью, они должны существовать в отношении баланса. Оля была слишком легкомысленна и юна, чтобы задумываться о таких глубоких вещах. К сожалению, ее чары, желание познать то, до чего она еще не доросла, оборачиваются гибелью героини.

3. Любовь-миг, вспышка показана в рассказе И.А. Бунина «Солнечный удар» (1925 г.). Страсть героя и героини оказалась внезапной, неожиданной, словно солнечный удар, и такой же яркой, как вспышка. Но для обоих это был лишь миг любви. Бунин приводит такие слова своей героини: «Если поедем вместе, все будет испорчено. Мне это будет очень неприятно. < > Никогда ничего даже похожего на то, что случилось, со мной не было, да и не будет больше. На меня точно затмение нашло... Или, вернее, мы оба получили что-то вроде солнечного удара...» [4]. После мимолетного романа, телесной связи и последующего скорого расставания, герой испытал чувство душевной пустоты, чувство невероятного одиночества. Он осознал, насколько сильно полюбил героиню, только после того, как рас-

стался с ней. Герой понимает, что не может дальше жить без нее, он желает ее разыскать, но не знает даже имени.

4. Любовь-обожание. Данный вид любви мы можем наблюдать в отношении героя рассказа «Натали» (1941 г.) Виталия Мещерского к неземной красавице Натали. Герой долго мечтал о женском тепле и, наконец, встретил Соню. Она ответила ему взаимностью. Он любил ее юношеской любовью, она была для него символом страсти. Но, увидев впервые Натали, он не смог не признать ее притягательной красоты. Мещерский полюбил и ее, но эта любовь была иной: она сопровождалась возвышенным чувством, обожанием и нежностью. И даже через несколько лет, случайно встретившись друг с другом, они осознают, что их чувства не остыли. Но, к сожалению, их счастью не суждено было случиться. В конце рассказа Мещерский остается с нелюбимой женщиной, а Натали умирает.

5. Любовь-самозабвение. Рассказ «Холодная осень» (1944 г.) из сборника «Темные аллеи» подчеркивает мысль о том, что любовь, хоть и трагична, но прекрасна, и именно она освещает жизнь человека и дает ему силы жить дальше. Главной героине пришлось попрощаться с возлюбленным, уходящим на войну. Дальше случилось страшное – ее возлюбленный погиб. И вот, спустя целых тридцать лет, она вспоминает свою жизнь и осознает, что помнит лишь тот вечер холодной осени рядом с любимым человеком. Все тридцать лет оказались ненужным сном, только тот единственный вечер был самым долгим в ее памяти и дорогим. Через все тридцать лет она пронесла с собой тот вечер и всегда помнила его в мельчайших деталях. Героиня верит, что где-то в ином мире он ждет ее и все также любит.

6. Любовь-отчаяние становится предметом изображения в рассказе «Митина любовь» (1924 г). Главный герой рассказа Митя всей душой влюблен в Катю. Он яростно ревнует ее, не желая, чтобы ее внимание досталось кому-то иному. Но страшные его опасения подтверждаются, от чего во внутреннем мире героя все рушится. Он не понимает, любила ли его Катя. В рассказе изображение природы переплетается с внутренними переживаниями героя: дождь становится символом душевного состояния Мити, он усиливается тогда, когда чувства Мити максимально обострены и начинается гроза, когда боль достигает наивысшей точки. Митя понимает, что никогда не сможет полюбить кого-то так сильно, как любит Катю. Но она велит ему забыть ее, отчего ему становится еще тяжелее. Во время грозы он желает одного: лишь бы поскорее избавиться от всех мучений, поэтому «с наслаждением» застреливает самого себя. Автор желает показать, что не каждый человек способен перебороть в себе обиду предательства.

7. Любовь-вражда. У главного героя рассказа «Пароход «Саратов» (1944 г.) Павла Сергеевича была любимая женщина, которую он содержал. Но во время их встречи она объявила ему, что это их последнее свидание, поскольку героиня тайно увиделась с бывшим возлюбленным и осознала, что всегда любила только его. С этого момента начинается противостояние, вражда между двумя героями. В душу Павла Сергеевича закралась злоба, ревность и обида. Автор таким образом описывает его внутренне состояние: «Он встал, почувствовал новый прилив той готовности на все, с которой мчался на извозчике, прошелся по комнате, собираясь с мыслями, все еще не веря той нелепости, неожиданности, которая вдруг разбила все его радостные надежды на этот вечер < > сел опять на канapé, в упор глядя на нее» [4]. Она была абсолютно равнодушна к нему. От ее холодности и уверенности в себе герой решается на жестокий поступок: он убивает свою возлюбленную. Автор изображает страшную разрушительную силу любви, которая не позволяет просто отпустить любимого человека.

Таким образом, в ходе анализа концепции любви и рассмотрения разновидностей любви в рассказах Ивана Алексеевича Бунина мы пришли к следующим выводам. Любовь у Бунина это стихия, роковая сила, вторгающаяся в жизнь человека, которой он не способен противостоять. Настоящая любовь редка и дается лишь избранным. Писатель уверен, что любовь это высшее и самое прекрасное чувство. Бунин изображает разные виды любви и всевозможные оттенки чувств, например: любовь-наваждение, любовь-миф; любовь-

игра; любовь-миг; любовь-обожание; любовь-самозабвение; любовь-отчаяние; любовь-вражда. Все рассказы, проанализированные нами, открывают читателям мир любви, которая никогда не проходит бесследно; любовь возвышает человеческие души, дает ощущение полноты жизни.

#### Литература:

1. **Чамсединова, Г.Ш.** Философия любви (по «Темным аллеям» И.А. Бунина) / Г.Ш. Чамсединова // Известия ДГПУ. – 2015. – №4. – С. 116-119. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofiya-lyubvi-po-temnym-alleyam-i-a-bunina/viewer> (дата обращения 14.02.2020). – Текст: электронный.

2. **Ничипоров, И.Б.** И.А. Бунин. Очерк творчества / И.Б. Ничипоров // портал «Русская цивилизация». – 2007. – URL: <http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/nichiporov-bunin-ocherk-tvorchestva.htm> (дата обращения 12.02.2020). – Текст: электронный.

3. **Еремина, О.** Бегство от одиночества. Концепция любви в рассказах И.А. Бунина / О. Еремина. – URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200304104> (дата обращения 05.02.2020). – Текст: электронный.

4. **Бунин, И.А.** Собрание сочинений / И.А. Бунин. – URL: [http://az.lib.ru/b/bunin\\_i\\_a/](http://az.lib.ru/b/bunin_i_a/) (дата обращения 05.02.2020). – Текст: электронный.

*А.А. Райнгард,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь  
АГГПУ имени В. М. Шукшина (Бийск)

### СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА

Авторская позиция писателя – органическая черта любого художественного текста. Это отношение автора к раскрываемой теме, к поставленной проблеме и к героям, образы, которые с этими темами, проблемами, вопросами связаны. Общепринято мнение, что авторская позиция раскрывается во всем строе произведения, тем не менее, анализ позволяет выделить наиболее частотные приемы ее проявления.

В литературоведении авторская позиция В.М. Шукшина практически не исследовалась, поэтому тема обладает научной новизной и актуальностью. Цель нашей статьи – выявить средства выражения авторской позиции В.М. Шукшина в его рассказах.

Шукшин начал свою писательскую деятельность с рассказов о земляках, бесхитростных и безыскусственных. Ему были близки обычные люди, проживающие в деревне, именно их образы Василий Макарович часто воссоздавал в своих произведениях.

Авторская позиция писателя достаточно четко проявлялась в его поэтике. Рассмотрим в этом плане два его рассказа: «В профиль и анфас» и «Микроскоп». Данные рассказы построены, в основном, в форме диалога и содержат незначительное количество описательных элементов. В слова своих персонажей Шукшин вкладывает глубокий смысл, настроения и эмоции. Например, Иван из рассказа «В профиль и анфас» часто произносит: «Не везет мне тоже, дед. Крепко», «Вообще грустно, дед. Почему так? Ничего неохота...», «Нет счастья в жизни», – данные реплики обращают внимание читателей на тот тяжелый груз, который лежит в душе героя, и вызывают сочувствие к нему. В рассказе «Микроскоп» герой Андрей имеет потаенное желание, которое раскрывается в его словах: «Учись, Петька! – повысил голос Андрей. На карачках, но ползи в науку – великое дело». Этой нехитрой фразой автор показывает благоговейное отношения героя к учености.

В диалоги автор часто включает разговорные слова: шибко, заглянь, хошь, пошто, ходют, счас, что говорит о его близости к простым людям; авторская позиция выражается ещё и в использовании народной речи.

Авторская позиция по отношению к персонажу раскрывается в некоторых деталях. Например, образ старика из рассказа «В профиль и анфас» автор изображает так: «На скамейке, у ворот, сидел старик. Он такой же усталый, тусклый, как этот теплый день к вечеру. А было и у него раннее солнышко, и он шагал по земле и легко чувствовал ее под ногами. А теперь – вечер, спокойный, с дымками по селу» [1].

Здесь описание портрета переплетается с описанием природы. Усталый, тёплый вечер сравнивается со стариком, у которого тоже «было раннее солнышко», т.е. была насыщенная, молодая и счастливая жизнь, а теперь он стал более спокойным, тихим, как вечер. И это сопоставление свидетельствует и о тесной связи героя с природой, и об авторской симпатии к персонажу. Словам старика Шукшин придает огромную роль в данном произведении. Так, старик говорит: «Баламут ты, Ванька», «Заелись», «И чуют ведь, что неладно живут, а все хорохорятся», «Совсем испортился народишко» [1]. По авторскому замыслу в этих оценках отражаются две разные эпохи. Одна, более ранняя и тяжелая, в которую прошла большая часть жизни старика, когда люди работали только для того, чтобы прокормить свою семью, когда были иные ценности, когда не думали о философии жизни, и другая, которую представляет собой Иван, когда изменились люди, их ориентиры, цели, возможности. А Ивана автор описывает так: «На скамейку присел длиннорукий худой парень с морщинистым лицом. Такие только на вид слабые, на деле выносливые, как кони. Парень тяжело вздохнул и стал закуривать» [1]. Эти авторские характеристические детали обращают внимание читателей на его работоспособность и силу, но в тоже время на отражение в его внешности и поведении тяжёлой ноши жизни. Этот герой говорит: «А мне не надо столько денег. Ты можешь это понять? Мне чего-то другого надо» [1]. И продолжает: «Но чем успокоить душу? Чего она у меня просит? Как я этого не пойму!» [1]. Шукшину близки такие люди, которые чего-то ищут, ждут, которые желают всё изменить в своей жизни, но, как оказывается, сделать это порой очень трудно, и нелегко понять – а как правильно жить?

В рассказе «Микроскоп» автор изображает Андрея так: «И вот поздно вечером пришел он домой, а в руках держал коробку, а в коробке, заметно, что-то тяжеленькое. Андрей тихо сиял», «Андрей прямо зашелся весь, стал удивительно смелый» [1]. Здесь автор тоже раскрывает свое отношение к герою: ему нравятся люди, которые мечтают о чём-то великом, желают стать кем-то другим, стать лучше, несмотря на то, что им сложно двигаться к своей заветной цели.

Итак, авторская позиция В.М. Шукшина выражается в его рассказах всегда, но не прямолинейно, не дидактично, а разными способами: это и внутренние монологи, свидетельствующие о проникновении автора во внутренний мир героя, это и разговорная лексика в авторских описаниях, подчеркивающая близость повествователя изображаемой им среде, это оценочная лексика в авторской характеристике героев. Близость персонажа к общепринятым человеческим ценностям (природа, красота) и проявление любви, доброты, сопереживания, бескорыстия также указывают на родство с авторской позицией писателя.

### Литература:

1. Шукшин, В.М. Рассказы / В.М. Шукшин. – URL: [https://librebook.me/rassказы\\_146893](https://librebook.me/rassказы_146893) (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.

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

### **ТЕМА ПАМЯТИ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА ПЕРИОДА ЭМИГРАЦИИ**

После октябрьской революции 1917 года многие талантливые люди приняли решение покинуть страну. Это событие принято называть первой волной эмиграции. Одной из главных причин этого события явилось неприятие большевистской власти, ее деятелей и идеологии. Среди тех, кто оставил родину в этот период, оказалось немало выдающихся русских писателей, музыкантов, художников, философов и артистов.

Несмотря на все обстоятельства, русские писатели продолжали дарить миру художественные шедевры, при этом в их творчестве появляются новые темы, идеи, мотивы. Одна из закономерно проявившихся тем – тема памяти, которая выражается в воспоминаниях о прошедших событиях, о людях, о жизни. К теме памяти обращались многие писатели, в том числе и Иван Алексеевич Бунин – будущий лауреат Нобелевской премии.

Иван Алексеевич Бунин – «выдающийся русский поэт, прозаик, переводчик и публицист» [1]. «Моя писательская жизнь, – вспоминал Иван Алексеевич Бунин, – ...началась, должно быть, в тот бесконечно давний день в нашей деревенской усадьбе в Орловской губернии, когда я, мальчик лет восьми, вдруг почувствовал горячее, беспокойное желание немедленно сочинить что-то вроде стихов или сказки» [2].

Тема памяти – одна из значимых тем в творчестве эмигранта И.А. Бунина. В каких-то произведениях она выражена ярко и многогранно, в каких-то на первый план не выходит, но растворяется в общей канве текста (сборник рассказов «Темные аллеи», «Окаянные дни», «Жизнь Арсеньева»).

Для доказательства вышесказанного, проведем анализ двух произведений Ивана Бунина и выясним, как в них показана тема памяти, при помощи каких средств и приемов.

Начнем с анализа рассказа «Холодная осень». Данный рассказ входит в сборник «Темные аллеи». Несомненно, главной темой всех рассказов этого сборника является тема любви, но практически наравне с ней – тема памяти.

Итак, рассказ «Холодная осень» написан Буниным в 1944 году. В это время писатель по-прежнему находился в эмиграции. Повествование в рассказе ведется от лица главной героини, которая знакомит читателя с чередой событий своей жизни. Произведение начинается с того, что мы знакомимся с семьей главной героини, с ней самой и ее женихом. Затем мы узнаем о смерти ее возлюбленного, о том, как она жила в Москве, спустя тридцать лет, как вышла замуж, как со временем состарилась. Все это мы как бы узнаем из воспоминаний главной героини, которая прожила свою жизнь так, как будто это был сон. Тема памяти, таким образом, здесь непременно выступает на первый план, оттеняя тему любви. Средством ее выражения является композиция текста: сам рассказ – это воспоминания из жизни героини. Мы также можем наблюдать исследуемую тему в конструкциях отдельных предложений, где герой-рассказчик обращается к прошлому, например: «В июне того года он гостил у нас в имении – всегда считался у нас своим человеком: покойный отец его был другом и соседом моего отца», «Одеваясь в прихожей, он продолжал что-то думать, с милой усмешкой вспомнил стихи Фета...» [3].

Последний абзац в рассказе как бы переносит читателя в настоящее время, показывает, что все то, что было прочитано ранее – это воспоминания. Заканчивается произведение опять же фразой, отсылающей к молодости героини: «Ты поживи, порадуйся на свете, попом приходи ко мне...» «Я пожила, порадовалась, теперь уже скоро приду» [3].

Еще одно произведение, в котором ярко представлена тема памяти – роман «Жизнь Арсеньева». Большая часть произведений, входящих в его состав была закончена в 1929 году. Здесь тема памяти отражена в изображении старой России. Средством выражения

исследуемой темы, которое отличается от того, что было в предыдущем рассказе, являются лирические отступления, то есть рассуждения главного героя: именно в них показан образ страны, ее исторические изменения. Еще одним способом выражения является непосредственно композиция романа. Как и в предыдущем произведении, она отражает воспоминания из жизни героя, с которыми он знакомит читателя: «Я помню большую, освещенную предъосенним солнцем комнату, его сухой блеск над косогором, видимым в окно, на юг... Только и всего, только одно мгновенье!» [4].

Роман автобиографичен, поэтому в нем все является воспоминанием. Но в целом все эти воспоминания показывают не жизнь отдельного человека, а судьбу всей России: «Куда она девалась позже, когда Россия гибла? Как не отстояли мы всего того, что так гордо называли мы русским, в силе и правде чего мы, казалось, были так уверены?» [4]. Роман знакомит нас с жизнью главного героя – Алексея Александровича Арсеньева. В своих воспоминаниях он рассуждает о покинутой родине, о жизни на чужбине. Что касается России, то роман начинается с описания русской природы, дворянского быта, но постепенно все затмевают социальные проблемы.

Если сравнить два анализируемых произведения, то можно сделать вывод, что тема памяти в них проявляется по-разному. В рассказе «Холодная осень» тема памяти растворяется в композиции и касается воспоминаний жизни одного человека. В Романае «Жизнь Арсеньева» данная тема рассматривается шире. Помимо воспоминаний одного героя, которые служат основой композиции романа, она касается и России в целом, то есть Арсеньев не просто рассуждает о каких-то конкретных событиях своей жизни, он с их помощью показывает исторические изменения целой страны.

### **Литература:**

1. **Бунин, И.А.** Холодная осень / И.А. Бунин. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1055/p.1/index.html> (дата обращения: 09.03.2020). – Текст: электронный.
2. Электронная энциклопедия: Мир Шекспира / world-shake.ru [сайт]. – URL: <http://www.world-shake.ru/ru/Encyclopaedia/4054.html> (дата обращения: 29.02.2020). – Текст: электронный.
3. **Марченко, Т.В.** .Аудиолекция: Первая волна эмиграции: русская культура за рубежом / Т.В. Марченко. – Arzamas, 2020. – URL: <https://arzamas.academy/materials/1368> (дата обращения: 28.02.2020). – Текст: электронный.
4. **Бунин, И.А.** Жизнь Арсеньева / И.А. Бунин. – URL: <http://lib.ru/BUNIN/buninars.txt> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Быстрый процесс развития науки и техники вызывает массовые изменения в процессе обучения, в частности и в обучении литературе. Одним из результатов развития науки и техники является сеть Интернет. Она позволяет человеку делать множество вещей без ограничения времени и пространства. Люди могут выполнять работу, учиться, даже не

присутствуя на рабочем месте. Интернет также широко применяется в образовательном процессе. Одним из способов его применения является организация смешанного обучения.

**Смешанное обучение** – это сочетание традиционных форм аудиторного взаимодействия с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как, например, компьютерная графика. Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени. Смешанное обучение обеспечивает вовлеченность в учебный процесс 100% обучающихся. Адаптивность реализуется как возможность организации учебного процесса для учащихся с разными возможностями и запросами. Индивидуализация осуществляется за счет выстраивания учебного процесса в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями обучающихся, при этом методические подходы и педагогические технологии, используемые учителем в классе, дополняются интерактивными учебными средствами и адаптивным программным обеспечением [1]. Интерактивность достигается путем использования вариативных форм и способов взаимодействия как участников образовательного процесса друг с другом, так и каждого из них с контентом. Школьники при смешанном обучении имеют время для того, чтобы более внимательно и глубоко рассмотреть и обосновать собственные суждения.

Для качественного внедрения смешанного обучения школа должна измениться. В первую очередь, нужны технические обновления: электронные носители (компьютеры, ноутбуки, планшеты); высокоскоростной интернет; обеспечение информационной безопасности. При внедрении в школьный процесс технологии смешанного обучения изменения коснутся всех субъектов, а именно:

- ученика: это изменения в освоении новых ролей и новых стратегий сетевого поведения в процессе обучения;
- родителя: это вовлечение во взаимодействие со школой и обеспечение прозрачности учебного процесса;
- учителя: это освоение новых ролей и подходов в педагогической деятельности. Это движение от дидактизма к наставничеству и сотрудничеству.

В смешанном обучении существует более 100 моделей, но далеко не все они являются эффективными. Для России более приемлемыми и адаптированными, на наш взгляд, являются основные шесть моделей смешанного обучения («Перевернутый класс», «Смена рабочих зон», «Ротация станций», «Гибкий план», «Индивидуальный план», «Межшкольная группа»). Мы рассмотрим те модели, которые реализуются напрямую в школах на уроках, координируются учителем.

«Перевернутый класс» – самая простая модель для практической реализации в школах России. Такая модель отличается от традиционной формы работы тем, что новый материал изучается дома самостоятельно. В связи с этим на уроке не затрачивается время на объяснение «простых истин» и «зубрежку», поскольку эта часть «переводится» на дом [2, с. 23]. Ученики дома сами изучают новый материал, каждый в своем режиме. В модели «перевернутый класс» ученики работают дома – онлайн со своими электронными устройствами с выходом в интернет, изучают новый материал самостоятельно. На уроках с учителем материал закрепляют, задают вопросы на уточнение, обсуждают изученное в разных формах деятельности: семинар, проект, различные игры или другие интерактивные формы.

Следующая модель – «смена рабочих зон» – требует наличия компьютеров или планшетов для работы на уроке. Учащиеся делятся на три группы по видам учебной деятельности, каждая группа работает в своей части класса (станции): станция работы с учителем, станция онлайн-обучения и станция проектной работы. В течение урока группы перемещаются между станциями так, чтобы побывать на каждой из них. Состав групп от урока к уроку меняется в зависимости от педагогической задачи [2, с. 25].

Рассмотрим модель «смена классов (лабораторий)». Для реализации такой модели смешанного обучения понадобится компьютерный класс, оснащенный компьютерами с выходом в Интернет. «Смена классов» основывается на работе в классе и работе в онлайн-режиме. На одном из уроков ученики работают в компьютерном классе под присмотром учителя, где они либо повышают свои навыки, устраняя пробелы в своих знаниях по темам, либо отвечают на вопросы по пройденным темам, смотрят видео, решают задачи. «Смена классов» подразумевает под собой объединение учителей разных предметов. Несколько педагогов организуют такую работу в компьютерном классе, допустим, раз в неделю, для работы в онлайн-среде, что поможет ученикам индивидуально разобраться в своих результатах и устранить недостатки [2, с. 30]. Такая модель дает учителю возможность отследить динамику роста знаний на онлайн платформе. Минус такой работы заключается в отсутствии коммуникации между одноклассниками, групповой и проектной работы, поэтому эти виды деятельности придется компенсировать через другие модели обучения.

Мы рассмотрели наиболее эффективные модели смешанного обучения, которые подтвердили свою результативность в мировом контексте. Результаты эффективности смешанного обучения подтверждают своим опытом НП «Телешкола» (2000-2014 гг.) и LMS «Мобильная Электронная Школа» (с 2014 года), компания «Мобильное Электронное Образование» [2, с. 18].

Таким образом, смешанное обучение представляет собой сочетание традиционного очного обучения и электронного взаимодействия, интеграцию традиционных аудиторных занятий с электронными технологиями для формирования способности обучающихся планировать и организовывать свою учебную деятельность, ориентируясь на конечный результат. На уроках литературы такая технология будет эффективна, так как обычно достаточно большой объем работы приходится на самостоятельное изучение (чтение произведений), и освоить весь материал не всегда представляется возможным. На занятии учащиеся смогут поделиться своими домашними наработками по конкретному вопросу и усвоить тот материал, над которым поработали другие группы.

Возможность использования технологии смешанного обучения на уроках литературы зависит от нескольких факторов, а именно: технических возможностей, желания обучающихся модернизировать свою учебную деятельность и освоения новых подходов и методов обучения учителем.

### Литература:

1. **Долгова, Т.В.** Смешанное обучение – инновация XXI века / Т.В. Долгова // Интерактивное образование: информационно-публицистический образовательный журнал. – ООО «А-Приор». – 2017. – № 5. – С. 2-8. – Текст: непосредственный.
2. **Андреева, Н.В.** Шаг школы к смешанному обучению / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов и др. – М.: Открытая школа, 2016. – 282 с.– Текст: непосредственный.

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

## **САЙТ УЧИТЕЛЯ КАК ОТКРЫТЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС И ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Актуальность темы данного исследования обусловлена его направленностью на решение одной из наиболее важных проблем современного информационного общества, а именно: формирования полноценного и отвечающего требованиям времени режима функционирования образовательных интернет-сайтов как основных элементов информационно-образовательной среды учебного заведения. Несмотря на то, что и сеть Интернет, и интернет-сайты как ее важнейшие элементы давно стали привычной реальностью и активно используются во всех сферах общественной, экономической и политической жизни, до сих пор существует проблема с созданием открытых образовательных ресурсов учебных заведений, на которых обычно содержится общеправовая, организационная и новостная информация, в то время как учебные, методические и научно-исследовательские материалы представлены крайне скудно. А ведь именно такие материалы очень важны для формирования самостоятельной исследовательской позиции обучающихся, поскольку позволяют наиболее эффективно организовать многие ее виды, включая и проектную деятельность.

Использование Интернета в образовательных целях преподавателями, обучающимися, руководителями образовательных учреждений и организаций, а также в целях самообразования делает все упомянутые категории пользователями Интернета, которые получают доступ через провайдеров к интернет-услугам, получивших название «интернет-сервисов». Интернет-сервисы, или интернет-услуги, представляют собой неоднородную массу интернет-технологий, программ и протоколов [1, с. 159].

Наиболее распространенными интернет-сервисами являются веб-сайты (web-сайты), под которыми следует понимать набор связанных между собой, близких по смыслу Web-страниц и файлов [2, с. 55].

Можно выделить следующие преимущества использования веб-сайтов как дидактического средства:

- доступность и относительная легкость публикации какой-либо информации, в том числе учебной, в авторской редакции;
- отсутствие пространственных и временных ограничений на активные коммуникации с другими: в удобное время, в удобном месте;
- оперативность взаимодействия: возможно реагирование в реальном времени с помощью мобильных устройств (смартфоны, коммуникаторы, нетбуки);
- создание среды практической совместной и равноправной деятельности, в которой педагог не доминирует над учащимися, и которая способствует преодолению пассивности учащихся, их вовлечению в текущую жизнь образовательного учреждения;
- реализация возможности попутного, контекстного воспитательного воздействия совместной практически ориентированной деятельности, наряду с учебно-познавательной, предметной и межпредметной;
- непосредственное документирование деятельности участников, как педагога, так и его учащихся (фиксируются даты всех обращений и действий в блоге), что позволяет давать открытую оценку деятельности самими учащимися;
- формирование личного информационного и коммуникативного пространства [3, с. 72].

Открытый образовательный ресурс (сайт учителя) представляет собой интернет-ресурс, на котором размещена актуальная для изучения конкретной учебной дисциплины информация, а также присутствуют возможности для координации деятельности учителя, преподающего данную дисциплину, и обучающихся.

Формы подачи дидактической и методической информации на таком ресурсе связаны с особенностями самого веб-сайта, представляющего собой простую страничку (home page) или масштабный портал.

Информация, которая содержится на образовательном сайте, достаточно традиционна. Обычно это тексты (такая ситуация особенно характерна именно для русского сегмента Интернета): публикации, учебные и методические материалы, новостные материалы и т.п. Таким образом, основным элементом любого образовательного web-сайта является текст.

Текст в Интернете представляет собой простой или комбинированный онлайн-текст, содержащий определенную информацию, функционирующий в Интернет-пространстве, адресованный конкретному субъекту общественности, распространяемый в основном через тематические ресурсы.

Тексты, представленные в сети, должны быть написаны просто и ясно, избегая профессионального жаргона. Лучше пользоваться четкими шрифтами (Arial, Verdana, Times New Roman). Не следует злоупотреблять дизайном, поскольку это часто отвлекает посетителей от содержания сайта.

Прежде чем переходят непосредственно к созданию сайта, разрабатывается структура его основных страниц, чтобы пользователю было легко перемещаться между страницами разных уровней, а также, чтобы он в любой момент мог вернуться на главную страницу, т.е. первую страницу, на которой оказывается посетитель. Данная страница должна содержать запоминающийся заголовок, меню, краткое описание разделов веб-сайта, ссылки на разделы второго уровня иерархии в структуре, а также информацию для контактов. Количество страниц второго уровня определяется количеством основных разделов сайта. На данных страницах размещается наиболее важная информация, относящаяся к их разделам, а также, если в этом есть необходимость, ссылки на страницы третьего уровня иерархии. На страницах третьего уровня размещается уточняющая информация к основным разделам сайта.

Важным элементом сайта является схема его навигации, определяющая, каким образом пользователь будет перемещаться между страницами.

Сайт вообще и методический портал для преподавателей в частности имеет определенную структуру. Конечно, у каждого конкретного сайта может быть своя специфическая структура, однако существуют элементы, которые, по нашему мнению, должны непременно присутствовать на сайте. Рассмотрим их подробнее.

Первая страница сайта, на которую попадает пользователь, называется главной. Она может называться по-разному: «Главная», «Домой», «Home» и т.п. По нашему мнению, предпочтение стоит отдать первому варианту, поскольку он наиболее точно отражает суть этой страницы. На главной странице в верхней ее части обычно размещается хедер (шапка сайта). Хедер обычно представляет собой фотографию или картинку, имеющую непосредственное отношение к сфере информации, содержащейся на сайте. В хедере обычно располагается название самого ресурса. Также обязательными элементами главной страницы является главное меню (Main menu), обычно состоящее из нескольких пунктов. Главное меню может быть расположено сверху или снизу горизонтально, и справа или слева вертикально. Наиболее традиционным и удобным является положение главного меню по левому краю сайта вертикально или под хедером – горизонтально.

Также на главной странице располагается форма входа администратора (Login form) и форма Умного поиска, которая используется для более эффективной навигации по сайту и поиску той или иной информации не путем перехода со страницы на страницу, что может занять много времени, а посредством введения в форму искомого слова. Умным такой

поиск называется потому, что при введении первых букв слова появляется подсказка вариантов полного слова (т.е. система аналогична той, которую использует в своей работе поисковик Яндекс).

На главной странице может быть, в принципе, размещена любая информация (приветствие, новости ресурса, информация о нем и т.д.) и в любом виде (текст, фото, видео и т.д.). По нашему мнению, главную страницу, как, впрочем, и все остальные не стоит перегружать различными материалами, лучше располагать анонсы этих материалов, на которые можно перейти по ссылкам (заголовки как ссылки, кнопки «Подробнее»).

Обязательным пунктом меню сайта является пункт, посредством перехода по которому можно получить информацию о том, как связаться с администрацией сайта. Этот пункт может называться по-разному: «Контакты», «Связь», «Связаться с нами» и т.д.

Немаловажное значение имеет присутствие на сайте формы обратной связи, через которую можно отправить сообщение администратору или модератору сайта.

Также не помешает и наличие rss-ленты новостей, касающейся образования. Здесь важно грамотно выбрать источник таких новостей.

Кроме того, на сайт можно добавить кнопки социальных сетей, посредством использования которых любой посетитель сможет поделиться понравившейся информацией в своем аккаунте в соцсети, что будет способствовать привлечению к ресурсу новых посетителей и его популяризации.

Следует отметить, что навигация по сайту и пользование им для посетителя будет более удобными, если при клике на тот или иной пункт меню будет открываться новая страница, а не осуществляться переход с этой страницы на другую с закрытием первой. Открытие новой страницы и сохранение открытой предыдущей позволяет гораздо лучше ориентироваться на сайте, поскольку посетитель сайта сможет при желании видеть сразу всю интересующую его информацию. При этом на каждой новой открывшейся странице должно присутствовать главное меню и форма Умного поиска, что также делает навигацию по сайту гораздо более удобной.

Таким образом, оптимизация процесса взаимодействия пользователей, существенные особенности и многообразные возможности веб-сайтов, а также общедоступность применения преподавателями и обучающимися подобного рода сервиса, определяют их перспективные возможности в образовании. Сайт учителя представляет собой интернет-ресурс, на котором размещена актуальная для изучения конкретной учебной дисциплины информация, а также присутствуют возможности для координации деятельности учителя, преподающего данную дисциплину, и обучающихся, ее изучающих. Можно сказать, что открытый образовательный ресурс (сайт учителя) – это новая образовательная реальность. Обучение с использованием учебных веб-сайтов может стать эффективным средством организации проектно-исследовательской деятельности учащихся по литературе.

### Литература:

1. **Раицкая, Л.К.** Самостоятельная учебно-познавательная деятельность в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция: монография / Л.К. Раицкая; под науч. ред. А.В. Гагарина. – М.: МГОУ, 2012. – 268 с. – Текст: непосредственный.
2. **Кучинский, В.Ф.** Сетевые технологии обработки информации: учебное пособие / В.Ф. Кучинский. – СПб: Университет ИТМО, 2015. – 115 с. – Текст: непосредственный.
3. **Белов, С.А.** Формирование коммуникативной составляющей ИКТ-компетентности будущих педагогов профессионального обучения средствами учебного блога: дис. ... канд. педагог. наук / С.А. Белов. – Барнаул, 2014. – 190 с. – Текст: непосредственный.

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

## **ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНЫХ ПРОЕКТОВ В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Литература является одним из ведущих учебных предметов общеобразовательной школы, она связана с целым рядом других учебных дисциплин: с историей, обществознанием, географией, музыкой, изобразительным искусством, экологией. Взаимосвязь литературы с другими учебными предметами реализуется с помощью интегративного подхода. Он обогащает, углубляет литературные знания обучающихся, благотворно сказывается на усвоении смежных дисциплин.

Основными *принципами* интегративного подхода при изучении литературы являются: принцип субъектности, культуросообразности, креативности, самообразования, диалога культур, вариативности в выборе средств взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, обратной связи, установка на гражданско-патриотические ценности и ценностные отношения [1]. Одним из способов реализации интегративного подхода является внедрение в процесс образования метода проектов.

Учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, воспитания и обучения, которое помогает педагогу вырабатывать и развивать у обучающихся специфические умения и навыки проектирования, учить грамотной постановке проблем, целей и планированию деятельности, самоанализу, рефлексии [2].

Для того, чтобы разобраться в возможностях и эффективности реализации интегративных проектов в процессе литературного образования, нами были проанализированы соответствующие опытно-практической работы педагогов.

Анализ показал, что изучение произведений в 5 и 6 классах может осуществляться на интегрированных уроках с внедрением проектов, в основе которых лежит использование интеграционной технологии, включающей метод сопоставления поэтических, музыкальных и изобразительных произведений и систему заданий, направленных на организацию интегративной деятельности обучающихся. В 7 и 8 классах интеграция, помимо применения интеграционных технологий, осуществляется на основе исследовательской и поисковой деятельности учащихся, объединяющей в единое целое знания по литературе, истории и культурологии.

В 9-11 классах организация самостоятельной интегративной деятельности учащихся является важнейшим методическим приемом. Интегративная деятельность обучающихся организовывается от первого до последнего урока с учетом изучаемой проблематики, поставленных целей и задач, разнообразия исследовательских заданий. В ходе работы над проектом используются индивидуальная, групповая и коллективная формы организации самостоятельной интегративной деятельности учащихся. В качестве индивидуальных заданий используются такие как: подбор и анализ произведений искусства с целью нахождения в них аналогий с исследуемым текстом, подбор произведений нескольких авторов, в основе которых заложена проблема, схожая с обозначенной в исследовании, написание культурологического комментария. Цель заданий, как и всей интегративной проектной деятельности, заключается не в подаче учителем готового литературного, искусствоведческого и иного материала, а в индивидуальной исследовательской работе обучающихся, самостоятельной критической оценке героев, углублении знаний по смежным дисциплинам.

Практика показала, что при реализации данного методического приема у обучающихся сформировались знания более прочные и обширные, чем при традиционном обуче-

нии, а также развилось умение осуществлять самостоятельную поисковую деятельность и находить альтернативные подходы к поиску решения поставленных задач.

Таким образом, применение интегративных проектов в рамках литературного образования вырабатывает и формирует у учащихся литературоведческую, культуроведческую, речевую, коммуникативную компетенции. Эффективность процесса обучения значительно повышается, если осуществляется интеграция образовательных дисциплин.

Внедрение интегративных проектов в литературное образование в школе способствует совершенствованию знаний и умений обучающихся, ведет их к более глубокому пониманию закономерностей развития искусства и общества, формирует интеллектуальный и нравственный мир школьников. А организация самостоятельной интегративной проектной деятельности учащихся как методический прием интегративного обучения позволяет наиболее полно воздействовать на школьника, наиболее глубоко рассмотреть изучаемый материал, увидеть его во всем многообразии связей и отношений с другими учебными дисциплинами [3].

### Литература:

1. **Берулава, М.Н.** Теоретические основы интеграции образования / М.Н. Берулава. – М.: Совершенство, 1998. – 174 с. – Текст: непосредственный.
2. **Пахомова, Н.Ю.** Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 110 с. – Текст: непосредственный.
3. **Ступницкая, М.А.** Новые педагогические технологии. Учимся работать над проектами / М.А. Ступницкая. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 255 с. – Текст: непосредственный.

*Е.А. Казанцева,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Н.А. Гузь  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ТЕХНОЛОГИЯ «БУКТРЕЙЛЕР» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И СТИМУЛЯЦИИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ЧТЕНИЮ**

Цель нашей работы – описать технологию «буктрейлер» и ее возможности в повышении качества знаний и мотивации учащихся к чтению. Актуальность данной темы состоит в том, что одним из требований ФГОС является формирование универсальных учебных действий обучающихся. Большую роль в этом может играть активное применение информационных технологий в учебном процессе. Одной из таких форм как раз и является создание буктрейлеров по мотивам художественной литературы.

Буктрейлер (англ. Booktrailer – «book» – книга, «trailer» – киноафиша) – это короткий видеоролик, созданный по мотивам книги; тизер (teaser), который включает в себя самые яркие и узнаваемые моменты книги; небольшой видеоролик, рассказывающий в произвольной художественной форме о какой-либо книге [1].

Цель таких роликов – пропаганда чтения, привлечение внимания к книгам при помощи визуальных средств. В трехминутном ролике информацию о книге надо подать так, чтобы сразу захотелось её прочитать. Большинство буктрейлеров выкладывается в сеть Интернет, что способствует их беспрепятственному просмотру и активному распространению.

Сегодня буктрейлеры прочно вошли в повседневную жизнь библиотек. Буктрейлеры могут быть посвящены какому-либо автору, серии книг или даже какой-нибудь теме, дате,

например, краеведению, юбилею писателя.

В образовательных учреждениях тоже можно использовать такую форму работы. Применение этой технологии на уроках литературы является инновационным методом, позволяющим не только повысить читательский интерес, но и развить творческий потенциал детей [2].

С помощью буктрейлеров можно познакомить человека, который не читает книги, с замечательными авторами, с лучшими произведениями классической и современной литературы. Буктрейлеры непременно заинтересуют, и книги найдут своих читателей [3].

В 2003 году на книжной ярмарке в Луизиане был впервые показан буктрейлер к книге Кристин Фихан «Темная симфония». Это событие дало начало распространению буктрейлеров среди широкой публики.

В России жанр буктрейлера появился в 2010 году. Специалисты издательства «Азбука Аттикус» стали одними из первых, кто использовал буктрейлер для продвижения книги. Сейчас активно поддерживает направление создания буктрейлеров и издательство «Эксмо». На сайте издательства есть специальный раздел, где пользователь может найти ролики к книгам-новинкам [2].

Существует классификация буктрейлеров. Юлия Щербинина в своей статье «Смотреть нельзя читать: Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России» выделяет следующие разновидности буктрейлеров.

По способу визуального воплощения текста:

- игровые (минифильм по книге);
- неигровые (набор слайдов с цитатами, иллюстрациями, книжными разворотами, тематическими рисунками, фотографиями и т. п.);
- анимационные (мультфильм по книге).

По содержанию:

- повествовательные (презентующие основу сюжета произведения);
- атмосферные (передающие основные настроения книги и читательские эмоции);
- концептуальные (транслирующие ключевые идеи и общую смысловую направленность текста) [4].

Конечно, эта классификация очень условна и не универсальна. Можно попытаться пересказать за две минуты сюжет романа, можно инсценировать начало произведения или его ключевой момент, можно заснять реакцию читателей, а можно попытаться придумать что-то совсем оригинальное и новаторское. Главное – зацепить внимание потенциального читателя и побудить к чтению.

Этапы создания буктрейлера могут зависеть от личности автора, его творческой задумки и манеры воплощения.

Первый этап – выбор книги. Мотиваций в выборе книг для создания буктрейлера может быть множество. Это и создание буктрейлеров к тем произведениям, которые изучаются в школе, это и реклама новых книг, и продвижение книг-юбилеев, и книг, приуроченных к датам и событиям. Или просто создание ситуации заинтересованности в прочтении интересного произведения.

Второй этап – создание сценария к буктрейлеру (продумать сюжет и написать текст). Сюжет – это основа видеоролика, то, из чего он будет состоять. По сути, это самая сложная задача при создании буктрейлера. Если это повествовательный буктрейлер, важно внести интригу и выстроить сюжет таким образом, чтобы читателю непременно захотелось узнать, что же будет дальше. А узнать это можно, только прочитав книгу. Если атмосферный – надо определить, какое же настроение у этой книги, и с помощью каких средств его можно передать.

Третий этап – выбор средств для создания буктрейлера и программная реализация (процесс создания буктрейлера с помощью программных средств) [5].

1. Подбор материалов для видеоряда. Подобрать картинки, отсканировать иллюстрации книги, снять свое видео или найти видео в интернете. Если книга была экранирована

на, можно использовать кадры из фильмов-экранизаций, но не увлекаться, иначе будет реклама не книги, а фильма.

2. Записать необходимый аудиоматериал: озвученный текст, если это предусмотрено по сценарию, музыку, звуки. Для записи и редактирования звуков можно использовать программу SoundForge.

3. Выбрать программу для работы с видео. Их представлено множество. Вот некоторые из них:

а) Windows Movie Maker. Эту программу могут использовать начинающие. Она есть на всех ПК, так как входит в пакет Microsoft Windows.

б) SonyVegas Pro является более профессиональной программой для видеомонтажа. Благодаря специальным инструментам, она позволяет пользователям редактировать различные параметры видео и аудио.

в) Adobe Premiere для создания профессиональных буктрейлеров [6].

4. Выбрать сервис. Многие наиболее востребованные операции по работе с фото и видео можно выполнить в онлайн-редакторах. У онлайн-сервисов есть еще одно важное преимущество: благодаря тому, что все операции по обработке файлов выполняются на удаленном сервере, производительность компьютера, на котором вы работаете, не имеет значения. А это значит, что даже на маломощном ноутбуке можно без проблем редактировать видео высокого разрешения. Например, можно использовать онлайн-сервисы: YouTube Video Editor, Wevideo, ANIMOTO [7].

Работая над видеороликом, можно использовать Gif -анимацию и футажи. Gif-анимация – популярный формат изображений, который поддерживает анимацию картинок. Футаж (от англ. Footage) – видеофайл, содержащий какое-либо анимированное или просто снятое изображение, используется при видеомонтаже.

5. Заключительный этап – видеомонтаж (вырезать/склеить несколько фрагментов видео, добавить звуковую дорожку, изменить размер видео, субтитры и пр., наложить эффекты, переходы, разнообразную музыку, «свести» звук), потом записать на жесткий диск ПК [8].

Четвертый этап – просмотр получившегося буктрейлера, редактирование (при необходимости).

Как видим, создание буктрейлера – это очень большая интерактивная работа всего класса, требующая деятельности и на уроках, и во внеурочное время. Метод проектов, на наш взгляд, будет наиболее подходящим для этой работы.

В 2019 году нами проводилось исследование на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Гимназия №1» г. Бийска. В ходе эксперимента принимали участие учащиеся одиннадцатых классов: 2 группы по 25 человек в возрасте 15-17 лет. В рамках данной статьи мы только констатируем, что работа над созданием буктрейлера по роману Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» увлекла учащихся, стимулировала их интерес к чтению, что, конечно же, сказалось на успеваемости.

Таким образом, создание буктрейлеров в рамках обучения литературе представляет продуктивной и перспективной формой стимуляции к чтению и, в целом, способом повышения качества знаний.

### Литература:

1. Скринкастинг – URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Скринкастинг> (дата обращения: 11.03.2019) – Текст: электронный.

2. Супрунова, А.В. Использование информационных технологий на уроках литературы / А.В. Супрунова. – Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Москва, 2019. – С. 21-23. – Текст: непосредственный.

3. Ягудина, Р.И. Информационные технологии на уроках русского языка и литературы // Актуальные задачи педагогики: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь

2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С. 89-91. – Текст: непосредственный.

4. **Щербинина, Ю.В.** Смотреть нельзя читать. Буктрейлерство как издательская стратегия в современной России / Ю.В. Щербинина // Вопросы литературы.– 2012. – №3. – С. 146-165. – Текст: непосредственный.

5. **Васюкович А.** Как сделать буктрейлер? URL: <http://tvoya1kniga.ru/kak-sdelat-buktrejler> (дата обращения: 11.03.2019). – Текст: электронный.

6. **Бондаренко, М.** Скринкаст: лучше один раз увидеть! / М. Бондаренко, С. Бондаренко // «Мир ПК». – 2010. – №10. – С. 11-15. – Текст: непосредственный.

7. Использование информационных технологий на уроках русского языка и литературы. – Инфоурок. – Ведущий образовательный портал России. – Смоленск. – URL: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-informacionnih-tehnologiy-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-1331444.html> (дата обращения: 11.03.2019). – Текст: электронный.

8. Буктрейлер – современный способ продвижения книг – URL: [http://wiki-sibiriada.ru/index.php/Буктрейлер\\_-\\_современный\\_способ\\_продвижения\\_книг](http://wiki-sibiriada.ru/index.php/Буктрейлер_-_современный_способ_продвижения_книг) (дата обращения: 11.03.2019). – Текст: электронный.

*А.О. Терентьева,*  
магистрант института гуманитарного образования  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск);  
*Н.А. Гузь,*  
доктор филологических наук, профессор кафедры  
русского языка и литературы  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ЛИНЕЙКА ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Современная образовательная парадигма предполагает обязательное использование электронных информационных ресурсов, и актуальность такой постановки вопроса сегодня ни у кого не вызывает возражений. При этом у каждого предмета – свое информационное поле. Пространство Интернета предлагает множество услуг в этом аспекте в самых разнообразных формах, в которых подчас, из-за обилия, не так легко разобраться.

Цель нашей статьи – охарактеризовать линейку информационных ресурсов, использование которых продуктивно, на наш взгляд, на уроках литературы. Но вначале рассмотрим преимущества, которые дает обращение к ЭОР.

Если формулировать «крупноблочно», то использование в обучении литературе ресурсов Интернета способствует созданию информационно-предметной среды и поднимает учебный процесс на качественно новый уровень и в проекции на учащихся, и в проекции на учителя.

Если же конкретизировать эти аспекты, то увидим ряд следующих «плюсов». Несопоставимо с недавним прошлым расширяется спектр средств и форм обучения. Это четко коррелирует с переходом от знаниевой составляющей к операциональной. Сама информационно-предметная среда становится принципиально иной в плане ее возможностей, функций ученика и учителя.

Электронные информационные ресурсы дают неограниченные возможности для самообразования и школьника, и его наставника. Значительно расширяется инструментарий активизации познавательной деятельности учащихся. Появляются новые технологии развития творческого потенциала и учителя, и ученика. Использование электронно-информационных ресурсов позволяет индивидуализировать процесс обучения, моделировать траекторию образования одного школьника или небольшой группы. Совершенствуются формы самостоятельной работы, при этом удобным фактом оказывается возможность варьировать темп изучения материала. Автоматизация процессов контроля значи-

тельно облегчает работу учителя. Активизируются коммуникативные способности учащихся в информационной среде. В освоении предмета «Литература» чрезвычайно важно понимание смысла художественного произведения, и здесь Интернет демонстрирует различные подходы, разнообразные способы передать смысл через сопоставление содержания и формы, выражение одного и того же смысла в разных видах искусства (театр, экранизация, живопись, например). В эстетическом плане невозможно переоценить эффект визуализации и музыкального озвучивания. Таким образом, положительные стороны использования ЭОР бесспорны. Но есть ли минусы, недочеты? Да, они есть, и о них почему-то мало упоминается в методических работах. Известный отечественный литературовед Б.М. Энгельгард отмечал, что ценность научного метода заключается в осознании его границ. Нам кажется, эта позиция непосредственно проецируется и на применение ЭОР. Главный вопрос: какое место, какой объем должно (или может) занимать использование информационных ресурсов Интернет: непосредственно на уроке или в самостоятельной работе учащихся? Нам представляется, что живое общение с учителем и друг с другом ничем не заменить, оно необходимо, как для театра – живое дыхание зала. Строгий регламент в этом вопросе не выработать, но в любом случае, на наш взгляд, электронное применение информационных ресурсов должно занимать не более половины учебного времени. Есть и еще подводные камни. Информация должна быть проверяема, а с этим далеко не всегда все гладко, и ученики должны быть приучены пользоваться материалом с указанными источниками. Большую роль играет организация контента: хорошо, если есть карта сайта или система гиперссылок, поскольку беспорядочная структура очень затрудняет работу. Наконец, невозможно не сказать о том, что возрастает нагрузка и на ученика, и на учителя.

На сегодняшний день существует множество информационных ресурсов, онлайн-обучение, видеоблоги на различную тематику. Во всем этом разнообразии учебных материалов сложно найти интересный, содержательно полный ресурс. Для уроков литературы мы остановились на Национальном проекте «Умная школа», информационном ресурсе компании «Кирилл и Мефодий», сайте Знайка, ютуб-канале «Интернет урок».

Сегодня урок литературы невозможно представить без использования современных методов обучения. Знакомые всем нам презентации, фонохрестоматии, карточки используются все реже. В разы более перспективными являются готовые информационные ресурсы, представленные в различных источниках. Использование этих ресурсов позволяет эффективно управлять качеством образования, повышать интерес учащихся к предмету, развивать творческие способности.

Рассмотрим возможность использования в этом плане материалов проекта «Умная школа». Как заявляют создатели, проект «Умная школа» – это социально значимый образовательный комплекс, цель которого – создание равных образовательных условий для всех. В целом этот проект характеризуется уникальностью архитектуры, механизмами подстройки образовательной программы под каждого ученика (а их больше тысячи), специальным поселком для приемных семей и встроенной в повседневную жизнь технологией жизненного проектирования [1].

На выходе предполагается продуманный, прочувствованный и защищенный жизненный проект, который будет являться для детей успешным социальным стартом, для региона – ресурсным центром и драйвером развития, а для России – моделью образовательного будущего.

Но что мы можем взять из этого проекта для уроков литературы? Нас заинтересовали «Умные клипы», созданные «Умной школой».

Проект называется «Школьные предметы языком движущейся картинки» и представляет собой мультимедийный образовательный ресурс, целью которого является открытие школьникам пути к важнейшим знаниям, подача информации под новым углом, что делает его актуальным и привлекательным для юной аудитории.

«Школьные предметы языком движущейся картинки» – это проект, задуманный как современная мультимедийная платформа дистанционного образования. Насколько применима данная разработка на уроках литературы в соответствии с ФГОС и рабочей программой рассмотрим далее.

В свободном доступе на сайте всего 11 клипов. Они разделены на подразделы: литераторы, жанр, век. Рубрики представлены в виде подборок с видео. Между собой тематически они не связаны. Можно использовать в 6, 7 и 10 классе.

Сайт «Знайка» (<https://znaika.ru/>) – онлайн-школа будущего, содержит в себе множество уроков по различным дисциплинам [2]. Для уроков литературы разработаны видеолекции для 9 класса и распределены по разделам: Введение, Русская литература XIX века, Литература XX века, Древнерусская литература, Русская литература XVIII века. Сентиментализм, Русская литература XVIII века. Классицизм. Для других классов материалы не разработаны.

Изложение материала сочетает научность и доступность. Видеолекции длятся от 5 минут и больше, но насыщены сопутствующим содержанием: лектор предлагает там же к просмотру иллюстрации, видео, портреты, аудио.

Видеолекции похожи на обычный урок с демонстрацией видеофрагментов. Этот ресурс целесообразно использовать частично на уроке изучения нового материала или на уроке повторения.

Сайт «Интернет-урок» создан специально для учащихся и родителей, которые решили перевести детей на семейное обучение, для тех, кто часто пропускает занятия, и для тех, кто проживает вне России [3]. Создатели данного проекта предлагают бесплатный и платный контент. Занятия на сайте проходят платно либо с учителем (которого авторы проекта назначают), либо можно учиться дистанционно, но без преподавателя.

Проект представляет собой видеоуроки по школьной программе с 1 по 11 класс. На канале 4500 видеоуроков, более 12 тысяч конспектов, тестов и тренажеров. Все материалы проекта InternetUrok.ru создавали с 2010 года при участии лучших учителей Санкт-Петербурга и Москвы. Коллекция постоянно совершенствуется и пополняется.

Посмотрев плейлист канала, можем сказать, что по литературе есть видеоуроки для 5, 6 и 7 классов. Авторы проекта заявляли, что подборка материалов полная (для всех классов), но по факту оказалось не так.

Для уроков литературы в 5 классе авторы проекта предоставляют нам 36 видеоуроков. Если соотнести с самой распространенной в нашем регионе рабочей программой В.Я. Коровиной, то можно сказать, что большинство тем рассчитано на самостоятельное изучение, а часть – это дополнительный материал.

Большим плюсом данного информационного ресурса считаем наличие видеоурока, текстового урока (тот же материал из видеоурока, но для слабослышащих детей в виде текста), тестов (несколько вариантов), обратной связи в виде форума «вопросы к уроку» и домашнего задания. Литература подается в историческом контексте. Отзывы учителей о проекте положительные. Использовать можно выборочно на уроках изучения нового материала, вместо лекции учителя, либо как дополнение.

Следующий сайт: Учителя.com (учительский портал) <https://uchitelya.com/literatura/> представляет собой подборку материалов (презентации, конспекты уроков, рабочие программы/планирование, классные часы, сценарии, контрольные работы/тесты, разное) [4]. Презентации выполнены на хорошем уровне. Классные часы есть только в трех файлах для 2 класса, для остальных ничего нет.

Рабочие программы вряд ли могут пригодиться массово, так как учитель сам пишет программу, как и календарно-тематический план. Сценарии интересны тем, что они разработаны часто по литературной тематике. Есть контрольные работы и тесты для промежуточного контроля, для проверки знаний текста. Начиная учитель может брать с этого сайта конспекты урока, но желательно проверить материал заранее.

Портал с удобным интерфейсом, множеством информации, но в организации этой информации нет системы, нет алгоритма, составленного по рабочей программе, нет простого упорядочивания. Материал распределен не хронологически. Все это создает неудобства в пользовании данным информационным ресурсом.

Для разнообразия уроков можно создавать задания на сайте <https://learningapps.org/>, либо использовать готовые материалы [5]. Подходит для этапа закрепления или повторения пройденного материала.

Для дистанционного обучения возможно проведение вебинаров на площадках сайтов Webinar и TrueConf. Это удобный и простой интерфейс, с возможностью подключать к разговору участников, так как есть функция «поднять руку»: учитель выбирает ученика, и тот включается в видео/аудио-трансляцию.

Здесь же для проверки знаний можно использовать <http://master-test.net/> – специальный сервис для педагога [6]. Возможно, создавать как онлайн тесты, так и скачать, проходить тест без подключения к Интернету. И для этого не нужно устанавливать на компьютер дополнительные программы. Удобен сайт тем, что на нем нет рекламы и лишней информации, которая могла бы отвлечь от работы. Тесты можно использовать на этапе закрепления.

Интеллект-видео (раздел «Гуманитарные науки») представляет собой лекции по литературе, взятые с телеканала Бибигон [7]. В качестве ведущих выступают доктора филологических наук, профессора, преподаватели ведущих гуманитарных вузов страны. Им помогают эксперты – писатели, критики, музейные работники, преподаватели школ и вузов, специалисты в области литературы и искусства.

Данные лекции можно давать как дополнительный материал для изучения, либо прослушивать частично на уроках изучения нового.

Литература в формате А4 – виртуальная библиотека с массой полезных материалов [8]. В наличии представлена информация о писателях, критика, характеристики героев, отрывки из произведений. Сайт поможет в выполнении домашнего задания, если нужно подготовить сообщение об авторе, герое произведения. Для особо же интересующихся есть критические статьи.

Вышерассмотренными ресурсами далеко не исчерпывается информационное поле Интернета. Существует еще масса интересных и полезных материалов, которые предлагаются такими проектами, как, например, электронная версия газеты «Литература», включающая материалы для подготовки уроков в самых разных формах, научные и методические статьи по актуальным проблемам и даже письма-мнения учителей. Очень интересен сервис «Классная работа». Это, по сути, электронный поурочный план, предназначенный для ежедневного использования. В нем подготовлено подробное описание хода урока с прописанными целями, задачами, планируемыми результатами, с мультимедийными презентациями, которые можно редактировать и дополнять. Этот сервис будет очень полезен для начинающих учителей.

Обширнейший материал в помощь учителю представлен на сайтах «Я иду на урок литературы», «Питерская школа», «Мир слова русского» и других. Наконец, есть множество сайтов-персоналий, посвященных творчеству одного писателя или поэта. Целая сеть электронных библиотек удовлетворит самый взыскательный поиск: библиотека Максима Мошкова, Русская и зарубежная литература для школы на Российском общеобразовательном портале, Классика.Ру, Журнальный зал: электронная библиотека современных литературных журналов России, ряд словарей и энциклопедий.

Подводя итоги нашим рассуждениям и обзору, можем констатировать, что сегодня представлена обширная линейка электронно-информационных средств для использования на уроках литературы, учитывающая самые разнообразные требования, запросы, предпочтения. Применение этих средств имеет ряд бесспорных преимуществ и отдельные минусы, о чем нами сказано выше. Если схематизировать обзор, то можно сказать, что чаще всего при изложении нового материала используется визуализация, при закреплении – обучающие программы, для контроля – тестирование, для самостоятельной работы – развивающие программы.

### Литература:

1. Умная школа – URL: <http://xn----7sbb3bfchl3b4c4d.xn--p1ai/about> (дата обращения: 17.12.2019). – Текст: электронный.
2. Знайка – URL: <https://znaika.ru/> (дата обращения: 20.12.2019). – Текст: электронный.
3. Интернет-урок – URL: <https://www.youtube.com/channel/UCWcZz4hOVcrPIcUYNoqsRTQ> (дата обращения: 03.02.2020). – Текст: электронный.
4. Учительский портал – URL: <https://uchitelya.com/literatura/> (дата обращения: 05.02.2020). – Текст: электронный.
5. Лернинг аппс – URL: <https://learningapps.org/> (дата обращения: 05.02.2020). – Текст: электронный.
6. Мастер-тест – URL: <http://master-test.net/> (дата обращения: 05.02.2020) – Текст: электронный.
7. Интеллект-видео – URL: <https://intellect-video.com/2611/Russkaya-literatura--Lektsii-s-telekanala-Bibigon-online/> (дата обращения: 10.02.2020). – Текст: электронный.
8. Литература в формате А4 – URL: <https://a4format.ru/> (дата обращения: 10.02.2020). – Текст: электронный.

*Я.А. Чугуевец,*  
студентка педагогического института;  
научный руководитель: старший преподаватель  
кафедры педагогики Т.А. Колесникова  
ЛПИ-ф СФУ (г. Лесосибирск)

### **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ**

Литературное образование в начальных классах закладывает прочный фундамент в развитии личности обучаемых, формируя у них духовные, эстетические и нравственные ценности. В связи с усовершенствованием в нашей стране школьного обучения и в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, меняются приемы и методы в образовании. Человек должен осознавать собственную значимость, индивидуальность, развиваться в современном обществе, совершенствовать свой жизненный и профессиональный опыт. Именно поэтому начинать это развитие нужно с самого раннего возраста: с обучения чтению, получения литературного образования, развития читательской самостоятельности.

Проблемой развития читательской самостоятельности младших школьников на уроках внеклассного чтения занимались такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, В.А. Болотов, М.П. Воюшина, Т.Г. Галактионова, О.В. Джежелей, Н.Н. Светловская и др.

В научной литературе на сегодняшний день существует множество точек зрения на трактовку данного понятия:

А.А. Абдуллина пишет о том, что «...читательская самостоятельность – это способность читателя понять образцовое произведение и почувствовать его» [1, с. 43]. Л.В. Береснева же считает, что «...читательская самостоятельность – это способность читателя пользоваться книгой, как источником знаний и информации» [2, с. 2]. О.В. Джебелей определяет читательскую самостоятельность, как: «...умение и желание вкладывать в чтение «труд души», размышление над книгой еще до чтения, восприятие содержания, обдумывание прочитанного, когда книга уже закрыта» [3, с. 68].

В.П. Намчук пишет следующее: «читательская самостоятельность – это способность читателя пользоваться книгой, как источником знаний и информации» [4, с. 168]. Н.А. Рубакин высказывается так: «Читательская самостоятельность – это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системе знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшими затратами сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью» [5, с. 112]. К.Д. Ушинский определяет читательскую самостоятельность как «...способность читателя понять образцовое произведение и почувствовать его» [7, с. 30].

В своей работе мы будем опираться на определение, которое сформулировала Н.Н. Светловская: «Читательская самостоятельность – это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться в мир книг, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовывать возникшие запросы в соответствии с личной и общественной необходимостью» [6].

Развитие читательской самостоятельности младших школьников, является, непростой задачей, стоящей перед учителем начальной школой. Для того, чтобы сформировать ребенка-читателя, важно быть подкованным в теоретической стороне данной проблемы.

Н.Н. Светловская выделяют в структуре читательской самостоятельности следующие компоненты: владение техникой чтения; владение приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения; знание книг и умение их самостоятельно выбирать; эстетическое отношение к действительности, отраженной в художественной литературе [6].

Также Н.Н. Светловской были выделены следующие показатели читательской самостоятельности:

- читательский интерес, который заключается в положительном отношении социального объекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру их соответствия его духовным потребностям, его читательской психологии;
- читательский кругозор, характеризующийся как системное, качественное освоение учеником доступного круга чтения;
- эмоционально-ценностное отношение к книге, ориентирующееся на психических отношениях, в зарождении которых участвует представление о ценности объектов отношений.

Для проектирования системы уроков внеклассного чтения необходимо четко выделить этапы развития читательской самостоятельности. На сегодняшний день в методике обучения литературному чтению установили три идущих друг за другом ступени. На этих ступенях учащиеся овладевают читательскими умениями и опытом. Методистом Н.Н. Светловской были выделены следующие этапы: подготовительный (1-2 класс), начальный (3 класс), основной (4 класс) [6]. Каждый из этапов отличается целями обучения, требованиями к учебному материалу, методикой работы, организацией учебной деятельности учащихся, видами библиотечно-библиографической помощи и структурой уроков.

Изучая данную проблему, мы провели диагностику по определению уровня развития читательской самостоятельности младших школьников. Опытно-экспериментальная работа была проведена в МБОУ СОШ №2 в Дзержинском районе. Для диагностики был выбран 3 «б» класс. Всего в исследовании участвовало 10 человек младшего школьного возраста (6 мальчиков и 4 девочки) в возрасте 8-9 лет. Для того чтобы оценить уровень развития читательской самостоятельности, в качестве критериев оценивания были взяты три показателя:

1. Интерес к чтению.
2. Читательский кругозор.
3. Эмоционально-ценностное отношение к книге.

Для диагностирования каждого показателя мы подобрали отдельные методики, а также определили уровни развития читательской самостоятельности младших школьников. С их помощью мы посчитали итог по 3 критериям: высокий уровень (23 – 26 баллов), средний уровень (15 – 22 балла), низкий уровень (0 – 14 баллов).

Результаты показали, что высокий уровень читательской самостоятельности у 30 % учащихся (3 ученика), средний уровень у 20 % учащихся (2 ученика), с низким уровнем 50% учащихся (5 учеников).

На рисунке 1 показано процентное соотношение результатов диагностик анализа уровня читательской самостоятельности младших школьников.

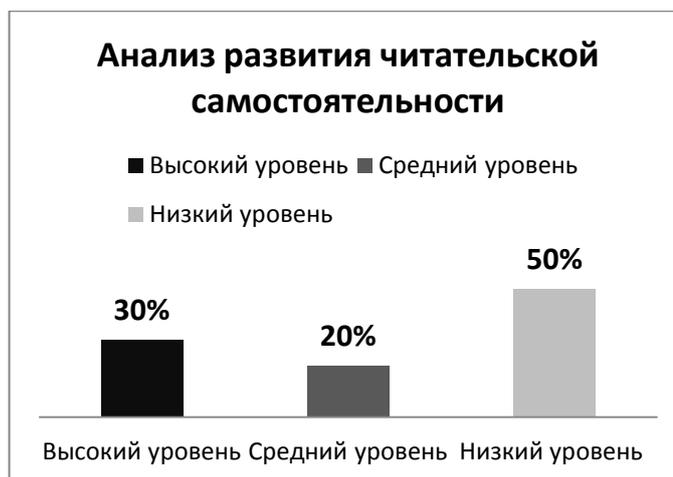


Рисунок 1 – Общее процентное соотношение результатов анализа уровня читательской самостоятельности обучающихся

Мы видим, что у 50% младших школьников экспериментальной группы (5 человек) преобладает низкий уровень читательской самостоятельности, это подчеркивает актуальность проблемы исследования. В современных реалиях, когда в обществе происходит формирование новых условий существования и жизнедеятельности индивидуума, необходимо разрабатывать новые способы развития ребенка-читателя и навыков самостоятельной работы с книгой, комплексно изучать данную проблему и также комплексно находить решение к ней. Наличие читательской самостоятельности является предпосылкой интеллектуального и духовного развития личности, что также является требованием, предъявляемым к педагогу, реализующему свою практическую педагогическую деятельность в начальной школе.

### Литература:

1. **Абдуллина, А.А.** Обучение младших школьников воссозданию образов художественных произведений: научно-методические материалы. Часть 1 / А.А. Абдуллина. – Москва, 1997. – 43 с. – Текст: непосредственный.
2. **Береснева, Л.В.** О роли чтения / Л.В. Береснева // Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С. 2-3. – Текст: непосредственный.
3. **Джежелей, О.В.** Чтение и литература. Программа / О.В. Джежелей // Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / Сост. Т.В. Игнатьева. – Москва: Дрофа, 2004. – 68 с. – Текст: непосредственный.
4. **Намчук, В.П.** Восприятие художественной литературы старшими дошкольниками / В.П. Намчук. – Москва: Педагогика, 2015. – 168 с. – Текст: непосредственный.
5. **Рубакин, А.Н.** Книга «Психология читателя и книги» / Н. А. Рубакин. – Москва: Книга, 1977. – 112 с. – Текст: непосредственный.
6. **Светловская, Н.Н.** Обучение детей чтению: Практическая методика. Учебная практика / Н.Н. Светловская, Т.С. Пичерол. – Москва: Академия, 2001. – С. 23-56. – Текст: непосредственный.
7. **Ушинский, К.Д.** О первоначальном преподавании русского языка. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – Москва: Уч/пед, 1954. – 30 с. – Текст: непосредственный.

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

*А.А. Вершинская,*  
студентка;

научный руководитель: старший преподаватель  
кафедры педагогики Т.А. Колесникова  
ЛПИ – филиал СФУ (г. Лесосибирск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

На протяжении всей истории методики обучения орфографии проблема формирования орфографического навыка является наиболее обсуждаемой и в теории, и в практике обучения орфографии. Данная проблема представлена в работах методистов и авторов учебников по обучению орфографии: Н.Н. Алгазиной, М.М. Разумовской, А.И. Власенкова, М.Р. Львова, Т.А. Ладыженской, А.В. Текучева, В.В. Бабайцевой, М.Т. Баранова, Е.Г. Шатовой и др.

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения требует, чтобы у младших школьников было «сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека» [1]. Поэтому повышаются требования не только к уровню сформированности орфографического навыка учащихся, но и к уровням развития мышления младших школьников и их самостоятельности. Методика обучения русскому языку имеет большой арсенал приемов, направленных на формирование грамотности учащихся, однако, навыки правописания школьников не отвечают в полной мере требованиям, предъявляемым государственными стандартами и программами. Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем рассмотреть интернет-сервисы в качестве одного из средств, которое не только сможет заинтересовать школьника, но и будет направлено на развитие орфографической грамотности у младших школьников. Период информатизации оказал существенное влияние на образовательную сферу. Поэтому, информатизация, которая считалась ранее ценностью, потеряла свою значимость. По мнению

Ю.А. Нацкевич, «сегодня важно уметь хранить, обрабатывать, передавать информацию и интернет-сервисы становятся важным и актуальным инструментом для эффективной реализации этого умения» [2, с. 88]. Но мало научиться пользоваться интернет-сервисами, более важно применять соответствующие интернет-сервисы в учебном процессе: на уроке, в работе с родителями, в научной и исследовательской деятельности и т.д.

Изучением интернет-сервисов в образовательной деятельности занимаются такие современные педагоги, как И.В. Минина, А.Д. Покидова, Ю.А. Нацкевич, Е.Н. Попова, О.А. Репп и многие другие. Педагоги, говоря в своих работах о интернет-сервисах, трактуют понятие как «сервисы, предоставляемые в сети интернет пользователям, программам, системам, уровням, функциональным блокам [3], то есть интернет-сервисами являются все предоставляемые услуги интернета.

Предлагаем далее рассмотреть вопрос о понятии интернет-сервиса и какие из сервисов можно использовать для развития орфографической грамотности. Сеть интернет состоит из многочисленного числа сервисов, но не каждый сервис может быть использован на уроке русского языка, а именно для развития орфографической грамотности в начальной школе. Изучив определенное количество интернет-сервисов, нами были выделены наиболее подходящие, которые могут быть средством для повышения показателей грамотности у учащихся (табл. 1).

Таблица 1

### Интернет-сервисы

Название	Характеристика	Адрес
<b>Детерминированные интернет-ресурсы</b>		
«Верные слова»	Сервис представляет собой курс или онлайн-платформу для развития орфографической грамотности и эрудиции. помогает привить любовь к чтению книг, повысить уровень культуры речи и расскажет о русском искусстве.	<a href="https://vsrussia.n.com/">https://vsrussia.n.com/</a>
«Тотальный диктант»	Сервис представляет собой онлайн-школу, в которой проверяются правила русского языка. Интернет-сервис удобен в применении и проводится ежегодно, как добровольная образовательная акция для всех.	<a href="https://totaldict.ru/about/">https://totaldict.ru/about/</a>
«Грамота.ру»	Один из популярных сервисов, в котором представлено большое количество интересного материала для развития грамотности. Словари, справочное бюро, репетиторы, грамотные календари, полезные ссылки и т.д.- это то, что пригодится младшему школьнику при обучении.	<a href="http://gramota.ru/">http://gramota.ru/</a>
Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР)	Интернет-сервис предназначен для всех участников образовательного процесса. Сервис предлагает в свободном доступе качественный и полный набор разнообразного учебного материала.	<a href="http://school-collection.edu.ru/">http://school-collection.edu.ru/</a>
<b>Недетерминированные интернет-сервисы</b>		
«LearningApps.org»	Сервис представлен в виде конструктора для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Поможет не только в развитии орфографической грамотности, но и привлечет учащихся различными игровыми формами (кроссворды, пазлы, заполни пропуски, викторины, выдели слова и т.д.	<a href="https://learninapps.org/">https://learninapps.org/</a>
«Quizlet»	Онлайн программа-генератор карточек применяется для быстрого создания текстов, которые помогут запомнить изучаемый материал разными способами.	<a href="https://quizlet.com/ru">https://quizlet.com/ru</a>

	Сервис подходит для учащихся тем, что экономит время, быстро усваивается детьми, имеет мультимедальный характер, позволяет проводить соревнования между школьниками и экономит время.	
--	---	--

Исследовательская работа была проведена на базе МКОУ «Сережской ООШ» Назаровского района Красноярского края. В исследовании приняли участие школьники 2 класса в возрасте 8-9 лет. Количество испытуемых – 12 человек.

Задачами нашего исследования стали:

а) попытка разработать эффективные методические рекомендации по использованию интернет-сервисов, способствующих развитию орфографической грамотности младших школьников;

б) выявить у обучающихся уровень сформированности орфографических умений и навыков.

В начале работы была проведена диагностика уровня сформированности орфографических умений и навыков у обучающихся данного класса. С этой целью для проверки знаний был предложен текст для написания его под диктовку. По результатам написанного диктанта их 12 учащихся, 33% (4 человека) имеют высокий уровень; 50% (6 человек) имеют средний уровень; 17% (2 человека) имеют низкий уровень. В целом уровень класса находится на среднем уровне. В ходе анализа выявили, что наибольшую трудность вызывает у обучающихся написание слов с проверяемым безударным гласным в корне (42%), допускались и другие орфографические ошибки (правописание слов со звонкими и глухими согласными в конце слова – 15%; правописание «жи-ши», «чу-шу», «ча-ща» – 10%). В результате нами была поставлена цель: изменить уровень орфографической грамотности младших школьников.

Следующий этап: использование интернет-сервисов в процессе работы, направленных на развитие орфографической грамотности младших школьников. Материалы интернет-сервисов были использованы на различных этапах урока русского языка по теме «Работа над ошибками».

Конечным этапом было проведение повторного диктанта, который был так же проверен и проанализирован. Результаты были успешными, так как 58% (7 человек) имеют высокий уровень; 42% (5 человек) имеют средний уровень; учащиеся, показавшие низкий уровень, не выявились.

Таким образом, проведение исследовательской работы выявило, что у младших школьников развитие орфографической грамотности в большей мере находится на среднем уровне. Так же интерес школьников при изучении материала возрастал при использовании интернет-сервисов. Материалы сервиса характеризуются своей наглядностью, простотой использования, но в тоже время познавательностью. Можно сказать, что сеть Internet для современного учащегося является еще одной образовательной средой.

### Литература:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO/> (дата обращения 03.03.2020). – Текст: электронный.
2. **Нацкевич, Ю.А.** Актуальность использования интернет-сервисов в современном образовании / Ю.А. Нацкевич // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Омск, 2015. – С. 89-91. – Текст: непосредственный.
3. Универсальная энциклопедия Кирилла и Мефодия. – URL: <https://megabook.ru/> (дата обращения 03.03.2020). – Текст: электронный.

*В.А. Дворянова,*  
студентка;  
научный руководитель: старший преподаватель  
кафедры педагогики Т.А. Колесникова  
ЛПИ-ф СФУ (г. Лесосибирск)

## **ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

Речевое развитие ребенка является первоосновой любой из видов деятельности человека. В настоящее время существует много вопросов, которые нужно решить для успешного овладения связной устной речью: нужно решить вопрос о последовательности овладения различными элементами устного рассказа; определить уровни развития связной устной речи учащихся; разработать систему обучения учащихся разным видам устных высказываний [1].

М.Р. Львов дает следующее определение связной устной речи: «Связная устная речь – это речь, которая организована по законам логики, грамматики и композиции, представляющая собой единое целое, имеющая тему, выполняющая определенную функцию, обладающая относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяющаяся на более и менее значительные структурные элементы» [2].

Н.И. Жинкин установил причины трудностей учащихся начальных классов при составлении устного рассказа:

- 1) бедность активного словаря;
- 2) недостаток времени для отбора слов;
- 3) неразвитость оперативной памяти, которая нужна для удержания в предложении связанных слов и слов, предстоящих к произношению [3].

Эти трудности можно преодолеть, если вести с детьми систематическую работу по обогащению активного словаря.

Обучая младших школьников связной устной речи, учитель знакомит их не только с орфографией, грамматикой и правописанием, но и учит их дисциплинировать свою речь, пользоваться ею произвольно, контролировать ее ход.

В рамках изучения данной проблемы была проведена диагностика уровня развития связной устной речи на базе МБОУ «СОШ №2 г. Лесосибирска» в 1 «В» классе. В диагностике участвовали 6 человек.

Цель диагностики – выявить уровень развития связной устной речи младших школьников в период обучения грамоте.

Задачи исследования:

1. Подобрать методику диагностики для выявления уровня развития связной устной речи.
2. Определить уровень развития связной устной речи младших школьников в период обучения грамоте.
3. Проанализировать результаты, сделать выводы об уровне развития связной устной речи первоклассников.

Для составления диагностики исследования уровня развития связной устной речи младших школьников была использована «Методика определения уровня речевого развития и вербального мышления» (по Л.А. Ясюковой). В качестве проверки уровня развития связной устной речи, за основу были взяты 4 задания.

Речевое развитие определяется в заданиях: «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью (исправление, восстановление и завершение предложений)», «Составление рассказа по картинке». Первое и второе задания характеризуют словарный запас ребенка. Третье задание направлено на выявление грамматического

стройка речи. Последнее задание – текстовый уровень. Максимально количество баллов за выполненные задания – 26.

Отталкиваясь от максимального количества баллов, следует выделить три уровня развития связной устной речи младших школьников:

Высокий уровень – 19-26 баллов.

Средний уровень – 8-18 баллов.

Низкий уровень – 1-7 балла.

Таблица 1

**Распределение учащихся по уровням развития связной устной речи  
(констатирующий этап)**

<i>Уровни развития связной устной речи</i>	<i>Количество детей, %</i>
Высокий	0%
Средний	50%
Низкий	50%

Оформленные в таблице 1 результаты показывают, что высокий уровень развития связной устной речи детей 1 «В» класса не выявлен (или 0%). Средний уровень выявлен у 50% младших школьников. У остальных детей выявлен низкий уровень (или 50%).

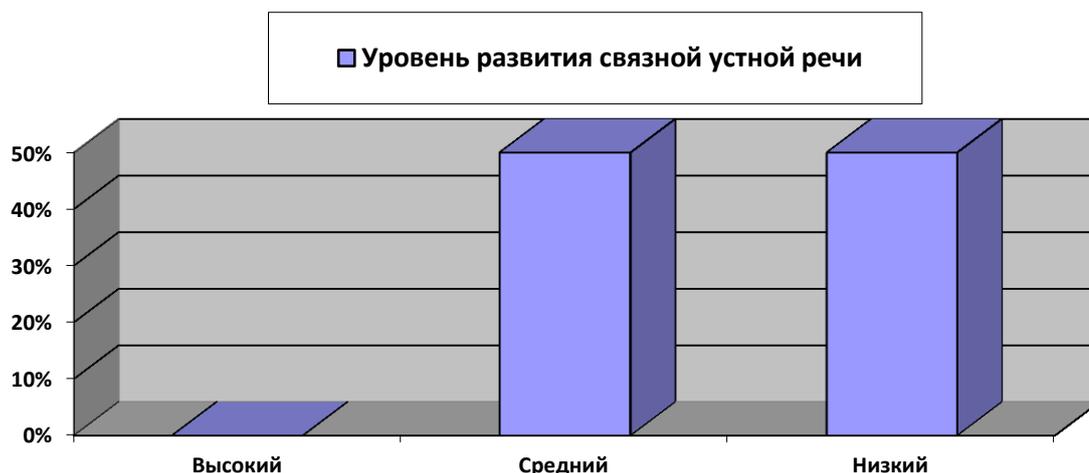


Рисунок 1 – Распределение учащихся по уровням развития связной устной речи (констатирующий этап)

Анализ результатов показал, что высокого уровня развития связной устной речи на констатирующем этапе нет ни у одного ребенка (рис. 1).

Далее рассмотрим и опишем ошибки, которые допустили первоклассники при выполнении диагностики исследования:

1. Элина – по результатам диагностики выявлен средний уровень. У девочки достаточно неплохой словарный запас, говорит четко, ясно. В задании №2 девочка повторила слово, которое уже было названо. Не смогла найти ошибку в предложении в задании №3. Умеет логично закончить предложение. Рассказ по картинке был составлен быстро, была соблюдена логика. Предложения были связаны между собой.

2. Яна – по результатам диагностики выявлен средний уровень. Словарный запас достаточно большой, говорит четко, ясно. Не смогла обобщить слова, и поэтому в одну группу слов добавила неверные слова. Некоторые предложения заканчивает неправильно, нелогично. Рассказ по картинке был составлен быстро, была соблюдена логика, последовательность. Предложения были связаны между собой.

3. Матвей – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Словарный запас достаточно неплохой, но мало говорит, ответы приходится «вытягивать». Ответы были

односложными. В задании №2 дополнял неверными словами. Не смог по логике закончить предложения. Текст был составлен быстро, но стеснялся рассказывать. Было составлено три маленьких предложения. Предложения были связаны между собой по логике.

4. София – по результатам диагностики выявлен средний уровень. Говорит четко. В задании №3 в предложении «начал таять снег, и закончилась весна» девочка ответила «лето», а во втором предложении она называла различные подарки, которые можно подарить маме. Таким образом, София не понимает смысл предложений и не может правильно его исправить. Умеет логично закончить предложение, что противоречит сказанному выше. Долго составляла рассказ по картинке, но логика между предложениями была соблюдена.

5. Мила – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Маленький словарный запас. Речь состоит из односложных ответов, чтобы «отвязаться». Не умеет подбирать слова, чтобы они относились к одной группе. Не может вникнуть в смысл предложения, поэтому не смогла найти ошибку в предложении. Смогла правильно закончить два предложения. Не смогла придумать рассказ,

6. Дарья – по результатам диагностики выявлен низкий уровень. Словарный запас на среднем уровне, не смогла правильно подобрать слова в одну группу. Умеет заканчивать предложения по логике, но не умеет находить ошибки в предложении. Долго составляла текст, говорит с «оговорками».

Таким образом, данные, полученные в ходе изучения и анализа уровня развития связной устной речи у младших школьников, свидетельствует о том, что связная устная речь требует совершенствования. Результаты исследования показали, что у трех учащихся средний уровень развития связной устной речи, у трех – низкий уровень. Обсудив данные результаты с классной руководительницей 2 «В» класса, выяснилось, что уровень развития связной устной речи является средним примерно у 60% детей, у остальных – низкий уровень.

#### Литература:

1. **Щеголева, Г.С.** Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: диссертация / Г.С. Щеголева. – Москва, 2014. – 269 с. – Текст: непосредственный.

2. **Львов, А.Р.** Риторика. Культура речи / А.Р. Львов. – Москва: Академия, 2004. – 88 с. – Текст: непосредственный.

3. **Жинкин, Н.И.** Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 312 с. – Текст: непосредственный.

*Е.В. Жданова,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая  
АГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ГРАМОТНОСТИ РЕЧИ: АНАЛИЗ УМК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Задачи повышения уровня грамотности речи школьников всегда имели первостепенное значение, поскольку ее решение позволит сформировать у учащихся одно из важнейших коммуникативных качеств, без которого успешная социализация личности практически невозможна.

В настоящее время решение данной задачи предполагает работу по разным направлениям, одним из которых является изучение языковой нормы, которую, по утверждению

Л.П. Крысина, следует понимать в широком и узком смысле. В первом понимании норма представляет собой традиционно сложившиеся способы речи, основанные на многолетнем обычае использовать языковые единицы и их сочетания. А в узком смысле норма является результатом целенаправленной кодификации языка [1, с. 79].

Подчеркнем, что изучение языковой нормы имеет важнейшее значение не только в школьном курсе русского языка, но и в языкознании вообще. Именно так считал академик В.В. Виноградов [2, с. 9].

Существует два вида языковых норм: императивные – не допускающие выбора, и диспозитивные – допускающие выбор) [3, с. 111-112].

Кроме того, выделяются виды языковых норм в зависимости от того или иного раздела языка. Так, в соответствии с положениями ФГОС ООО [4], выделяются орфоэпические, лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы. Помимо них, некоторые лингвисты и педагоги-словесники выделяют и некоторые другие нормы, например, стилистические, морфологические, синтаксические и др.

Следует особо отметить, что языковая норма имеет определяющее значение для сохранения всех основных качеств языка и самого языка как системы, защищая его от распада на многие диалекты. Именно наличие языковой нормы позволяет языку полноценно функционировать и обслуживать потребности общества, являясь, по сути, фактором, скрепляющим социум воедино. Поэтому значение изучение языковой нормы как одного из направлений работы по повышению уровня грамотности речи трудно переоценить.

Что касается методов и форм учебной работы по повышению уровня грамотности речи обучающихся через изучение языковой нормы на уроках русского языка, то в настоящее время существует немало разработок, сделанных учителями-словесниками. Однако степень эффективности учебного процесса зависит не только от них, но и от учебных материалов, представленных в учебно-методических комплексах русского языка. Рассмотрим два из них: УМК под редакцией В.В. Бабайцевой и УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта.

При этом следует иметь в виду, что ведущим направлением в формировании языковой компетенции через изучение языковой нормы является развитие речи (как устной, так и письменной), поскольку очевидно, что освоение языковых норм без использования их на практике (т.е. в речи), абсолютно невозможно. Поэтому работа по развитию речи представляет собой важнейшую часть общей работы по формированию языковой компетенции.

Руководствуясь этим соображением проведем анализ учебных материалов двух основных учебно-методических комплексов за 5-9 классы, которые используются в современной общеобразовательной школе для обучения русскому языку, на предмет системы работы по развитию речи.

Как известно, особенностью УМК по русскому языку под редакцией В.В. Бабайцевой является то, что он включает отдельные учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной для каждого класса. Кроме того, в состав данного УМК также входят учебные пособия «Практика» Г.К. Линдман-Орловой, А.Ю. Купаловой, А.П. Еремеевой, С.Н. Пименовой. Таким образом, все компоненты данного УМК тесно связаны между собой (фактически представляют единый учебник в трех частях) и в совокупности способствуют решению задач обучения русскому языку в школе.

Для нас здесь основной интерес представляет та часть данного УМК, которая направлена на формирование коммуникативной компетенции учащихся, а именно учебники «Русская речь» Е. И. Никитиной.

Итак, в учебнике для 5 класса данного УМК [5] конкретных заданий по использованию в речевой практике языковых норм не предусмотрено. Однако присутствуют задания, предполагающие знание языковых норм и применение их в речи, например, задания на изменения временных форм глагола в тексте, вставку пропущенных букв в словах, замену сравнительного оборота именем существительным в творительном падеже, составление предложений с использованием конкретных языковых средств и т.д.

В учебнике для 6 класса [6] школьники повторяют изученные ранее фигуры речи, добавляя к ним выражение сравнения с помощью кратких форм прилагательных (подобен, похож), форм сравнительной степени прилагательных и наречий. К лексическим средствам связи предложений в тексте добавлен описательный оборот. Среди заданий, предполагающих использование языковых норм можно выделить следующие: задания на использование различных средств морфемики, фонемки, графики, орфографии при ответе на конкретный вопрос, на ставку пропущенных букв, на объяснение орфограмм, выявление ошибок в употреблении некоторых частей речи и др.

Учебник 7 класса [7] включает следующие задания, предполагающие использование языковых норм: задания на правописание отдельных слов, составление словообразовательных цепочек с подчеркиванием «ошибкоопасных» мест, использование знаков препинания в тексте и т.п.

В учебнике для 8 класса [8] обобщаются знания о лексике и морфологии. Среди заданий, предполагающих использование языковых норм можно выделить следующие: задания на подтверждение орфографических и пунктуационных правил примерами из текста, на объяснение орфограмм и пунктограмм, на словарную работу и др.

Учебник для 9 класса [9] включает следующие задания, предполагающие использование языковых норм в речи: задания на иллюстрирование орфографических и пунктуационных правил примерами из текста, на объяснение правописания слов и т.д.

Кроме того, во всех учебниках много заданий на написание сочинений, изложений, выразительное чтение, выполнение которых предполагает владение языковыми нормами.

Вторым анализируемым учебно-методическим комплексом стал УМК под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта. В данном УМК в учебниках для каждого класса, за исключением пятого, выделен раздел «Язык. Правописание. Культура речи», а также раздел «Речь», где собран теоретический материал и упражнения по стилистике. При этом изучение курса развития речи рассредоточено по всему учебному году.

В учебнике для 5 класса [10] в рамках формирования коммуникативной компетенции используются следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на списывание без ошибок текста с проговариванием трудных слов, на выписывание из текста слов с орфограммами и объяснение этих орфограмм, на определение правила, определяющего написание конкретных слов в тексте, и т.д.

Учебник для 6 класса [11] включает следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на выписывание из текста слов с орфограммами и объяснение этих орфограмм, на объяснение правописания слов с пропущенными буквами, на группировку слов с пропущенными буквами по видам орфограмм, на выявление в тексте орфограмм, связанных с написанием различных морфем, и др.

В учебнике для 7 класса [12] в рамках формирования коммуникативной компетенции используются следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на определение орфографического правила, которому подчиняется написание слов, соответствующих конкретной морфемной модели, на объяснение правописания сложных слов, на объяснение пунктуации в тексте и т.д.

Учебник для 8 класса [13] включает следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на объяснение постановки знаков препинания в тексте, на объяснение правописания конкретных слов, на выделение корней в словах с проверяемой орфограммой и др.

В учебнике для 9 класса [14] представлены следующие задания, предполагающие работу с языковой нормой: на нормативное произношение слов в тексте, на правописание личных окончаний глаголов I и II спряжения, на объяснение постановки знаков препинания в тексте и т.д.

Во всех учебниках также присутствуют задания на написание сочинений и изложений, выполнение которых предполагает владение языковыми нормами.

Таким образом, в проанализированных УМК в рамках работы по развитию речи присутствуют задания на формирование языковой компетенции через изучение языковой нормы. Однако таких заданий явно недостаточно. При этом следует отметить достаточное количество учебного материала, направленного на формирование собственно языковой компетенции, что позволяет осуществлять целенаправленную систематическую работу по повышению уровня грамотности речи обучающихся, в рамках которых учитель-словесник может использовать собственные разработки по изучению языковой нормы.

### Литература:

1. **Данцев, Д.Д.** Русский язык и культура речи / Д.Д. Данцев, Н.В. Нефедова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 320 с. – Текст: непосредственный.
2. **Крысин, Л.П.** Литературная норма и речевая практика / Л.П. Крысин // Седьмые Шмелевские чтения «Проблемы языковой нормы»: тезисы докладов международной конференции. – М.: МГУ, 2006. – С. 79-84. – Текст: непосредственный.
3. **Виноградов, В.В.** Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1964. – №3. – С. 3-9. – Текст: непосредственный.
4. Русский язык. 9 класс: Учебник для общеобразоват. учреждений / С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2011. – 286 с. – Текст: непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года №1897) – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 03.05.2020). – Текст электронный.
6. **Никитина, Е.И.** Русская речь: Развитие речи. 5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2010. – 190 с. – Текст: непосредственный.
7. **Никитина, Е.И.** Русская речь: Развитие речи. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2013. – 156 с. – Текст: непосредственный.
8. **Никитина, Е.И.** Русская речь: Развитие речи. Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2010. – 157 с. – Текст: непосредственный.
9. **Никитина, Е.И.** Русская речь: Развитие речи. Учебник для 8 класса общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2015. – 239 с. – Текст: непосредственный.
10. Русский язык: Учебник для 6 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2013. – 33 с. – Текст: непосредственный.
11. Русский язык: Учебник для 7 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2009. – 316 с. – Текст: непосредственный.
12. Русский язык. 8 класс: Учебник для общеобразоват. Учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2012. – 317 с. – Текст: непосредственный.
13. **Никитина, Е.И.** Русская речь: Развитие речи. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / Е.И. Никитина. – М.: Дрофа, 2014. – 267 с. – Текст: непосредственный.
14. Русский язык: Учебник для 5 кл. общеобразоват. учреждений/ М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2003. – 288 с. – Текст: непосредственный.

*Ю.Д. Кострова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая  
АГПУ имени В.М. Шукшина, (г. Бийск)

## **ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

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

Олимпиада – одна из традиционных и общепризнанных форм работы со школьниками различных возрастных групп. Участие в олимпиадах играет важную роль в формировании интеллектуально-творческого потенциала ребенка. Предметные олимпиады не только поддерживают и развивают интерес к учебным дисциплинам, но и стимулируют активность обучающихся при подготовке к выполнению развивающих заданий, выходящих за рамки школьной программы, вопросов, требующих дополнительных знаний и креативного подхода к их рассмотрению. Общие тенденции развития образования требуют такой организации учебной деятельности, в условиях которой у учащихся формировалась бы потребность в реализации интеллектуально-творческого потенциала в процессе овладения новыми знаниями. В связи с этим появляется необходимость в повышении внутренней мотивации ученика, так как формирование познавательной активности возможно только при условии, что деятельность, которой он занимается, ему интересна [1, 2].

В настоящее время проводятся олимпиады различного уровня, в качестве подготовительного этапа — школьные олимпиады, в которых может принять участие любой желающий, интересующийся русским языком как учебным предметом. Следующим этапом могут стать муниципальные, а затем региональные туры олимпиад по русскому языку, победители которых становятся участниками Всероссийской олимпиады школьников как самой массовой олимпиады школьников в России по ряду предметов, в том числе и по русскому языку. Из победителей отборочного этапа формируют группы кандидатов в команду России на Международную олимпиаду по конкретному предмету. Международная олимпиада предполагает соревнование в личном зачете школьников из команд разных стран мира. Обычно отбор команды идет из выпускного класса школы, что связано с тем, что многие основные темы по предметам даются школьникам в разных классах и общие знания по предмету появляются к концу школы [3]. Современные школьные учителя должны создавать развивающую образовательную среду, способствующую развитию возможностей каждого ребенка.

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

Предметом исследования является олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин.

Цель исследования - теоретическое обоснование и разработка олимпиадных заданий для повышения мотивации обучающихся к изучению лингвистических дисциплин.

Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

- изучить нормативную базу для подготовки и организации олимпиад по русскому языку на различных этапах;
- выявить психолого-педагогические особенности развития познавательного интереса у школьников 5-9 классов;

- разработать и апробировать авторские олимпиадные задания и проследить развитие познавательных интересов и результаты качества знаний обучающихся по русскому языку;

- проанализировать групповую динамику развития познавательных интересов обучающихся контрольных и традиционных групп;

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

Школьная олимпиада — форма интеллектуального состязания учащихся общеобразовательных школ, которая позволяет оценить глубину знаний и навыков по одной из изучаемых программных дисциплин. С одной стороны она ставит целью проверку сверхпрограммных знаний, являясь экзаменом повышенного уровня, а с другой — является занимательной игрой, участники которой в нестандартных ситуациях используют программные знания. В современной практике олимпиады проводятся практически во всех регионах страны по 24 учебным дисциплинам [3].

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

Всероссийские соревнования проводятся в четыре этапа: школьный, муниципальный, региональный, заключительный.

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

Внешняя оценка, которой могут являться результаты олимпиады, позволяет делать выводы о качестве школьного образования и результатах функционирования образовательной системы, также она служит образовательным целям, обучая новому, а не только проверяя полученные знания.

Благодаря проведению олимпиады в школе удастся выяснить затруднения школьников, связанные с решением практических заданий и ситуационных задач и определить недостаточность уровня знаний по отдельным предметам.

### Литература:

1. **Гетманская, Е.В.** Олимпиада как форма взаимосвязи среднего и высшего образования / Е.В. Гетманская // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2010. – № 3. – С. 82-89. – Текст: непосредственный.
2. **Пелихов, Д.А.** Подготовка к олимпиаде по языку как форма лингводидактической работы с учащимися / Д.А. Пелихов // Наука ЮУрГУ: материалы 65-ой науч. конф. – 2013. – С. 59-63. – Текст: непосредственный.
3. **Колтакова, Е.В.** Олимпиады по русскому языку как инструмент поддержки талантливых школьников / Е.В. Колтакова, Н.В. Татарина, С.Н. Волкова // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 2 – С. 94-101. – Текст: непосредственный.

*А.Е. Лантуева,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук О.П. Казанцева  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ТЕХНИКА ПЛАНИРОВАНИЯ ПРИ НАПИСАНИИ СОЧИНЕНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИМИСЯ 5-9 КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА**

Современная система образования ориентируется на требования ФГОС, который делает акцент на необходимости всестороннего развития обучающихся путем введения в образовательный процесс творческого компонента.

Для успешной практической реализации заявленных требований календарно-тематическое планирование утвержденных УМК по русскому языку предполагает периодическое проведение уроков развития речи. В качестве основного вида учебной деятельности на занятиях данного типа является написание тематических сочинений, реальное создание которых в условиях современного образовательного процесса вызывает у обучающихся много трудностей. Анализ проблемной ситуации показал, что основными причинами возникающих затруднений являются недостаточный уровень самоорганизации и развития речевой культуры обучающихся [1, с. 13].

Техника коучинг-планирования является актуальным методом нейтрализации обозначенных проблем при написании сочинений по русскому языку обучающимися 5-9 классов. Выбор обозначенного возрастного промежутка в образовательной коуч-практике аргументирован наиболее активным формированием регулятивных и коммуникативных УУД на уровне основного общего образования [2, с. 98].

Сущность техники планирования в образовательной сфере заключается в дедуктивном разложении предметной цели урока на локальные задачи, поэтапное выполнение которых позволит обучающимся прийти к ситуации успеха и избежать ошибок. Однако реализация данного методического приема в условиях внедрения коучингового подхода несет в себе более глубокую идею, связанную не с попыткой устранения ошибок, а с анализом причин их возникновения и построением траектории выхода из сложившейся проблемной ситуации [2, с. 105].

В рамках уроков развития речи технику коучинг-планирования целесообразно применять на этапе формулировки темы и целей учебного занятия, поскольку, при условии включения в работу всех обучающихся, данный методический прием обеспечит повышение уровня осознанности и учебной мотивации.

Наиболее эффективным воплощением процесса и результатов планирования являются специальные практико-ориентированные таблицы, направленные на частичную материализацию этапов написания сочинений. Современные методические разработки, связанные с феноменом коучинга, делают акцент на необходимости самостоятельного составления таблиц обучающимися; однако факт недостаточного уровня подготовленности школьников к самостоятельной работе выявляет потребность учеников в организационной помощи учителя на начальных этапах реализации данной техники [3, с. 76].

План-таблицы могут иметь разное наполнение, однако специфика коучингового подхода предполагает включение элементов самоанализа. Самый простой вариант таблицы, подразумевающей организационную помощь учителя, но включающей при этом фундаментальные компоненты, может иметь следующий вид (табл. 1):

Вариант таблицы, отражающий специфику коучингового подхода

Этап урока	№	Оценка (1-5)
Написать черновик сочинения		
Сдать чистовик учителю		
Прочитать предложенный текст из учебника		
Определить тему текста из учебника		
Определить главную тему сочинения		
Написать чистовик сочинения		

Задача обучающихся заключается в выявлении логической последовательности готовых задач на пути достижения предметной цели урока. Совмещение некоторой шаблонности с элементами самостоятельной работы способствует повышению уровня осознанности при выполнении учебных действий и бессознательному усвоению «успешного маршрута» создания индивидуального творческого продукта. Колонки «Этап урока» и «№» заполняются на этапе формулировки темы и целей урока; графа «оценки» требует возвращения после окончания творческой работы на этапе рефлексии. Процесс бального самооценивания на бессознательном уровне включает процессы внутреннего самоанализа, предполагающего осознание «сильных» и «слабых» сторон в своей работе. Обязательным условием является объяснение школьникам отсутствия влияния результатов самоконтроля на итоговую оценку занятия с целью повышения объективности произведенных выводов [3, с. 80].

При условии отработки заполнения клишированных таблиц рекомендуется «уходить» от готовых шаблонов и предоставлять обучающимся возможность самостоятельной разработки плана учебного занятия. Возможно дополнение типовых таблиц графами «Время», «Уровень сложности» и т.д., способствующими повышению уровня организованности учебного процесса.

Главным недостатком данной таблицы является «пассивная позиция» обучающихся к выявленным индивидуальным проблемам, что делает невозможным реализацию главной идеи коучинга, заключающейся в самостоятельном построении пути выхода из проблемной ситуации на основе полученного опыта. Фиксация бальных результатов занятия позволяет обучающимся проанализировать собственную работу с точки зрения ее эффективности, выявить возникшие трудности, проанализировать причину их возникновения, но не нейтрализовать их в будущем [3, с. 88].

Наибольшей эффективностью характеризуется «Лестничная» план-таблица, заключающая в себе все содержательные элементы коучингового подхода, но отличающаяся сравнительной сложностью и времязатратностью (табл. 2).

«Лестничная» план-таблица

Этап урока	Оценка (1-5)	Уч. Затруднения	Причины	Шаги преодоления
		1	А)	•
			Б)	•
		2	А)	•
			Б)	•

Работа с данной таблицей производится на протяжении всего урока и требует от обучающихся достаточного уровня развитости навыков установления причинно-следственных связей и глубины самоанализа. Отличительной особенностью данной план-таблицы является разработка «шагов преодоления» не для частного предметного затруднения, а для причины, его вызвавшей [4, с. 215].

Таким образом, целью «лестничной» коуч-системы является выявление фундаментально-личностных причин учебных затруднений с последующей проекцией выводов на образовательную ситуацию и разработка механизма.

Помимо регулятивной направленности коуч-планирования при определенной структурно-содержательной трансформации данный методический прием начинает работать на повышение уровня речевой культуры обучающихся и подразумевает материализацию плана самого сочинения (табл. 3).

Таблица 3

### Актуализация плана сочинения при использовании коучингового подхода

Оценка	Этап сочинения	Ассоциации	Образы	Характеристика
		•	•	Существительные
		•	•	Прилагательные:
		•	•	Глаголы:

Творческая направленность подобных таблиц значительно снижает элементы самоанализа, упрощая их до графы «Оценка», однако они представляют ценность благодаря раскрытию творческого потенциала обучающихся и актуализации их коммуникативного запаса. Графа «Этап сочинения» заполняется на этапе создания черновика творческого продукта, «Оценка» выставляется на этапе рефлексии, остальные элементы таблицы заполняются в свободном порядке на любом этапе работы [5, с. 173].

Таким образом, техника планирования при написании сочинений по русскому языку обучающимися 5-9 классов в условиях реализации коучингового подхода отличается вариативностью содержательного наполнения и функциональной нагрузки. Материализация локальных задач и творческих выводов обучающихся способствует развитию регулятивных и коммуникативных УУД. Но самое главное, что данный методический прием позволяет обучающимся не только выявить возникшие проблемы и осознать пути их решения, но и самостоятельно создать индивидуально-личностный путь самосовершенствования.

### Литература:

1. **Шатова, Е.Г.** Урок русского языка в современной школе / Е.Г. Шатова. – М.: Дрофа, 2008. – 256 с. – Текст: непосредственный.
2. **Белановский, А.** Большая энциклопедия коучинга / А. Белановский. – М.: Дрофа, 2018. – 496 с. – Текст: непосредственный.
3. **Парслоу, Э.** Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб.: Питер, 2004. – 204 с. – Текст: непосредственный.
4. **Максимов, В. Е.** Коучинг от А до Я. Возможно все / В.Е. Максимов. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с. – Текст: непосредственный.
5. **Добротина, И.Г.** Современные модели уроков русского языка в 5-9 классах / И.Г. Добротина. – М.: Просвещение, 2014. – 190 с. – Текст: непосредственный.

*Я.С. Левченко,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Русский язык в системе российского образования имеет особую общественную значимость как учебный предмет, выступает стабилизирующим фактором повышения языковой культуры общества, формирования толерантной языковой личности.

Школьный курс русского языка в соответствии со стандартом образования обеспечивает необходимое для активной деятельности владение русским языком общение на нем во всех сферах: бытовой, социокультурной, официально-деловой, а также формирование языковой способности и приобщение к культуре народа изучаемого языка [1].

В системе современного образования предмет «Русский язык» занимает одно из ведущих мест. Представляя собой форму хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан практически со всеми учебными предметами, являясь не только объектом изучения, но и средством обучения. В связи с этим система обучения русскому языку в школьном образовании должна обеспечить, с одной стороны развитие мотивации учебной деятельности и достаточно высокий уровень знаний по предмету, а с другой – научить учащихся умелому, коммуникативно целесообразному речевому общению в различных сферах жизнедеятельности [2].

Цель исследования – изучение различных форм организации работы на уроке, способствующих развитию интереса у обучающихся к изучению русского языка.

Объект исследования: формы и методы преподавания русского языка в школе.

Предмет исследования: не традиционные формы и методы проведения уроков русского языка.

Наиболее эффективным в формировании мотиваций учебной деятельности школьников является обучение, не ограничивающееся сообщением знаний и многократным повторением учебного материала, а направленное на развитие у них познавательных процессов и их творческой активности.

В современной школе вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным [3].

В поисках путей более эффективного использования структуры уроков разных типов особую значимость приобретает форма организации учебной деятельности учащихся на уроке. В педагогической литературе и школьной практике приняты в основном три таких формы – фронтальная, индивидуальная и групповая. Первая предполагает совместные действия всех учащихся класса под руководством учителя, вторая – самостоятельную работу каждого ученика в отдельности; групповая – учащиеся работают в группах из 3-6 человек или в парах. Задания для групп могут быть одинаковыми или разными [4].

Русский язык входит в число наиболее трудных предметов школьного курса. Большой объем теоретических знаний и дефицит учебного времени диктуют необходимость поиска форм и методов обучения. Опыт показывает, что самыми любимыми у детей являются следующие формы работы: парная и групповая, лингвистические игры и конкурсы, задания поискового и исследовательского характера, нестандартные уроки.

В современном образовании существует множество различных форм организации работы обучающихся на уроке.

### **Виды стандартных и нестандартных уроков**

– Уроки с измененными способами организации: урок-лекция, лекция-парадокс, защита знаний, защита идей, урок вдвоем, урок встреча.

– Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-творчество: урок-сочинение, урок-изобретательство, урок-творческий, комплексно-творческий, урок-«удивительное рядом», урок фантастического проекта, урок-рассказ об ученых, урок-бенефис, урок-портрет, урок-сюрприз, урок-подарок от Хоттабыча.

– Уроки, имитирующие какие-либо занятия или виды работ: экскурсия, заочная экскурсия, прогулка, гостиная, путешествие в прошлое (будущее), путешествие по стране, поездка на поезде, урок-экспедиция, защита туристических проектов.

– Уроки с игровой состязательной основой: урок-игра, урок-«домино», проверочный кроссворд, урок в форме игры «Лото», урок типа: «Следствие ведут знатоки», урок-деловая игра, урок-обобщение, урок типа КВН, урок: «Что? Где? Когда?», урок-эстафета, конкурс, игра, дуэль, соревнование.

– Уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации: парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет, защита оценки, урок-консультация, урок-практикум, урок-семинар, защита читательского формуляра, телеурок без телевидения, урок-общественный смотр знаний, урок-консультация, итоговое собеседование, ученическая конференция, урок-исследование [5].

Нестандартные уроки играют большую роль в целях повышения мотивационной сферы учебно-воспитательного процесса. Занимательность, лежащая в основе таких уроков, помогает учащимся максимально раскрыть свои творческие способности, развивает смекалку, любознательность, гибкость ума. Занимательность состоит не в развлекательности, а в подборе таких заданий и такого дидактического материала, которые своей необычностью, новизной и нестандартностью подачи вызывают удивление, стимулируют познавательную деятельность.

Как показывает опыт, особенно эффективны нетрадиционные уроки при повторении и обобщении изученного материала. Одной из интереснейших форм такого урока является урок-исследование. Учащиеся спланируют, работая в командах. Главное здесь – приобщение самых пассивных к учебе. Во время исследовательской работы даже слабые дети проявляют активную деятельность в поиске и исследовании информации, в выдвижении своих предположений. Такая работа способствует эффективному усвоению новой и актуализации уже имеющейся информации.

Нами был проведен такой урок-исследование в 11 классе в соответствии с программой В.В. Бабайцевой «Русский язык 10-11 классы» на заключительном четвертом уроке в рамках темы «Словообразование». Занятие было посвящено способам номинации флоры Алтая. Дети работали с толковыми и этимологическими словарями. Проведенный анализ позволил сделать некоторые выводы: 1) наиболее продуктивными в образовании названий растений Алтая являются суффиксы -ник-, -ик-; 2) менее продуктивными являются такие суффиксы, как -ниц-, -як-, -ок-, -ец-; 3) активность определенного суффикса бывает исключительно высока, он обслуживает большое число словообразовательных моделей (здесь семантическое словообразование выступает в «чистом виде»); 4) при образовании названий отдельных растений в корне происходит чередования согласных звуков, например, к/ч (бурачок - бурак), г/ж (шпажник - шпага); 5) некоторые суффиксы, такие как -ечк-, -ушк-, -ек-, -к- часто употребляются не столько в своем привычном – уменьшительном значении, а активно выступают в качестве словообразующих, например, свинушка, волнушка, горошек, огневка.

Среди многословных (состоят из двух слов) выявлены следующие группы фитонимов: 1) названия, образованные путем метафорического переноса (мечь-трава, пастушья сумка, венерин башмачок); 2) названия, в состав которых входит прилагательное и существительное (водяной орех, белый гриб, ромашка аптечная).

Кроме того, на элективном занятии обучающимся было предложено провести эксперимент среди учащихся старших классов и учителями. Общее количество участников составило 20 человек. Были предложены 6 наименований растений и 2 наименования животных. Перед участниками эксперимента был поставлен вопрос – «Как Вы считаете, по-

чему данные растения и животные имеют такие названия?» Анализ эксперимента показал, что носитель языка в первую очередь обращает свое внимание на звукобуквенную форму

Собранный материал показывает, что многие фитонимы в русской культуре имеют глубокие исторические корни.

Таким образом, формы представленных занятий способствуют развитию коммуникативных способностей, познавательного интереса у обучающихся к русскому языку, а также прослеживается метапредметная связь.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к предмету, но и развивают их творческую самостоятельность.

### Литература:

1. Студми. Учебные материалы для студентов. Урок – основная форма организации педагогического процесса / studme.org [сайт]. 2013–2020. URL: [https://studme.org/118004085516/psihologiya/urokosnovnaya\\_forma\\_organizatsii\\_pedagogicheskogo\\_protssesa/](https://studme.org/118004085516/psihologiya/urokosnovnaya_forma_organizatsii_pedagogicheskogo_protssesa/) (дата обращения: 20.01.2020). – Текст: электронный.

2. **Иванова, И.В.** Активизация познавательной деятельности на уроках русского языка / И.В. Иванова. – URL: <http://bor-sch.minsk.edu.by/ru/main.aspx?guid=45181> (дата обращения: 20.01.2020). – Текст: электронный.

3. Новые формы уроков русского языка и литературы. – URL: <http://formyorganizaciiurokovsuper.doc> (дата обращения: 20.01.2020). – Текст: электронный.

4. **Юсупова, З.Ф.** Теория и практика обучения русскому языку в полиэтнической среде / З.Ф. Юсупова. – Казань: Казан. ун-т, 2015. – 35 с. – Текст: непосредственный.

5. Организация учебной деятельности учащихся на уроке / studwood.ru. [сайт] – URL: [https://studwood.ru/2039070/pedagogika/organizatsiya\\_uchebnoy\\_deyatelnosti\\_uchaschihsya\\_uroke](https://studwood.ru/2039070/pedagogika/organizatsiya_uchebnoy_deyatelnosti_uchaschihsya_uroke) (дата обращения: 20.01.2020). – Текст: электронный.

*В.О. Леконцева,*

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

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ВЕБ-СЕРВИСА ONLINETESTPAD ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКА» В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Лексический состав языка, включающий разные категории слов, связанные между собой различными отношениями, представляет определенную систему. Это дает повод для выделения лексики в отдельный раздел школьного курса русского языка, что в рамках нового ФГОС (системно-деятельностного подхода) роль данного раздела в изучении курса русского языка возрастает.

Изучение лексики в образовательном пространстве дает системный подход в изучении лексических понятий, знакомит обучающихся со словом, как единицей лексики, также со значением слова, создает условия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся, «формирует коммуникативную компетенцию обучающихся» [1, с. 28].

Актуальность работы состоит в том, что на сегодня большое внимание уделяется применению информационных технологий в образовательном процессе. Это оправдывается тем, что наш век – век технологий.

Применяя информационные технологии на уроках, педагог рассматривает ученика как центральную фигуру образовательного процесса. Это ведет к изменению стиля взаимоотношений между учителем и учащимися [2, с. 23].

В современной системе образование очень важно использование современных инновационных технологий. Одна из популярных технических платформ - это веб-сервис «OnlineTestPad», который очень полезен и многофункционален для работы с обучающимися. Возможности использования универсального онлайн конструктора тестов имеет неограниченное количество.

Объектом работы является использование веб-сервиса Online Test Pad в образовательном процессе.

Предметом работы – возможности данного сайта на уроках русского языка при изучении раздела «Лексика».

Целью нашей работы является повышение качества усвоения знаний на уроках русского языка при изучении раздела «Лексика» с использованием сервиса OnlineTestPad.

Научная новизна исследования заключается в комплексном представлении проблемы, связанной с выбором учебно-методического комплекса по русскому языку: структурный аспект, позволяющий вычлнить круг значимых теоретических понятий для изучения и функциональный аспект, дающий возможность разработать опытно – практический материал для учащихся средней школы по данному разделу, используя на уроках образовательную платформу, такую как OnlineTestPad.

Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки опытно – практического материала по изучению данной темы в школьной программе по русскому языку с применением данного образовательного сайта.

OnlineTestPad – это бесплатный универсальный конструктор, с помощью которого можно создать целую палитру цифровых учебных задач: тестов, кроссвордов, сканвордов, опросов, логических игр, диалогов, с помощью которых можно не только протестировать своих учеников, но и дать им возможность лучше подготовиться к контрольным, зачетам, экзаменам и т.д. Провести экспресс проверку уровня усвоения материала по какой-либо теме. По результатам сразу же можно дать рекомендации. OnlineTestPad предлагает возможность использовать уже готовые онлайн тесты, но также есть возможность самому разработать тесты или какие-либо задания разных категорий, предлагаемые данным сервисом, для изучения и проверки знаний учащихся по определенной теме.

При этом не нужно тратить на это драгоценное время урока, а также личное время на проверку. Конструктор тестов сделает это сам: необходимо создать тест (или экзамен на основе теста), разослать ссылку ученикам, они в свою очередь в свободное время выполняют задания, и можно сразу же увидеть результат.

Функции данного конструктора заданий позволяет создавать в режиме онлайн тесты любого уровня сложности. Данный конструктор предлагает варианты 14 типов вопросов, например: установление последовательности, заполнение пропусков, исключение, диктант, выбор одного решения, добавление файлов и т.д. [3].

Результаты выполненных заданий можно просмотреть в 4 форматах, для каждого из них есть персональная шкала. Также можно получить статистику ответов.

На уроках русского языка при изучении раздела «Лексика» педагог имеет возможность дать практический материал с применением веб-сервиса OnlineTestPad для закрепления изученного.

В заключение хочется еще раз отметить, что педагог, используя технические средства и образовательные платформы на уроках русского языка по изучению данного раздела только повышает интерес и качество усвоения знаний учащихся.

Информационно – коммуникационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, делая ее современной и функционально – удобной.

### Литература:

1. **Баранов, М.Т.** Межпредметные связи русского языка в учебном процессе / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1979. – №3. – С. 27-30. – Текст: непосредственный.
2. **Зенкина, С.В.** Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества обучения / С.В. Зенкина // Педагогика. – 2008 – №6. – С. 22-28. – Текст непосредственный.
3. **Шкиренков, А.А.** Онлайн конструкторов тестов / А.А. Шкиренков. – URL: [https://masterm32.ucoz.com/Content/Onlin\\_konstr-testov.pdf](https://masterm32.ucoz.com/Content/Onlin_konstr-testov.pdf) (дата обращения 03.03.2020). – Текст: электронный.

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

### ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшнем этапе развития общества принято, что школа должна сформировать у своих учеников прочный навык правописания. Хорошо развитые речевые навыки воспринимаются как признак образованности и воспитанности личности и в значительной мере определяют профессиональную и общественную активность человека.

Хорошо говорящие, читающие и пишущие школьники, как правило, успешно овладевают всеми учебными дисциплинами, легче осваивают содержание образования в целом. Поэтому главное внимание учителя русского языка должно быть сосредоточено на формировании орфографических навыков и умений обучающихся.

Сущность русской орфографии раскрывают с помощью ее принципов; фонетического, традиционно-исторического морфологического, фонематического и принципа дифференциации значений. Современная методика обучения орфографии ориентирована на эти принципы. Они помогают понять смысл каждого правила, осмыслить каждую орфограмму как часть общей системы [1].

Основной единицей грамматики служит орфограмма, т.е. написание, которое требует проверки. Орфограммой может быть морфема, стык морфем, отдельная буква в слове, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор заглавной или строчной буквы. Орфограмма предлагает не менее двух вариантов написаний. Обоснованный выбор правильного написания есть решение грамматико-орфографической задачи.

Орфографическое правило «работает» в процессе письма лишь в том случае, если пишущий его моментально замечает. У большинства детей этот навык развит слабо.

Орфографическая зоркость - умение увидеть орфограмму, опознать ее, т.е. соотнести с правилом. Для этой операции нужны четкое знание грамматики и орфографических правил. Узнавание орфограммы, соотнесение ее с правилом должны протекать с большой скоростью, чтобы не задерживать письма, не отвлекать школьника от содержания того, что он пишет. Орфографическая зоркость формируется на протяжении многих лет. У большого количества школьников уровень развития орфографической зоркости находится на низком уровне, поэтому слабость орфографической зоркости принято считать одной из важнейших причин ошибок учащихся в письменных работах.

Практическая работа над орфограммами опирается на правила. Она эффективна лишь в том случае, когда правила применяются точно и быстро: промедление, малейшие неточности приводят к ошибкам. Орфографическое правило может успешно применяться лишь на основе определенного уровня владения грамматикой, фонетикой, словарем, так

как орфографический навык - составная часть языковых умений, речевой деятельности. Орфографический материал в учебниках переплетается с грамматическим [2].

Работа с орфографическими правилами способствует умственному развитию учащихся: она требует постоянного анализа, противопоставлений и сопоставлений, конкретики и обобщений, рассуждений и доказательств. Процесс формирования орфографической грамотности проходит следующие этапы: мотивационный, ориентировочный, исполнительский, появление элементов автоматизма, оценочный, этап свободного письма.

Человек, прочно овладевший грамматическим навыком, может не держать правила в голове, выбор орфограмм должен происходить автоматически, ведь письмо - вид речевой деятельности, цель его - передача мысли. Необходимость умственных усилий, направленных на грамматически правильное письмо, мешает строить предложения, подбирать слова.

Орфографическая грамотность является показателем уровня речевого развития человека. Школа должна научить детей свободному использованию основных орфографических правил при оформлении мысли на письме. Особое внимание нужно уделять разнообразию приемов и методов работы. Исследователи выделяют следующие основные методы обучения орфографии: имитативные методы, языковой синтез и анализ, метод решения грамматико - орфографических задач [3].

Так как обучение орфографии имеет целью формирование навыка автоматизма, особое внимание в этом процессе уделяется использованию разных видов упражнений (разнообразные виды списывания, комментированное письмо, диктанты, сочинения, изложения).

Таким образом, ознакомление с научно-методической литературой помогло убедиться в том, что успешное формирование орфографической грамотности у обучающихся во многом определяется многообразием приемов и методов работы по орфографии.

Изучение орфографии предполагает использование письменных и устных форм работы. Орфографический навык, как отмечалось выше, - это компонент сознательной речевой деятельности. Автоматизированность достигается разнообразными и длительными упражнениями.

### **Литература:**

1. **Иванова, В.Ф.** Принципы русской орфографии: монография / В.Ф. Иванова. – М.: ЛГУ, 1977. – 230 с. – Текст: непосредственный.

2. **Бабайцева, В.В.** Тайны орфографической зоркости: сборник научных и научно-методических статей / В.В. Бабайцева // под ред. проф. К.Э. Штайн. – М.: СГУ, 2005. – 520 с. – Текст: непосредственный.

3. **Литневская, Е.И.** Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с. – Текст: непосредственный.

*И.С. Молодцова,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Т.В. Жукова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ВОЗМОЖНОСТИ ПЛАТФОРМЫ LEARNINGAPPS В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В связи с введением ФГОС современное школьное образование развивается в принципиально новых условиях. Педагог становится более компетентным в своей профессио-

нальной деятельности, а значит, изменяются и способы организации взаимодействия учителя с учеником [1].

Новые требования к образованию обязывают педагогов идти в ногу со временем, развивать умение детей ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией. Особенно это актуально в нынешних условиях всеобщей самоизоляции. Педагоги большинства регионов страны вынуждены продолжать образовательный процесс в дистанционной форме.

Одним из сервисов, достаточно продуктивным и легким в использовании, является платформа LearningApps.org [2]. Она предоставляет возможность учителю и самим учащимся создавать интерактивные учебно-методические пособия. Интерактивные задания этого сервиса можно использовать при проверке знаний учащихся в качестве текущего контроля, при обобщении и повторении темы, во внеклассной работе по предмету, включать как тренажеры при подготовке к ОГЭ. Игровая форма способствует познавательной активности учащихся, повышает мотивацию учащихся к предмету. На сайте имеются готовые интерактивные упражнения, систематизированные как по популярности, так и по предметным областям. Здесь представлено 34 макета для создания интерактивных дидактических материалов. Макеты распределены по блокам в зависимости от вида деятельности: выбор, распределение, последовательность, заполнение, онлайн-игры, инструменты. Если нет времени, можно использовать готовые задания по теме.

Все шаблоны от сервиса LearningApps.org можно наполнить своим содержанием. Для создания заданий не требуется никаких инструкций. С помощью готовых шаблонов, которые рассматриваются на <http://learningapps.org/>, можно пошагово освоить конструирование заданий.

Для использования сервиса LearningApps.org нужно зарегистрироваться, выбрать язык и ознакомиться с возможностями сервиса. Здесь можно создать свои задания различного типа - игры на развитие памяти, кроссворды, викторины с выбором правильного ответа, тесты, найти пару и установить соответствие, игру «Виселица», «Как стать миллионером». На главной странице выбираем необходимую форму задания из предложенного каталога. Для создания своего задания необходимо нажать на кнопку «Новое упражнение», сделать выбор и сконструировать задание. Для того чтобы воспользоваться готовыми заданиями, необходимо нажать кнопку «Все упражнения», где представлена коллекция упражнений по предметам. Такое задание можно дать на уроке для всего класса, используя интерактивную доску или свой компьютер и экран проектора. Но самое важное: можно зарегистрировать на этом сайте своих учеников и давать им задание на дом - решить или составить кроссворд, викторину, составить или заполнить таблицу. Прежде чем создать новое упражнение на сайте, нужно подобрать материал для задания по теме. Это можно поручить и ученикам.

Задания интерактивного образовательного ресурса LearningApps.org способствуют развитию мыслительных навыков. Они учат классифицировать, сопоставлять, анализировать, принимать решения, делать выводы, исправлять свои ошибки. При выполнении интерактивных домашних заданий, построенных с помощью данного сервиса, учащиеся получают навыки самостоятельной работы, формируют у обучающихся универсальные учебные действия и позволяют более эффективно достигать планируемых результатов.

Использование интерактивных упражнений, созданных с помощью сервиса LearningApps, на уроках русского языка позволит обеспечить положительную мотивацию обучения, рационально организовать учебный процесс, совершенствовать контроль знаний, повысить эффективность урока. Учащиеся проявляют заинтересованность к изучаемому материалу, активно включаются в учебный процесс.

Созданные на данной платформе упражнения можно опубликовать на своих сайтах или в блогах, делиться ссылками с коллегами и обучающимися.

Для урока русского языка можно создавать задания на проверку орфографических и пунктуационных знаний, изучение лексики и морфологии. Например, упражнение «За-

полни пропуски» по теме «Части речи», 7 класс. Даны слова, в полях рядом с которыми учащимся предлагается вписать названия частей речи, которыми они являются. При проверке выполнения задания верные ответы окрашиваются в зеленый цвет, неверные – в красный цвет. Учащиеся также могут исправить допущенные ошибки.

Разработанные приложения сохраняются в общей базе, позволяя другим ими пользоваться, соответственно можно использовать и готовые упражнения. Платформа располагает более 30 различными интерактивными видами упражнений, 5 из них в форме игры для 2 – 4 участников.

При выполнении заданий в статистике группы у учителя отображается правильность выполнения упражнения и количество решенных заданий.

По опыту педагогов можно сделать вывод, что интерактивные упражнения, созданные с помощью сервиса LearningApps, позволяют обеспечить положительную мотивацию обучения, рационально организовать учебный процесс, совершенствовать контроль знаний, повысить эффективность урока.

### Литература:

1. **Ястребова, Г.А.** Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога/ Г.А. Ястребова, Г.В. Цветкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 26-30. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55249.htm> (дата обращения: 04.04.2020). – Текст: электронный.

2. Дистанционный всеобуч [интерактив. учеб.] – URL: <http://e-aveta.edu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/servisy-dlya-sozdaniya-interaktivnykh-uprazhneniy/58-learningapps> (дата обращения: 20.01.2020) – Текст: электронный.

*М.Г. Ольховская,*  
ученица 10 класса

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

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ С КОРНЕМ *ЕДИН-* В ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОМ И СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКАХ

В статье представлены результаты сравнительного семантического анализа слов с корнем *един-* в церковнославянском и в современном русском литературном языках. Чем обусловлена актуальность данной темы? С X по XVII века церковнославянский язык активно взаимодействовал с русским языком, формируя его грамматический строй и лексический состав. В процессе такого взаимодействия церковнославянизмы не только количественно пополняли словарный состав русского языка, но и, по мнению ученых, влияли на формирование лексических норм, определяя направление семантического и формально-семантического развития собственно русских слов. Целью нашего исследования было определить состава слов с корнем *един-* в двух языках, выявить сходства и различия в их семантике; определить влияние церковнославянских слов на формирование лексических норм русского литературного языка на данном конкретном участке его лексической системы.

В основу исследования легли работы В.Г. Гака, С.А. Кузнецова в области лексикологии современного русского языка и работы Г. Дьяченко (протоиерея), Т.Л. Мироновой, В.И. Супруна в области лексики церковнославянского языка.

Для ответа на вопрос, каким образом церковнославянский язык стимулировал формирование лексических норм русского литературного языка, была рассмотрена семантика слов с корнем *един-* в самом церковнославянском языке. По данным Полного церковнославянского словаря [1] в данном языке насчитывается более семидесяти таких слов. Слова, имеющие какой-либо общий компонент в значении, мы объединили в лексико-семантические группы. Первую группу составили 34 слова, имеющие общую сему «нечто, объединенное в единое целое». Вторая группа состоит из слов со значением «имеющий в одном числе»; «имеющий только что-то одно, связанный только с чем-то одним»; «совершаемый только одним единственным». Всего 33 слова. Таким образом, в церковнославянском языке содержится примерно одинаковое количество слов с корнем *един-*, передающих идею единства, целостности, с одной стороны, и идею количества (обособления), с другой стороны.

На втором этапе исследования был проведен анализ семантики слов с корнем *един-* в современном русском языке. В Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова [2] таких слов оказалось 47. Слова были распределены по тем же семантическим группам. С учетом многозначности слов их распределение по лексико-семантическим группам осуществлялось по первому значению слов. В первую группу с общим значением «нечто, объединенное в единое целое» вошли 14 лексических единиц. Во вторую группу вошли слова с количественной семантикой. По своим лексическим значениям слова русского языка образуют те же лексико-семантические группы, что и слова церковнославянского языка, однако их численное соотношение в группах не совпадает. Количество слов, выражающих качественное значение «что-либо, объединенное в единое целое» сократилось почти в 2,5 раза по сравнению с церковнославянским языком. А количественный состав слов, в семантике которых ключевыми являются семы «в количестве один», «единственный, отделенный от чего-либо» остался на уровне церковнославянского языка.

На наш взгляд, значительное количество слов с семантикой единения в церковнославянском языке связано с отраженной в нем мировоззренческой картиной мира, основу которой составляет единство Бога, человека и природного мира. В современном русском языке, отражающем картину мира современного человека с его секуляризмом, в центре которой находится человек, это единство нарушено.

В ходе исследования мы выяснили, что из 47 слов с корнем *един-* в русском языке со словами церковнославянского языка полностью совпали только 9 слов. Некоторые слова, зафиксированные в словаре церковнославянского языка, отличаются от слов русского языка по грамматической форме, но образуют одинаковые лексические гнезда. Например: рус. *единоличник* – ц.-с. *единолично*; рус. *единица* – ц.-с. *единицею*; рус. *единить* – ц.-с. *единитися*. Таких слов оказалось 17. Они также были включены нами в состав слов, совпадающих в двух языках.

Таким образом, сопоставительному анализу были подвергнуты 26 слов современного русского и церковнославянского языков. Из них 13 церковнославянизмов в русском языке сохранили свое значение. Из этих 13-ти слов 7 лексических единиц – это слова с качественной семантикой «нечто, объединенное в единое целое». Например: *единодушие*, *единосущный*; *единоутробный* и др.). Остальные 6 лексических единиц представляют собой слова с количественной семантикой «содержащий что-либо в количестве, равном одному». Например, *единорог*; *единоборство*, *единородный* и др.).

Остальные слова представляют собой лексические единицы, различающиеся по значению в двух языках. Наш анализ был направлен на выявление этих различий и определение их типов. По мнению ученых, семантические преобразования значений слов могут быть связаны с сужением, конкретизацией исходного значения слова; с его расширением; с появлением оттенка негативности или с изменением первоначального смысла на противоположный. В нашем материале встретились практически все перечисленные разновидности семантических преобразований.

Например, слово *единоборство* в рус. яз. имеет значения: 1) “борьба одного с несколькими противниками”; “бой, схватка между войсками”; 2) Восточные единоборств. Оно является более конкретным, чем близкое по значению слово в ц.-с. языке (*единоборец* “который один на один бьется, гладиатор”).

Приведем пример расширительного толкования слова в современном русском языке, по сравнению с церковнославянским языком: *единоначалие* “принцип управления, при котором обязательные решения принимаются руководителем, несущим персональную ответственность за их исполнение” (ср. ц.-с. *единоначалие* “самодержавие”).

Было обнаружено изменение значения церковнославянизма на противоположное в современном русском языке: рус. *единичный* 1) “крайне редкий, исключительный, не характерный”; 2) “отдельный, обособленный” – ц.-с. *единичный* “составляющий одно с кем-либо другим”.

Сопоставительный семантический анализ слов с корнем *един-* в двух языках выявил еще одну важную, на наш взгляд, особенность функционирования церковнославянских слов в составе лексикона русского языка. Слова церковнославянского языка определили некоторые лексические нормы функционирования данной группы слов в современном русском литературном языке. А именно: появление новых значений слов на основе переносов связано с идеей установления связи, объединения кого-чего-либо. Например: рус. *единодушный* “выражающий, проявляющий единодушие”; “проявляющий единые желания, устремления (о коллективе, группе лиц)”; “согласованный, одновременный (о действиях, поступках)”; также см.: рус. *единокровный*; рус. *единомышленник*. Кроме того, влияние лексической системы церковнославянских слов проявляется в том, что слова с корнем *един-*, выражающие идею единения, образуют в современном русском литературном языке широкие словообразовательные гнезда. Например: *единоверец* (“человек одной с кем-либо веры, религии”), *единоверка*, *единоверческий*, *единоверие*, *единоверный*; *единодушие* (“согласие в мыслях, чувствах, настроении”), *единодушный*, *единодушно*; *единомыслие* (“согласие во взглядах”), *единомыслящий*, *единомышленник*, *единомышленница* и др. Высказанная нами гипотеза нуждается в дальнейшем изучении с учетом более широкого лексического материала.

### Литература:

1. **Протоиерей Григорий (Дьяченко)**. Полный церковно-славянский словарь / Г. Дьяченко. – М.: Издательский отдел Московского патриархата, 1993. – 1120 с. – Текст: непосредственный.

2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1536 с. – Текст: непосредственный.

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

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО**

Организация внеурочной деятельности по русскому языку – одна из важных тем на сегодняшний день. Во время занятий внеурочной деятельностью по предмету у ребенка происходит активизация мотивации в индивидуальной и коллективной деятельности, развивается самостоятельность, активно формируется межличностная коммуникация.

**Цель данной работы** – рассмотреть особенности организации внеурочной деятельности по русскому языку.

**Задачи исследования:**

1. Исследовать теоретические основы понятия внеурочной деятельности.
2. Рассмотреть особенности организации и содержания внеурочной деятельности по русскому языку.
3. Разработать календарно-тематический план внеурочной деятельности по русскому языку на одно полугодие.

**Объект исследования:** особенности организации внеурочной деятельности по русскому языку.

**Предмет исследования:** система мероприятий по организации внеурочной деятельности по русскому языку.

Согласно ФГОС нового поколения успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, активное финансовое поведение, эффективное социальное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни [1, с. 23].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС ООО следует понимать неотъемлемую часть образовательного процесса в школе, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочных, и направленных на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [2].

Особенности организации внеурочной деятельности по русскому языку заключаются в том, что такая деятельность имеет большое значение в вооружении учащихся прочными знаниями по русскому языку, в привитии им прочных речевых умений и навыков, в подготовке обучающихся к итоговой аттестации наряду с уроками. Хорошо организованная и систематическая работа дает возможность, с одной стороны, закреплять знания и навыки, полученные учащимися на уроках, с другой – глубже раскрывать богатства русского языка, знакомить учащихся с такими фактами языка, которые не изучаются на уроках [3, с. 24-26].

Внеурочная работа по русскому языку имеет свои цели:

- развить интерес к русскому языку как к учебному предмету;
- привить любовь к великому русскому языку;
- повысить общую языковую культуру;

В соответствии с ФГОС ООО, на основе методических рекомендаций по развитию дополнительного образования детей в ОУ нами была разработана рабочая программа по внеурочной деятельности еженедельной школьной лингво-информационной газеты.

Разработанная программа опирается на программу развития УУД, примерные программы отдельных учебных предметов и курсов, программу воспитания и социализации учащихся. Программа нацелена на совершенствование основных видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи; подразумевает практическую и теоретическую подготовку. Программа предназначена для обучающихся 5-9 классов.

**Возрастная группа учащихся, на которую ориентированы занятия:** программа предназначена для учащихся 5-9 классов (11-16 лет) и рассчитана на одно полугодие (17 часов; 1 час в неделю) **Продолжительность одного занятия:** 40 минут.

**Цели:** создание условий для формирования и развития у учащихся:

- интеллектуальных и практических умений в области стилистики и журналистики;
- интереса к изучению гуманитарных дисциплин (русский язык, литература, история, обществознание, право);
- умения самостоятельно приобретать и применять знания;
- творческого мышления, познавательной активности;
- способности к словотворчеству, индивидуальных способностей языкового стиля;

- коммуникативных навыков.

### **Личностные и метапредметные результаты освоения курса**

#### *Личностные результаты:*

- гармонизации гуманных взаимоотношений в системе «человек- природа»;
- повышение собственной конкурентоспособности на рынке труда.

#### *Метапредметные результаты:*

- способность сознательно организовывать свою деятельность - учебную, общественную и др.;
- владение умениями работать с учебной и внешкольной информацией, использовать современные источники информации, в том числе материалы на электронных носителях;
- способность решать творческие задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах (сообщение, эссе, презентация, реферат и др.);
- готовность к сотрудничеству с соучениками.

При организации внеурочной деятельности учитель должен учитывать психологические особенности школьников, что поможет ему в дальнейшем не только грамотно построить учебно-воспитательный процесс, но и способствовать наиболее качественному усвоению детьми учебного материала.

Учителю также важно помнить, что организация внеурочной деятельности в школе опирается на общедидактические и методические принципы. На них необходимо ссылаться всякий раз, когда приходится планировать учебную деятельность с использованием данной формы работы. Для внеурочных занятий по русскому языку, как, впрочем, и по другим предметам, не существует какой-либо программы [3, с. 59-64]. В зависимости от особенностей своего класса, возможностей школы, даже своих личных склонностей учитель решает, чем он будет заниматься с детьми во внеурочное время. Однако при любом выборе темы работы необходимо учитывать изучаемый на уроках материал и ориентироваться на обязательную учебную программу. Связь классных и внеклассных занятий является необходимым требованием при организации последних.

### **Литература:**

1. **Казаренков, В.И.** Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий школьников / В.И. Казаренков // Педагогика. – 2014. – №3. – С. 2-73. – Текст: непосредственный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959> (дата обращения: 13.03.2020). – Текст: электронный.
3. **Янилкина, Н.М.** Внеурочная деятельность по русскому языку, ее роль и место в учебном процессе / Н.М. Янилкина. – М.: Просвещение, 2013. – 147 с. – Текст: непосредственный.

*А.И. Путинцева,*  
студентка;

научный руководитель: старший преподаватель  
кафедры педагогики Т.А. Колесникова  
ЛПИ – филиал СФУ (г. Лесосибирск)

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ СЛОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Для современной образовательной системы одним из важных показателей умственного развития ученика является высокое речевое развитие. С введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования наиболее актуальной стала проблема развития речи младших школьников. Речь активно развивается в дошкольном и младшем школьном возрасте. Именно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена отдельная образовательная область «речевое развитие», которое включает в себя овладение речью, как средством общения и культуры, обогащения активного словаря ребенка, развитие связанной, грамматически правильной диалогической и морфологической речи. Исходя из этого, конструирование новых слов является средством развития личности ребенка, который должен овладеть языком в качестве средства общения в различных жизненных сферах и иметь представление о культурной и эстетической ценности родного языка [1].

Т.А. Гридина, С.Н. Цейтлин, М.Р. Львов, А.И. Власенко, Т.К. Донская выделяли лингвистическую компетенцию, как одну из ведущих при обучении родному языку. Они указывали, что формирование лингвистической компетенции в качестве основы языкового образования в основном происходит в среднем звене школы, в то время как в начальной школе основы лингвистической компетенции затрагиваются только в области отработки орфографического навыка. Хотя чем раньше начнется знакомство детей с наукой лингвистикой, чем раньше начнут понимать важность языка для общения, заинтересуются устройством и развитием языка в течение многих лет, тем более успешно будет их развитие [2].

Лингвистическая компетенция изучалась и анализировалась в различных аспектах многими исследователями. Повышенный интерес лингвистов к данной проблеме, показывает, что уровень речевого развития детей младшего школьного возраста на сегодняшний день недостаточен. В связи с этим большое внимание уделяется современной и методически грамотной работе по развитию речи, которая начинается с первых уроков обучения грамоте.

Словообразование как раздел науки о русском языке занимает особое место в школьном курсе, так как основные умения и навыки в области структурного анализа являются базовыми для формирования важнейших речевых умений и условием, при котором школьники могли бы овладеть навыком безошибочного письма, способностью опознавать слова разных частей речи, их грамматические признаки [3].

Особенности языковой системы по конструированию слов зависит от уровней языка. В качестве основных уровней языка лингвист М.Б. Елисеева выделяет: фонетический уровень, морфемный уровень, лексический уровень и синтаксический уровень. Особенности языковой системы по конструированию (образованию) новых слов в частности зависит от уровней языка. Поэтому, на каждом языковом уровне выделена конкретная особенность этапа конструирования: на фонетическом уровне – фонетические ярусы; на морфологическом уровне – смыслообразование; на лексическом уровне – образование словоподобных конструкций; на синтаксическом уровне – построение словосочетаний и предложений [4].

А.Н. Гвоздев считает, что речь является одним из важнейших способов социализации, как инструмент включения новых членов в общество. Речь участвует в мышлении, и

в общении, формируя и фиксируя мысль индивидов. Осваивая речь социальной структуры, младший школьник получает возможность жизнедеятельности в ней, а целенаправленное и систематическое обучение детей конструированию слов играет большую роль для лингвистической компетенции именно в начальной школе. На начальном этапе языкового образования у учащихся формируются первоначальные представления о связи языка с историей и культурой народа и создаются условия для формирования у них отношения к родному языку как национально-культурной ценности. Поэтому именно конструктивная деятельность чувствует в процессе всестороннего, гармоничного развития личности детей младшего школьного возраста тем самым способствует развитию лингвистической компетенции [5].

Исходя из всего вышесказанного, мы провели диагностику по изучению особенностей словообразования у детей младшего школьного возраста. Мы выделили различные способы словообразования младших школьников в соответствии с выявленными критериями и показателями. Опытно-экспериментальная работа проходила в МБОУ СОШ №1 в Дзержинском районе. Для диагностики был выбран 2 «Г» класс. Всего в исследовании участвовало 10 человек младшего школьного возраста (7 мальчиков и 3 девочки) в возрасте 8 – 9 лет. Диагностика исследования словообразования у детей младшего школьного возраста была составлена на основе методических разработок О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной. Для того чтобы оценить уровень словообразования детей были выбраны следующие признаки: когнитивный и операционно-деятельностный.

– Когнитивный компонент: входят задания, которые направлены на понимание значений суффиксов (*-онок/-енок-, -еныш-, -ат/-ят-, -их/-иц-* при обозначении животных и их детенышей в единственном и множественном числе) и задание, которое направлено на понимание значений приставок (*обез -, по-, про-, об-, пере-*) и суффиксов (*-ок/-ек-, -н-, ен*).

– Операционно-деятельностный компонент: также входят задания, которые направлены на умение образовывать слова при помощи суффиксов при обозначении детенышей животных и задание, которое направлено на умение подбирать однокоренные слова к определенному слову и с помощью различных способов словообразования.

Данные, которые мы получили в ходе изучения сформированности способа словообразования у младших школьников, убедительно свидетельствуют о том, что уровень словообразования требует совершенствования. Результаты констатирующего исследования показали, что на уровне когнитивного компонента у трех обучающихся высокий уровень сформированности (30%), у шести учеников средний уровень (70%) и один ученик оказался на низком уровне (10%), а на уровне сформированности операционно-деятельностного компонента у детей 2 «Г» класса не выявлен высокий уровень (0%). Средний уровень выявлен у двух учеников (20%). У всех остальных детей выявлен низкий уровень (80%).

Таким образом данный подход к результатам проведенной диагностики позволяет сформировать дифференцированный подход коррекционно-логопедической работы по устранению выявленных нарушений.

### Литература:

1. **Выготский, Л.С.** Развитие речи и мышления / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2000. – 456 с. – Текст: непосредственный.
2. **Белянин, В.П.** Психолингвистика / В.П. Белянин. – М.: Просвещение, 2012. – С.232-237. – Текст: непосредственный.
3. **Гальперин, И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1999. – 137 с. – Текст: непосредственный.

4. **Елисеева, М.Б.** Особенности употребления и склонения слов в речи ребенка / М.Б. Елисеева // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – №7. – С. 41-45. – Текст: непосредственный.

5. **Гвоздев, А.Н.** Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2005. – С. 87-88. – Текст: непосредственный.

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

## СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-9 КЛАССАХ

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что на современном этапе модернизации образования, в условиях реализации ФГОС, происходит переосмысление целей, задач, методов обучения и преподавания русского языка. Стандарт ориентирует педагогов на формирование у ученика ключевых компетенций, как предметных, так и метапредметных, которые обеспечат ему гибкость и адаптивность по отношению к быстро изменяющемуся миру. Н.В. Дроздова в своей работе «Использование метапредметных технологий на уроках» отмечает, что задачу повышения результативности обучения и сохранения интереса к предмету помогают решить метапредметные технологии [1]. Рассмотрим некоторые из них.

**Метод проектов.** Метод проектов подробно рассмотрен в работе «Современные педагогические технологии в образовании» Е.С. Полат [2]. Применительно к русскому языку - это целенаправленная, в целом самостоятельная деятельность обучающихся, осуществляемая под гибким руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, личностно или социально значимой проблемы.

Из основных видов проектов обучения русскому языку можно выделить следующие:

1. Групповой проект, в котором исследование проводится всей группой, а каждый учащийся изучает определенный аспект выбранной темы.

*Примерные темы: «Энциклопедия слова «Мороз», «Восклицательные предложения», «Грамотным быть - модно», «Звуки спорят: кто важнее?» и др.*

2. Мини-исследования. С помощью мини-исследований возможно обобщение пройденного материала, развитие кругозора обучающихся.

*Примерные темы: «Ученые-лингвисты», «История происхождения русских фамилий», «Как учили грамоте на Руси», «Какие существуют литературные премии сегодня?» и др.*

3. Индивидуальный проект. Это личная работа обучающегося, тема проекта выбирается индивидуально. Формируется чувство ответственности, требуется большая самостоятельность, организованность, создаются условия для проявления и формирования основных черт творческой личности.

*Примерные темы: «Жаргоны и жаргонизмы», «Искусство вести беседу», «Как влияют социальные сети на язык», «Тексты современных песен - поэзия и антипоэзия» и др.*

**Игровые технологии.** С.А. Веденева рассмотрела использование игровых технологий на уроках русского языка в работе «Игровые технологии на уроках русского языка и литературы» [3]. Использование игровых технологий на уроках русского языка помогает в той или иной степени снять ряд трудностей, связанных с запоминанием материала, вести изучение и закрепление материала на уровне эмоционального осознания, что, несомненно, способствует развитию познавательного интереса к русскому языку как к учебному предмету.

**Игровые задания, направленные на отработку орфоэпических норм на уроках русского языка «Составь текст и озвучь его»:** Обучающимся предлагается набор слов, которые могут представлять какие-то трудности в произношении. Слова записаны на доске. Задача обучающихся - за 2-3 минуты составить связный текст (используя данные слова) и прочитать его, соблюдая орфоэпические нормы.

*Пример. Даны слова: километр, помощник, шинель, свитер, средство, инструмент, шофер, шоферов, щавель, украинский, термос, начал.*

**Вариант текста, составленного из предложенных слов**

*Помощ[ин]ник шофера снял телефонную трубку:*

*- Ты чего звонишь?*

*- На десятом километре трассы случилось происшествие. Из всех бригад шоферов мы находимся ближе всех. Собирайся в рейс. Помощ[ин]ник шофера положил трубку и начал сборы. Он взял средство от комаров, пучок щавеля, налил в те[тэ]рмос украинский борщ, приготовленный женой, надел свите[тэ]р, шине[и'э]ль, захватил ящик с инструментами и поспешил в гараж.*

**Кейс-технология.** Среди метапредметных технологий обучения все большую популярность получает кейс-технология. Кейс-технология - это интерактивная технология обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений. Применение данной технологии помогает развить в детях такие важные для дальнейшей жизни качества, как коммуникабельность, социальная активность, умение правильно представить свое мнение и выслушать мнение другого человека. Кейсы могут быть представлены в различной форме: от нескольких предложений до множества страниц.

*Пример использования кейс-технологии на уроках русского языка:*

«Причастие – форма глагола или самостоятельная часть речи?»

Ситуация: общение в социальной сети (предоставляется фотография, где ведется диалог и говорится о том, что у лингвистов на этот счет разные точки зрения, что и отражено в учебнике по русскому языку)

Погружение в ситуацию:

- считаете ли вы важной затронутую проблему?

- что зависит от решения этой проблемы, от той или иной точки зрения?

Задания:

- сформулировать проблему письменно;

- подобрать аргументы в пользу избранной точки зрения, исходя из характеристики причастия.

Таким образом, формирование метапредметных компетенций на уроках русского языка может протекать посредством различных технологий. С.Г. Вагина считает, что у обучающихся развивается познавательный интерес, технологии побуждают к активному познанию окружающей действительности, поэтому очень важно сформировать у учащихся метапредметные умения: 1) умение извлекать информацию из разных источников; 2) умение отбирать материал по заданной теме; 3) умение выражать свое мнение и аргументировать его и др. [4]

Использование метапредметных технологий на уроках русского языка позволяет не только повысить эффективность урока, но и учит школьников применять полученные знания при изучении других предметов, а также за пределами школы, в обычной жизни. Если каждая из названных метапредметных технологий будет внедрена с учетом учебных целей и задач, особенностей группы обучаемых, их интересов и потребностей, шанс на продуктивную работу на уроках русского языка повышается.

### Литература:

1. **Дроздова, Н.В.** Использование метапредметных технологий на уроках русского языка / Н.В. Дроздова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Международной научной конференции (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. – С. 5-8. – Текст: непосредственный.
2. **Полат, Е.С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 368 с. – Текст: непосредственный.
3. **Веденева, С.А.** Игровые технологии на уроках русского языка и литературы / С.А. Веденева, Л.Н. Гришина, М.Б. Елистратова // Актуальные задачи педагогики: материалы III Международной научной конференции (г. Чита, февраль 2013 г.). – Т. 0. – Чита: Издательство Молодой ученый. – 2013. – С. 94-95. – Текст: непосредственный.
4. **Вагина, С.Г.** Реализация метапредметного подхода в преподавании гуманитарного цикла предметов в общеобразовательной школе / С.Г. Вагина, О.В. Гливинская, Я.В. Михайлюк. – URL: <https://multiurok.ru/files/formirovaniie-mietapriedmietnykh-riezultatov-na-u.html> (дата обращения: 03.04.2020). – Текст: электронный.

*Е.Ф. Черданцева,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор М.Г. Шкуропацкая  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

С развитием информационных технологий изучать язык стало возможным не только с помощью словарей, художественных произведений, письменных текстов, но и с помощью корпуса языка. Корпус – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме [1]. Национальный корпус создается лингвистами для научных исследований и обучения языку. При обучении русскому языку перед учениками может быть поставлен ряд задач, решение которых возможно только с применением Национального корпуса русского языка. К числу таких задач относятся, например, определение смысловой дифференциации в словаре синонимических слов, выявление последовательностей расположения членов в синонимическом ряду, определение доминанты синонимического ряда и др.

Приведем конкретный пример. В учебнике 5 класса Т.А. Ладьженской и М.Т. Баранова [2], в разделе «Лексика. Культура речи» отведены уроки на изучения синонимов. В упражнении № 359 учащиеся знакомятся с синонимичным рядом:

- Метель, пурга, буран;
- Зной, жара;
- Дорожка, тропинка;
- Алфавит, азбука.

Задание формулируются авторами учебника следующим образом:

Этот материал может быть использован для решения следующих учебных исследовательских задач, которые направлены на углубление представления учащихся о семантических и функциональных характеристиках членов синонимического ряда и развитие исследовательских навыков:

1. Определить доминантное слово в каждом ряду (частота употребления в основном корпусе).

2. Определить частоту употребления в художественном, нехудожественном текстах, в устной речи.

Под доминантой синонимического ряда понимается главное слово в синонимическом ряду, стилистически нейтральный и наиболее общий по смыслу член синонимического ряда. Например, *глаза* – доминанта, *очи, гляделки, буркалки, шары* – члены синонимического ряда.

Перед началом исследования учащиеся высказывают собственные гипотезы, опираясь на интроспекцию, то есть самонаблюдение, пока без использования каких-либо инструментов или эталонов. Затем учитель сообщает, что есть более надежный инструмент для определения доминанты синонимического ряда – корпусный анализ. Далее проводится корпусное исследование с целью проверки высказанных предположений.

В таблице 1 приведены результаты работы с подкорпусами Национального корпуса русского языка, а именно: частотность употребления слов, входящих в синонимические ряды, в подкорпусах Национального корпуса русского языка.

Таблица 1

**Частотность употребления слов синонимических рядов  
в подкорпусах Национального корпуса русского языка**

Слова-синонимы	Основной корпус	Художественный тексты	Нехудожественные тексты	Устная речь
Метель	1857	1162	691	32
Пурга	637	303	351	28
Буран	558	357	198	29
Жара	3800	2198	1593	104
Зной	1033	682	349	11
Дорожка	1227	763	464	57
Тропинка	1009	648	360	11
Алфавит	362	70	292	44
Азбука	480	130	348	11

Полученные количественные данные должны быть прокомментированы в качественных параметрах, например, в параметре «доминантные – периферийные». Доминанта синонимического ряда – слово с наиболее общим значением, свободное от дополнительных эмоционально-экспрессивных оттенков, является наиболее частотным как в основном корпусе, так и в подкорпусах (функционально ограниченных текстах). Далее приведены результаты качественной интерпретации полученных количественных данных.

*Доминантное слово в основном корпусе*

- **Метель**, пурга, буран;
- Зной, **жара**;
- **Дорожка**, тропинка;
- Алфавит, **азбука**.

*В художественных текстах из каждого синонимического ряда наиболее частотное употребление:*

- **Метель**, пурга, буран;
- Зной, **жара**;
- **Дорожка**, тропинка;
- Алфавит, **азбука**.

*В нехудожественных текстах из каждого синонимического ряда доминантное слово является:*

- **Метель**, пурга, буран;
- Зной, **жара**;
- **Дорожка**, тропинка;

- Алфавит, азбука.

В устной речи наиболее употребляется:

- **Метель**, пурга, буран;
- Зной, **жара**;
- **Дорожка**, тропинка;
- **Алфавит**, азбука.

Данный опыт сопоставления частотных характеристик лексических единиц для определения доминанты синонимического ряда может быть увязан с решением проблем системной и функциональной лингвистики. Например, сопоставление частотностей слов в каждом синонимическом ряду позволит учащимся понять, что отношения между членами синонимического ряда не носят линейный характер, а сам термин «ряд» - не что иное, как метафора.

Например, в художественной литературе к слову-доминанте *метель* более близким по частотности является слово *пурга*, а в устном подкорпусе, отражающем обыденный речевой дискурс, ближе слово *буран*. Это может свидетельствовать о том, что слово *пурга*, обозначая, так же, как и слово *буран*, «сильную снежную метель», эмоционально более заряжено.

Подводя итог сказанному, отметим, что использование Национального корпуса русского языка в качестве лингвистического источника позволяет поставить исследовательские задачи в учебном процессе, и тем самым развивает у учащихся исследовательские навыки. Развитие исследовательских навыков остается одной из основных проблем современного образования. Таким образом, уже в среднем звене учащиеся знакомятся с основами исследования.

### Литература:

1. Национальный корпус русского языка: [сайт]. – Москва. – Обновляется в течение суток. – URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 14.06.2019). – Текст: электронный.
2. Русский язык. 5 класс: учебник / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова [и др.]. – М.: Просвещение, 2015. – 191 с. – Текст: непосредственный.

*Н.Ю. Юров,*  
студент института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент В.Г. Федорова  
АГПУ имени В.М.Шукшина (г. Бийск)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5-9 КЛАССАХ

Интерактивное обучение – это форма организации образовательного процесса, которая основана на совместной деятельности обучающихся по освоению учебного материала посредством обмена знаниями, идеями, способами деятельности при помощи новых педагогических подходов. Применение интерактивных технологий способствует формированию познавательного интереса у обучающихся с помощью творческих, занимательных заданий, содержащих новую информацию, которая требует соединения разных видов памяти. На таких уроках развивается речь обучающихся, поддерживается их стремление к достижению личных результатов. Д.Н. Мотыгуллин отмечает, что «возможность использования интерактивных технологий открывает для учителя новый потенциал в преподавании своего предмета, а также в значительной степени облегчает его работу, повышает эффективность обучения, позволяет улучшить качество преподавания» [1, с. 144].

Эффективное применение интерактива на уроках русского языка связано со степенью сформированности познавательной мотивации, определением отношения к учителю, одноклассникам, уточнения исходного уровня лингвистических способностей учеников [2]. К интерактивным методам и приемам, используемым в обучении русскому языку, относятся: «мозговой штурм», «кластер», «да-нет», «синквейн», «фишбоун», «интерактивный тест», «круг идей», «верно-неверно», «кроссворды», работа в парах и группах [3]. Большое число интерактивных обучающих приемов дает возможность учителю использовать имеющиеся или разработать новые, в зависимости от того, какова цель урока.

В данной работе мы рассмотрим приемы использования интерактивных технологий на уроках русского языка в 5-9 классах.

На уроке в 5 классе по теме урока: «Буквы *и*, *у*, *а* после шипящих» можно дать задания следующего содержания: необходимо назвать всегда твердые и мягкие шипящие согласные; составить 2 предложения со словами-исключениями. Следующее задание дается по группам: 1-й вариант выписывает слова с гласной *и* после шипящих, например, *ч..деса, ш..повник, нач..льный, овч..рка* и т.д.; 2-й вариант выписывает слова с гласной *а* после шипящих: *ж..лице, ч..дный, навещ.., ж..рчит, карандаш..к, хорош..* и т.д.

В 6 классе тема «Способы образования слов. Сложение» возможно применение следующих приемов, связанных с:

- поиском соответствий (нужно сопоставить термин и его определение);
- приемом «верно-неверно» (ученики должны разобрать утверждение и определить его правильность);
- применением приема «да-нет» (определение правильности следующих утверждений), например:

1. Словообразование – это раздел науки о языке, в котором изучаются правила написания слов.

2. Корень – главная значимая часть слова, в которой заключается общее значение всех однокоренных слов.

3. Слова не могут образовываться сложением основ.

4. Чтобы определить способ образования слова, нужно сначала найти его корень.

Интересным будет для учеников творческое задание - придумать лингвистическую сказку, в которой морфемы играют определенную роль в слове. Обучающимся предлагается разделиться на группы, в каждой из которых будут готовиться доказательства важности какой-либо части слова.

Также можно предложить ученикам разгадать кроссворд. Работа организуется в парах, раздаются карточки с кроссвордом.

В 7 классе на уроке по теме «Наречие как часть речи» на этапе актуализации знаний о наречии используется прием «мозговой штурм». Дети с помощью данного приема должны определить тему и цели урока. Учитель раздает карточки со стихотворением и читает его.

Наш язык и скромн и богат,  
В каждом слове скрыт чудесный клад.

Слово «**высоко**» произнеси –  
И представишь сразу неба синь.

Вспомнится наречие «**светло**»,  
И увидишь – солнышко взошло.

Если скажешь ты «**темно**»,  
Сразу вечер постучит в окно.

Если скажешь «**ароматно**» ты,  
Сразу вспомнишь ландыша цветы.

Ну а если скажешь ты «**красиво**»-  
Пред тобою вся Россия!

Учитель задает вопросы по стихотворению:

- Какова главная мысль стихотворения?
- Как вы считаете, к какой части речи отнесем выделенные слова?

На уроке в 8 классе по теме «Определенно-личные односоставные предложения» на этапе актуализации знаний используем прием «кластер».

Задание: прочитайте текст, ответьте на вопросы и заполните кластер.

*«На опушке рожи отыскиваю большую кучу сухих осенних листьев, набиваю ими полный мешок, отправляюсь назад домой. Иду не торопясь, любуюсь хорошей погодой, дышу свежим воздухом, вспоминаю забавные охотничьи случаи. Вдруг слышу: листья в мешке шевелятся, словно в них кто-то ворочается. Беру мешок, а из него выскакивает и удирает от меня еж».*

- Ребята скажите, имеются в тексте оба главных члена?
- Как вы считаете, какие это предложения?
- Сделайте вывод о том, почему такие предложения называются определенно-личными?

В 9 классе тема урока: «Понятие о сложноподчиненном предложении». Учитель дает задание: прочитайте предложения, выделите грамматические основы, составьте схемы, определите, простое или сложное предложение, если сложное – способ связи предложений в тексте, расставьте знаки препинания.

*«Я слышал как ко мне еще раз постучался хозяин. Заснул Клим на рассвете проснулся поздно утомленный и нездоровый. За витриной мелькнул огонек и на потолке заиграл свет. Сверкнула молния – грянул гром».*

Прием «мозговой штурм»:

- Что общего и чем отличаются первое и третье предложения? Как они называются?

Прием работа «по группам»:

1. Что такое сложноподчиненное предложение (СПП)?
2. Как обозначаются его части?
3. Каково место придаточной части по отношению к главной?

Таким образом, применение интерактивных технологий является одним из факторов интенсификации процесса обучения, поскольку интерактивное обучение позволяет успешно достигать цели активизации учебно-познавательной деятельности, обеспечения осмысления и глубокого понимания учебного материала.

### Литература:

1. **Мотыгуллин, Д.Н.** Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс / Д.Н. Мотыгуллин, Р.Р. Насибуллов. – Казань: Татар. гос. соц.-пед. университет, 2010. – 168 с. – Текст: непосредственный.
2. **Полат, Е.С.** Новые педагогические технологии: пособие для учителей / Е.С. Полат. – М., 2002. – 272 с. – Текст: непосредственный.
3. **Нарыкова, Г.В.** Интерактивные методы обучения на уроках русского языка / Г.В. Нарыкова // Символ науки. – 2018. – № 5. – С. 135-139. – Текст: непосредственный.

## **СТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГОСТРАНОВЕДЕНИЕ**

*А.В. Антонова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Ю. Хлыстунова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **СТИЛИ АРХИТЕКТУРЫ ГЕРМАНИИ**

Статья посвящена особенностям архитектурных стилей Германии в различные исторические эпохи [1].

#### *Архитектура дороманского периода*

Название Германия (Germania) произошло от латинского *Alemanni* – алеманы – народности, жившей в I–II вв. н.э. в Центральной Европе между Дунаем, Рейном и Майном. В своем развитии культура германских народов прошла несколько стадий. Напомним, что раздел Римской империи (395) совпал с началом массового вторжения германских племен в ее пределы. Принявший христианство франкский вождь Хлодвиг (481–511) и его преемники (династия Меровингов) оттеснили вестготов, захватив значительную часть Западной Европы. В V–VIII вв. на развалинах Римской империи стали возникать варварские государства. Наиболее значимыми являлись остготское (а позднее лангобардское) государство на Апеннинском полуострове, королевство вестготов на Пиренейском полуострове, англо-саксонское государство в Британии и государство франков на Рейне. Формирование форм общественного и государственного устройства, идеологии и культуры, характерных для феодализма, происходило здесь на протяжении нескольких веков. Зодчество отражало этапы становления материальной культуры европейских народов. Упадок римского строительного искусства уже в V в. привел к утрате прежних навыков обработки камня и вырождению каменных конструкций. На смену им пришли деревянные конструкции, тем более что строительство велось преимущественно в сельской местности. Ведущим архитектурным типом древних германцев являлись деревянные жилища – фахверковые сооружения с двумя рядами столбов, на которые опиралась крытая соломой крыша. Влияние народной деревянной архитектуры сказалось и на формировании культового зодчества, отразившего процесс слияния римских и германских строительных приемов. Это проявилось не только в использовании преимущественно прямоугольного плана вытянутого в длину сооружения и вертикальных акцентах в объемном решении, но и возникновении идеи применения принципа каркаса к каменной конструкции. В истории европейской архитектуры V–XV вв. принято выделять три отчетливо выраженных периода: дороманский (V–X вв.), романский (XI–XII вв.) и готический (XII–XV вв.). О дороманской архитектуре можно судить по немногим сохранившимся зданиям и письменным источникам. Основным типом жилища являлся фахверковый дом. Среднегерманский тип представлял собой каменный цоколь, на котором возводились 2–3 этажа фахверкового каркаса с заполнением (глина с рубленой соломой, камень). В швеллеры нижнего этажа врезались стойки, связанные с верхней рамой. Было выработано несколько типов деревянных строений. Например, в Тюрингии нижний и верхний этажи представляли собой самостоятельные коробки, а оси верхнего этажа не совпадали с осями нижнего. Ригели, расположенные между стойками, подпирали окна и усиливали жесткость всей конструкции. Саксонский тип фахверкового дома отличался отсутствием 6 связующей рамы: балки промежуточного перекрытия лежали непосредственно на стойках нижнего этажа, и верхний этаж казался продолжением нижнего.

#### *Романская архитектура*

Подъем империи при Оттонах (916–1023) сопровождался расцветом искусства ранней стадии немецкой романики. В архитектуре начал формироваться общеевропейский

художественный стиль, получивший название романского (XI–XII вв.). Возникла целостная художественная система, отразившая современный ей миропорядок в определенных формах. Соперничество светской и духовной власти завершилось формированием централизованной церкви, достаточно независимой от государственной опеки. Основными очагами культуры стали монастыри, сохранявшие также монополию на образование. Создатели романского храма были вынуждены привести планировку церкви в соответствие с требованиями культа и решить проблему выполнения каменного перекрытия, усовершенствовав строительные конструкции. Именно возведение каменных перекрытий явилось одним из основных отличий романского зодчества от архитектуры каролингского периода. Чтобы добиться ясности в соотношениях пространств и объемов здания, строители ввели модуль. Им стал квадрат средокрестия, который повторялся и модифицировался в основных элементах плана. Итогом раннего этапа романской архитектуры (1000–1100) стала церковь Св. Михаила в Хильдесхайме (1010–1033). Церковь имела двухстороннюю ориентацию, симметрично расположенные трансепты и башни, порталы и окна. Пространство средокрестия от крыльев трансепта, главного нефа и пресбитерия было отделено четырьмя арками. На востоке храм завершали три апсиды, в западной части располагались крипта и хор с обходом. Как и в большинстве романских церквей, потолок и стены церкви были покрыты богатой росписью.

#### *Готическая архитектура*

Первые готические сооружения появились в Германии во второй четверти XIII в. Становление стиля пришлось на сложный период в жизни страны. Империя распалась на ряд самостоятельных княжеств. Не являлась единой и немецкая архитектура. Распространению конструктивной системы готики препятствовали сильные романские традиции и византийские влияния. Поэтому переход от романской архитектуры к готике произошел в Германии позднее, чем во Франции. Немецкая готическая архитектура, несмотря на влияние «французской манеры», получила самостоятельное развитие и характеризуется особенностями, связанными с национальными традициями и местными строительными материалами. На формирование своеобразных типов зданий также оказали воздействие социально-экономические условия жизни германского общества. Для размещения всей общины поселения была разработана схема зальной церкви, в которых принципы готики впервые были применены к зданию центрального плана. По-новому была решена проблема возведения башен. Существенное значение имело и широкое применение фахверковой системы конструкций, а также создание северогерманской «кирпичной готики», характеризовавшейся новыми конструктивными и художественными приемами. В готической архитектуре Германии можно выделить три периода: ранняя готика (XIII в.); высокая или зрелая готика (XIV–начало XV в.); поздняя готика (XV–начало XVI в.). На ранних этапах основные здания возводились мастерами из «баухютте» – мастерских, существовавших при крупных церквях. С XIV в. в возведении светских (а иногда и культовых зданий) широкое участие стали принимать городские строители, объединенные в цеховые организации. В XV в. был создан первый теоретический труд – «Трактат о построении фиалов» Матиаса Рорицера (1486). Характер городской застройки в эпоху готики по сравнению с романским периодом существенно изменился. Города можно разделить на две основные группы: 1) поселения, постепенно сформировавшиеся вокруг монастырей, епископских резиденций и бургов как центры ремесла и торговли; 2) новые города, созданные в завоеванных районах. Города обеих групп были укреплены оборонительными стенами, рвами и палисадами. Башни мощных каменных крепостных стен имели ступенчатые кирпичные фронтоны, вертикальные членения, сложные формы цоколей и завершений. В местах основных направлений въезда в город возводились городские ворота. Перед главными воротами нередко ставились дополнительные башни, служившие передними воротами. Между ними и главными воротами проходил ров.

### *Архитектура ренессанса*

Напомним, что эпоха Ренессанса в Италии приходится на начало XV–конец XVI вв., в большинстве стран Европы – на 1-ю половину XVI–начало XVII вв. В основе становления нового стиля лежали существенные изменения в политической, экономической и духовной жизни итальянского общества. В католических Франции и Испании, поддерживавших постоянные прочные связи с Римом, новые принципы архитектуры распространились достаточно быстро в отличие от Англии и Нидерландов, где были сильны идеи Реформации. Существенное запаздывание в развитии нового стиля было характерно и для Германии, где в XV–XVI вв. отсутствовали предпосылки для подлинного национального возрождения. Страна по-прежнему оставалась раздробленной на отдельные княжества, не сформировался единый внутренний рынок, ранняя буржуазия была слаба для борьбы с феодальными порядками. Переворот в мировоззрении, произошедший в Европе, приобрел на германских землях богословский характер. Он проявился в реформационном движении, которое разделило народ не только по территориальному, но и по конфессиональному признаку. Поэтому первой главной чертой немецкого Ренессанса явилось своеобразие архитектуры отдельных земель. Второй – длительное сохранение композиционных и конструктивных принципов готики. Отсутствие социального единства нашло свое отражение в архитектуре. Северные германские земли находились под сильным влиянием Нидерландов. Здесь ведущим архитектурным типом являлись гражданские сооружения-ратуши и гильдийские дома. На юге строились резиденции правящих кругов по итальянским образцам. На всех землях сохранялись традиции возведения фахверковых конструкций. Поэтому формы Ренессанса воспринимались в первую очередь как формы декоративные и превращались в орнаментальные мотивы. Новые художественные приемы восприняли сначала художники и скульпторы и лишь затем – архитекторы. Преобразование готических форм происходило без коренной ломки технических и художественных традиций. Изменение архитектурных композиций в XVI в. проявлялось в усложнении членений основного объема зданий: его стали обогащать пристройками и эркерами, башенками и характерным расположением окон. Постепенно вместо вертикально устремленных элементов готики стали преобладать горизонтальные членения – один из принципов архитектуры итальянского Возрождения. Строительство в новом стиле началось в 1520-х гг. в Южной Германии. В северных землях первые примеры обращения к формам Ренессанса отмечены после 1550 г. С середины XVI в. в Германию все чаще стали приглашать итальянских зодчих. Немецкие мастера знакомились с архитектурной теорией и практикой Ренессанса в результате поездок в Италию. Однако принято считать, что архитектуры Ренессанса, подобной итальянской, в Германии не было. Композиционные приемы немецкой готики сохранялись вплоть до начала перехода к барокко. Стали издаваться теоретические труды. В первую очередь это были пособия для строителей-ремесленников с примерами возведения отдельных форм, без систематического описания, но также труды итальянских теоретиков. Первым чисто теоретическим изданием стал перевод книг Витрувия, выполненный в 1548 г. Вальтером Ривиусом. Позднее широкое практическое применение получили альбомы образцов ренессансного декора Корнелия Флориса, изданные в 1556–1557 гг. В 1591 г. вышла в свет «Архитектура» Венделя Диттерлина, содержащая рисунки традиционных германских высоких щипцов и новаторских форм декора.

### *Архитектура Барокко*

К рядовой застройке улиц предъявлялись строго определенные требования. Был разработан «типовой» жилой дом, его применение позволяло создать единообразную застройку. Дом (эталон для которого послужили образцы голландской архитектуры) имел компактный план и был увенчан вальмовой кровлей на четыре ската. Фасад, выходящий на улицу, должен был быть каменным, остальные могли быть фахверковыми, оштукатуренными. В архитектуре Берлина использовали принципы французской архитектуры. Традиции германского зодчества (в частности подчеркнутую вертикальную устремленность) возродил А. Шлютер в создании Берлинского дворца (1698–1706). Его главный

фасад, величие которого было подчеркнуто строгим ритмом ордерных форм, послужил мастеру фоном для мощного портала на всю высоту здания. Этот портал и стал традиционной доминирующей вертикалью. Андреас Шлютер (1664–1714) – первый крупный национальный мастер, скульптор по образованию и основной профессии, архитектуре обучался в Риме. Он выполнил конную статую курфюрста Фридриха Вильгельма, установленную напротив главного портала. Выразительный контраст портала и статуи определил новый облик центра Берлина. Творчество Шлютера ознаменовало начало подъема художественной культуры Германии, возрождение ее национальной школы. Среди создателей архитектуры немецкого барокко были: Георг Динтценхофер (умер в 1689), Иоганн Динтцехофер (1663–1726), Игнац Динтценхофер (1689–1751), Георг Бэр (1666–1738), Балтазар Нейман (1687–1753), Космас Домиан Азам (1686–1739), Эгид Квириин Азам (1692–1750), Доминик Циммерман (1685–1766), Иоганн Конрад Шлаун (1695–1773), Георг Венцеслав фон Кнобельдорф (1699–1753), Маттеус Даниэль Пеппельманн (1662–1736), Иоганн Михаэль Фишер (1691–1768) и др. На рубеже XVII–XVIII вв. возникли многочисленные княжеские дворцы. В эволюции типа немецкой резиденции отмечался переход от замкнутого характера бурга к раскрытой пространственной композиции. Дворцы окружались французскими регулярными парками. Более ранний тип дворца со сквозным вестибюлем и расположенной с одной или с двух его сторон лестницей представляют резиденции Шлейсхейм. Второй тип следовал традициям итальянских барочных дворцов – с низким залом позади вестибюля и лестницами, расположенными сбоку или симметрично по сторонам вестибюля. Важным приемом планировки барочного дворца являлась симметричная осевая композиция. Для соблюдения этого принципа архитекторы стремились размещать лестницу по главной оси вестибюля, объединяя их и в единое пространство.

#### *Архитектура классицизма*

Первая постройка в духе палладианского классицизма – получила горячее одобрение современников. Однако интерьеры театра были выполнены в стиле рококо. В период зрелого классицизма возрос интерес к «простым геометрическим формам» (в первую очередь заимствованные у представителей французской «революционной архитектуры» принципы Берлинской школы). Возникло стремление создавать монументальные сооружения-памятники. В теории сформировался тезис «архитектура-монумент», выражающий пафос времени. Поздний классицизм характеризует появление зданий, композицию которых составляла художественная группировка объемов (работы К.Ф. Шинкеля: дворец Шарлоттенхоф, 1826–1828; проекты «идеальных» резиденций 1833–1835). Здесь сказывалось романтическое стремление выразить идею «живописности», достичь слияния с окружающим пейзажем. Эта фаза классицизма обычно определяется как «романтический классицизм». Она отличается от «просветительского классицизма» не столько приемами формообразования, сколько способом мышления при «подражании античности». В архитектуре рядового бюргерского жилого дома существенных изменений не произошло. Но был создан новый тип городского буржуазного особняка. К 1800 г. в Берлине сформировался центр реалистических принципов формообразования, получивший название Берлинской школы. Создателем Берлинской школы принято считать Давида Жилли (1748–1808).

#### *«Неостили» эпохи романтизма и эклектики*

Национальный романтизм как общеевропейское художественное движение получил распространение во многих странах Европы после 1815 г. Разнообразие, множественность явлений архитектуры этого периода явились способом ее самовыражения, поэтому в Германии с конца 1820-х годов сосуществовали следующие неостили: классицизм (до конца 1840 гг. – ведущее направление), неоготика, рундбогенстиль (аркадный стиль), неоренессанс, бидермайер и современный стиль (свободная переработка всех форм с целью создания нового архитектурного языка). В 1830–1850-х гг. среди европейских архитекторов развернулась широкая теоретическая дискуссия о создании «нового стиля». Этой дискуссии предшествовали перемены, происходившие в архитектуре первой трети XIX в. под

влиянием романтических идей. Начался первый этап архитектуры эклектики. Отход от «типологического» метода классицизма и разделение утилитарных и художественных аспектов зодчества создали ситуацию, в которой функция потребовала «одухотворения», и именно «стиль» стал выражением этой «духовности». В 1860–1890-х гг. наступила вторая фаза архитектуры эклектики – историцизм. Начало периода ознаменовалось стремлением к научному подходу, к использованию в объекте элементов, типичных для данного стиля. После 1870-х гг. обращение к истории нередко приводило к хаотичному смешению в одной композиции элементов разных стилей, подчас совершенно несовместимых, никогда ранее не сочетавшихся. Основным творческим методом архитекторов стал эклектизм – соединение разнородных стиливых элементов, имеющих качественно иные смысл и назначение. Была выработана палитра «соответственных стилей» (например, для церкви – готика, для ратуши – ренессанс, для театра – необарокко, для библиотеки – неоренессанс и т. д.). Большое влияние оказывала необходимость учитывать личные вкусы заказчиков.

Неоготика. В поисках «национального искусства» обратились к готике. В использовании реминисценций средневековья различаются две фазы. В 1790–1830-х гг. оно являлось главной альтернативой античному искусству. Ценились красота форм готики и их символическое значение. В конце 1830-х гг. наступила вторая фаза: «романтическое» отношение к готике постепенно сменилось «археологическим».

#### *Архитектура эпохи модерна*

На рубеже XIX–XX вв. новый виток попытки создания «стиля эпохи» и стремление преодолеть эклектизм привел к возникновению стиля «модерн». В Германии он получил название «югендштиль» (по названию журнала «Югенд», основанного в 1896 г.). Программноантиэклектичный модерн в то же время характеризовался использованием элементов различных стилей. Однако творческий метод архитектора-модерниста позволял обеспечить пластичность и целостность архитектурных форм. Здания, фасады которых были декорированы эркерами, фронтонами, рустом, располагались по периметру большого двора и вдоль озелененной закрытой для проезда улицы. Квартиры, состоящие в основном из одной комнаты, кухни и подсобных помещений имели хорошее освещение и проветривание. При домах устраивались общественные помещения – прачечные, читальни, детские комнаты. В архитектуре югендштиля использование новых технических средств и конструкций чаще всего сопровождалось применением эклектических декоративных приемов. Национальный романтизм проявился практически во всех типах общественных зданий. В 1897–1904 гг. А. Мессель построил в Берлине универсальный магазин Вертгейма в формах неоготики, положив начало целому ряду подобных сооружений. Мотивы кирпичной готики использовал Б. Таут в промышленном сооружении – гидростанции в Веттере (1908). Национальным своеобразием отмечено здание вокзала в Штутгарте, романтический асимметричный объем которого сочетался с протодорической колоннадой главного фасада, восходящей к традициям неоклассицизма (1914, архитектор П. Бонац). В архитектуре многоэтажных жилых домов наблюдалось стилизаторское декорирование фасадов (применялась «одежда» в различных стилях). Но наиболее полное проявление неоромантическая тенденция нашла в строительстве загородных особняков. При их создании архитекторы опирались на приемы средневековья и народной архитектуры, применяя нарочитую упрощенность форм и обобщенность деталей.

#### **Литература:**

1. **Кожар, Н.В.** История архитектуры Германии V–начала XX веков / Н.В. Кожар, Н.С. Будыко. – Минск, 2011. – 95 с. – Текст непосредственный.

*С.В. Бердинский,  
Е.Е. Коробейников,*

курсанты факультета сил специального назначения;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Н. Ульянова  
Новосибирский военный институт  
имени генерала армии И.К. Яковлева ВНГ РФ (г. Новосибирск)

### **«ХРУСТАЛЬНАЯ НОЧЬ»: ЗАБЫТОЕ ПРОШЛОЕ**

Предлагаемая статья посвящена трагическому событию, происшедшему во времена правления Третьего Рейха. Актуальность предлагаемого исследования не вызывает сомнения, так как 2020 год – это юбилейный год свержения фашистского режима. Каждая нация угнеталась в тот страшный период, но особая участь была у еврейского народа.

Современное общество подвергается воздействию на сознание для искажения исторических фактов со стороны различных государств, по своему трактующих события 20 века, когда Европа находилась под гнетом фашистской Германии, и шло истребление еврейской нации.

10 ноября 1938 года с «хрустальной ночи» началось уничтожение одной из наций. Потребовалось всего пять лет (1933-1938), чтобы «дегуманизировать» большую часть немецкого народа, приучить его к тому, что людям нравилось уничтожение беззащитных людей, отличающихся только своей национальной принадлежностью. Этого, однако, никогда бы не произошло, если бы 30-е годы 20-го века не было такого полного безразличия Европы к тому, что происходило в Германии.

Нацисты могли осуществлять преследование лиц, неугодных партии, не опасаясь вмешательства со стороны государственных властей. Хорошо известно, что никто не нес юридической ответственности за преступления против граждан Рейха (охраняемые законом, гарантирующим право на обращение в полицию и суды), совершенные в «ночь длинных ножей» или «Хрустальной ночи». Сотни тысяч тех, кто предал, осудил и принял участие в геноциде, способствовали прямо либо косвенно уничтожению шести миллионов евреев.

7 ноября 1938 года еврейский подросток – сын польского репатрианта Гершеля Грюншпана совершил покушение на жизнь советника германского посольства Эрнста фон Рата в Париже с целью отомстить за уничтожение своей семьи, которая была выслана из Германии в числе 15000 евреев. Этот инцидент считается формальной причиной начала еврейских погромов.

В ответ на этот акт мести в Германии сразу же была осуществлена сильная пропагандистская акция при поддержке нацистских властей, в рамках которой были организованы еврейские погромы в десятках немецких городов (включая территорию Австрии и Судетскую область) в ночь с 9 на 10 ноября. Смерть сотрудника посольства, внезапно ставшего национальным героем, стала сигналом для волны антисемитской пропаганды.

Главный зачинщик погрома Йозеф Геббельс обнародовал собравшейся нацистской общности, что «мировое еврейство» замышляет покушение на убийство. Слова Й. Геббельса были восприняты как приказ начать погром.

Несмотря на кажущуюся стихийность насилия, были даны специальные инструкции, предупреждавшие о не затрагивании жизни и имущества граждан, не являющихся евреями или иностранцев. По приказу полиция должна была арестовывать такое количество евреев, сколько вмещали тюрьмы, главным образом интерес представляли молодые здоровые мужчины. В ту ночь были сожжены сотни синагог, находящиеся на территории Германии и Австрии, были разграблены и разбиты витрины приблизительно у 7500 магазинов, принадлежавших евреям членами организации гитлерюгент (национал-социалистическое молодёжное движение), еврейские кладбища стали особым объектом надругательства. Толпы солдат штурмовых отрядов ходили по улицам, нападали на ев-

рейские дома и подвергали евреев публичному унижению. «Хрустальная ночь» стала первым этапом к масштабному заключению евреев в тюрьмы, по расовой принадлежности.

В последующем руководство Германии приняло огромное количество законов и постановлений, нацеленных на лишение евреев имущества и средств к существованию. Многие предприятия ушли под юрисдикцию Германии за минимальную стоимость. Евреев вытесняли всеми возможными способами из жизни общества, например, им запретили работать на государственных предприятиях, их детей исключили из немецких школ, евреи Германии лишились возможности иметь водительские права и владеть автомобилями. Внесен запрет на ограничение пользования общественным транспортом, евреев не допускали в театры, концертные залы и т.д.

«Хрустальная ночь» – это отправная точка в судьбе германского и австрийского еврейства и прямой пролог одного из самых страшных преступлений нацистского режима - массового истребления евреев - Холокоста, который унес жизни 6 миллионов человек.

В XX веке мы стали свидетелями убийства особого рода: против целого народа. Это хладнокровное и заранее обдуманное решение уничтожить и стереть его с лица земли. Миллионы были обречены на смерть не потому что, они совершили какое-либо преступление, а только из-за своей принадлежности к еврейской национальности.

Это преступление, совершенное в Европе в XX веке, привело к определению нового уголовного понятия, какого не знало человечество даже в самые темные эпохи своей истории: геноцида (в уголовном праве России – преступное деяние, предусмотренное статьей 357 УК РФ) [1].

В память о событиях «Хрустальной ночи» 9 ноября ежегодно отмечается как Международный день борьбы против фашизма, расизма и антисемитизма.

9 декабря 1948 года Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию ООН о предупреждении преступления геноцида и наказании за него. На Нюрнбергском процессе нацисты понесли наказание за свои преступления против человечности [2].

Спустя 82 года определенные группы людей продолжают разжигать национальные розни и убивать только за принадлежность к какой-либо этнической или религиозной группе. Надо сделать все, чтобы подобные преступления никогда не повторились, энергично противостоять ксенофобии, расовой и религиозной нетерпимости, ценить человеческую жизнь.

### Литература:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации: принят Гос. Думой 22 ноября 2001 г. (по сост. на октябрь 2019 г.). – Новосибирск, 2016. – 272 с. – Текст: непосредственный.
2. Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него: резолюция 260 (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1948 года. – URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/genocide.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide.shtml) (дата обращения: 10.04.2020). – Текст: электронный.

## **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Л.В. Алексеева,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е.А. Хохлова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Данная статья посвящена изучению обучения чтению младших школьников с помощью игровых технологий на уроках иностранного языка.

Чтение позволяет формировать универсальные языковые понятия, присущие родному и иностранному языкам, кроме того, оно развивает познавательные и речевые способности, формируют у учащихся готовность к общению на английском языке и позитивное отношение к его дальнейшему изучению [1]. Таким образом, чтение является одним из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности младших школьников, основная задача которого заключается в том, чтобы обучить учеников начальных классов читать тексты [2].

Целью данной статьи является выявление особенностей обучения чтению младших школьников на уроках английского языка с помощью игр.

Один из способов лучшего усвоения новой информации является использование игр. Роль игр при обучении чтению на уроках английского языка у учащихся начальных классов заключается в том, что игры помогают учащимся запоминать буквы, правила чтения, а так же работать с текстом гораздо качественнее, быстрее и в большем объеме. В данной статье были рассмотрены фонетические игры, которые были использованы на уровне букв и звуков, лексические игры - на уровне слов и творческие игры на уровне текста.

Таким образом, при необходимости повторить произношение звуков, можно использовать игру "Правда или ложь". Учитель называет звуки, показывая соответствующие транскрипционные знаки из разработанной игры. Иногда учитель допускает ошибки. Учащиеся должны обнаружить ошибку. Ошибку можно фиксировать при помощи поднятия руки или хлопка. Еще один пример игры на повторение звуков, произношения слов и перевода: учитель называет цепочку слов и показывает картинки. Между всеми словами есть сходство в произношении. Задача учеников догадаться, какой звук общий. Например: nice, island, write. Ученики должны догадаться, что это звук [aɪ]. Так же, после отработки определенного звука можно использовать скороговорку, а по окончании ее разбора и снятия лексических и фонетических трудностей, предполагается заучивание ее наизусть. Скороговорки являются эффективным средством усвоения фонетического материала. Использование скороговорок на уроке иностранного языка поможет учителю в непринужденной игровой форме отработать произношение отдельных согласных и гласных.

Используя игры на уровне слов, необходимо взять слова из учебника и предложить детям сопоставить звуки, слово и соответствующую картинку, это поможет запомнить перевод и произношение слов по теме урока. Другой вариант игры для введения новых слов: учитель раздает карточки со словами, которые он собирается ввести, затем он читает текст, содержащий эти слова, и те, у кого они есть, должны вставать, когда их слышат и читать еще раз вслух. Для групповой работы можно использовать следующую игру. Класс делится на две команды. Одной из них даются карточки с первой половиной слова, другой - со второй. По сигналу учителя дети начинают искать свою пару. Сложив обе половинки, учащиеся зачитывают слово, например: win + ter = winter.

Творческие игры позволяют работать на разных уровнях. Рассмотрим примеры игр на уровне текста. Игра под названием «Живая картинка» для отработки уже знакомого текста. Двое учеников встают с мест, один из учеников читает предложение, а другой реа-

гирует на услышанное мимикой и жестами, затем ученики меняются ролями. Следующая игра называется «Вырази свои чувства». Суть задания заключается в том, чтобы каждый ученик прочитал небольшой текст, постарался изобразить то, что он прочитал, а затем кратко рассказал о чем текст. Данное задание хорошо подходит для отработки текста, запоминания слов, а так же содержит в себе творческий процесс. Так же можно попросить учащихся придумать название к прочитанному тексту. Все варианты записываются на доске, таким образом выявляется самое популярное и самое необычное название. Кроме того, творческие игры можно применять на любом этапе урока.

### Литература:

1. **Азимов, Э.Г.** Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст: непосредственный.
2. **Амонашвили, Ш.А.** Гуманная педагогика / Ш.А. Амонашвили. – М.: Амрита-Русь, 2010. – 232 с. – Текст: непосредственный.

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

## **О НЕКОТОРЫХ РЕКОМЕНДАЦИЯХ ПО ПОДГОТОВКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЙ РАЗДЕЛА «ЧТЕНИЕ» ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Раздел «Чтение» Единого государственного экзамена (ЕГЭ) [1] состоит из трех частей: задание 10, задание 11 и группа заданий 12-18. Алгоритм работы с заданиями состоит из четырех этапов: до чтения, первое прочтение, второе прочтение, после чтения.

*В задании 10* выпускникам необходимо определить соответствие между заголовками и содержанием абзацев текста. *До чтения* текстов рекомендуется: 1. Внимательно прочитать инструкцию. 2. Прочитать заголовки и попытаться определить сходство (тема, проблема, ситуация, ключевое слово и т.д.) и отличие (проблема, отношение к проблеме и т.д.) 3. В процессе изучения заголовков постараться понять их смысл; попытаться предвосхитить основное содержание текста. *Во время первого прочтения* последовательно просматривать каждый из предложенных текстов, игнорируя незнакомые слова и выражения, не углубляясь в детальное понимание. 1. По мере прочтения каждого текста отмечать все возможные варианты ответа рядом с текстом. 2. Делать нужные исправления по ходу чтения, т.к. некоторые варианты предыдущих ответов будут отпадать методом исключения. 3. При возникших затруднениях с определением соответствия текста заголовку, прочитать текст еще раз и попытаться сформулировать его основную идею самостоятельно, затем выбрать наиболее близкую по содержанию из оставшихся вариантов ответа и отметить ее. *Во время второго прочтения* необходимо: 1. Обратит особое внимание на тексты, где изначально были выбраны несколько возможных соответствий. 2. Обосновать самому себе выбор того или иного соответствия с опорой на текст. 3. Проверить правильность других выбранных соответствий. *После прочтения* необходимо: 1. Записать окончательный вариант ответа в таблицу после задания. 2. Определить лишний заголовок (тему, краткое утверждение). 3. Еще раз проверить точность записи всех ответов.

*Задание 11* предполагает, что экзаменуемые на основе понимания содержания текста могут восстановить пропуски в нем, исходя из грамматической структуры и значения предложенных вариантов вставок. Выполняя задания всегда следует помнить, что среди вариантов будут такие, которые могут соответствовать пропуску по структуре,

различаясь по значению, либо быть сходными по значению, но различаться по структуре. *Во время первого прочтения* рекомендуется: 1. Бегло просмотреть весь текст (без выделенных фрагментов), попытаться определить его тему и основное содержание. 2. Прочитать выделенные фрагменты и определить структурные особенности начала фрагмента (с точки зрения использования грамматических и лексических норм сочетаемости). *Во время второго прочтения* следует: 1. Читать предложение, обращая особое внимание на последнее слово или выражение перед каждым пропуском; Если это слово или выражение требует определенного согласования или управления (использование герундия, инфинитива, предлога, союза и т.д.), надо искать соответствующее начало в выделенном фрагменте. 2. По ходу чтения необходимо отмечать все возможные варианты соответствий, указывая нужные буквы рядом с цифрой пропуска. 3. Делать нужные исправления по ходу чтения, т.к. после каждого заполненного пробела неясные варианты ответов будут определяться точнее, отпадать методом исключения. *После прочтения* рекомендуется: 1. Записать окончательный вариант ответа в таблицу после задания. 2. Определить лишний фрагмент. 3. Еще раз проверить точность записи всех ответов.

Наибольшую сложность для экзаменуемых представляют задания 12–18, для выполнения которых у выпускников должен быть большой запас слов и хорошо развита языковая догадка. *До чтения* текста необходимо: 1. Прочитать только вопросы или начала предложений без предложенных вариантов ответа, чтобы определить примерное содержание текста, а также характер запрашиваемой информации. 2. Прочитать варианты предлагаемых ответов в тех случаях, когда без них неясна суть запрашиваемой информации. *Во время первого прочтения* рекомендуется быстро прочитать текст, не вдаваясь в детали. Цель при этом – уловить ход повествования и ключевые моменты. Нужно прочитать первый вопрос, подчеркнуть ключевые слова и найти тот фрагмент текста, где должен быть ответ. Этим фрагментом может быть одно слово, выражение, целое предложение или абзац. Нужно выбрать правильный ответ, обязательно найдя и подчеркнув то место в тексте, которое подтверждает ответ. Рекомендуем учащимся не пытаться найти точно такие же слова и выражения, которые содержатся в вопросе, в самом тексте. Следует попытаться найти синонимичные способы выражения одной и той же мысли. *После прочтения* нужно убедиться в правильности выбора ответа в каждом тестовом задании и зафиксировать результаты выполнения задания на черновике так, чтобы их можно было легко перенести в бланк ответа. В основе ошибок в разных заданиях раздела, совершаемых выпускниками, лежит одна и та же тенденция: опираться в выборе ответа только на вопросы или на отдельные части текста, а не на полное понимание всего отрывка. Ряд ошибок допускается вследствие незнания формата задания и критериев его оценивания либо низкого уровня владения коммуникативной компетенцией.

### Литература:

1. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по английскому языку. – Федеральная служба по надзору и в сфере образования и науки Российской Федерации / fipi.ru / [сайт] – URL: [http://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2019/aya\\_ege\\_2019.zip/](http://doc.fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory/2019/aya_ege_2019.zip/) (дата обращения: 10.04.2020). – Текст: электронный.

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

## **НАЦИОНАЛЬНО-МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

При обучении любому иностранному языку необходимо рассматривать его с учетом четырех основных аспектов: фонетики, лексики, грамматики и стилистики. При усвоении данных элементов в комплексе формируются навыки понимания и воспроизведения устной и письменной речи. В целом уровень владения языком зависит от правильности и глубины изучения каждого из перечисленных выше аспектов.

При изучении китайского языка лексика является тем элементом, которому следует уделять особое внимание. Лексическое значение не только выражает понятие или группу понятий, но и характеризуется определенной эмоциональной окраской и стилистической отнесенностью.

Язык тесно связан с культурой. Национальная самобытность народа находит свое отражение как в традициях, обычаях и общественных ценностях, так и в языке и речи. Своеобразие культуры народа проявляется в лексике национального языка и закрепляется в виде культурного компонента в семантике группы слов, которые называются национально-маркированной лексикой. Изучение именно национально-маркированной лексики способствует более глубокому пониманию специфики культуры китайского народа.

В настоящее время обучение иностранному языку невозможно представить без обучения культуре и истории страны изучаемого языка. Лингвострановедческий подход реализует комплексное изучение языка с опорой на страноведческие материалы.

Впервые термин «лингвострановедческий подход», под которым «следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им», ввели в употребление ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров [1, с. 286]. Впоследствии над данной проблематикой работал Г.Д. Томахин [2], Т.Н. Бондаренко [3], В.П. Рубаева [4]. Они пришли к выводу, что существует необходимость обучать иностранному языку в системе с опорой на страноведческий аспект языка.

Без знаний о культуре страны изучаемого языка становится проблематичным овладение коммуникативной компетенцией, которая является основной целью при обучении иностранному языку. В процессе общения между представителями разных культур участники беседы зачастую обмениваются той информацией, которая носит в себе некую культурную составляющую, специфичную только для конкретной страны. И если человек не будет знать, какое культурное значение вкладывает собеседник в свое высказывание, то коммуникация будет нарушена.

Ознакомление с лингвострановедческим материалом должно происходить с использованием наглядных средств (зрительных, слуховых, зрительно-слуховых). Страноведческая информация повышает мотивацию обучающихся, помогает лучше понять специфику незнакомой для них культуры.

В лингвистической литературе существуют классификации национально-маркированной лексики, возникшие с учетом различных подходов: тематическая, синтаксическая, общественно-политическая и др. В учебном процессе мы неизбежно сталкиваемся с лексемами такого типа. Так, из УМК «Китайский язык. Второй иностранный язык» для 6 класса [5] была произведена выборка национально-маркированных слов. После анализа данных лексических единиц составлена тематическая классификация на

основе предложенной С.Г. Томахиным, включающая в себя следующие разделы (с примерами национально-маркированной лексики):

- события (春节 Праздник Весны, 中秋节 праздник Середины Осени);
- родственники (伯伯 дядя – старший брат отца, 叔叔 дядя – младший брат отца);
- образование (初中 начальная средняя школа);
- значения цветов (白 белый – цвет траура и печали, 黑 черный – цвет официального стиля);
- меры измерений (里 Ли – мера длины, 斤 цзинь – мера веса);
- китайские имена (王明 Ван Мин, 小龙 Сяо Лун);
- достопримечательности (九龙墙 Стена девяти драконов, 天坛 Храм Неба);
- традиционные блюда (包子 пампушка, 米饭 вареный рис).

Данная классификация показывает, что представленная в УМК лексика с культурным элементом значения является достаточно разнородной, охватывающей разные сферы жизни. Приведенные примеры доказывают насколько она специфична, вследствие чего необходима постоянная работа с обучающимися для ее освоения.

В учебнике представлены упражнения на закрепление национально-маркированной лексики, а также наглядные вспомогательные средства. При этом в конце каждого урока уделяется внимание страноведческому аспекту обучения – приводятся тексты, фотографии, статьи о специфике китайской культуры. Для дополнительной тренировки и автоматизации навыков в использовании лексем, отражающих культуру Китая, был разработан комплекс упражнений, схема работы с которым может выглядеть так:

- На этапе презентации происходит знакомство с национально-маркированной единицей с помощью различных средств семантизации: контекста, словообразования, этимологии слова, наглядности, перевода, толкования слова на родном языке или на иностранном.

- На этапе закрепления лексики преобладают языковые упражнения: назовите изображенный на картинке предмет; выберите из ряда слов то, которое соответствует данной ситуации или вычеркните слово, не соответствующее данной ситуации; составьте предложение по образцу; заполните пропуски в предложении подходящим по смыслу словом; соотнесите слова в колонках таблицы, чтобы получилось правильное словосочетание/предложение; выберите нужное слово из рамки и вставьте его в пропуски в предложении.

- Этап сохранения изученного в памяти после чтения текстов должен быть основан на логическом, осмысленном заучивании (после многократного употребления и использования в различных упражнениях).

- На этапе активизации полученных лингвострановедческих знаний преобладают условно-речевые и речевые упражнения: опишите ситуацию с использованием картинки/следующих слов; вставьте недостающие слова в реплики и составьте диалог; дополните реплики персонажей, изображенных на картинке; ответьте на вопросы по содержанию текста; опишите предмет/явление двумя-тремя фразами; объясните значение реалий на иностранном языке.

Для прочного сохранения в памяти культурно-маркированной лексики важен как постоянный ее повтор в измененном контексте, так и большое количество поэтапных упражнений.

Чтобы сделать процесс наиболее индивидуализированным, можно прибегнуть к помощи современных технологий. Интернет располагает огромным количеством ресурсов, на базе которых можно разработать отдельные упражнения по той или иной теме. Например, learningapps, quizizz, kahoot.

Таким образом, обучение национально-маркированной лексики является очень важным компонентом на уроках иностранного языка и требует от педагога особого подхода.

### Литература:

1. **Верещагин, Е.М.** Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1973. – 286 с. – Текст: непосредственный.
2. **Томахин, Г.Д.** Лексика с культурным компонентом значения / Г.Д. Томахин. – Иностранные языки в школе. – 2010. – №6. – С. 47-50. – Текст: непосредственный.
3. **Бондаренко, Т.Н.** Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку / Т.Н. Бондаренко // Вестник МГУЛ. – Лесной вестник. - 2001. – №3. – С. 110-111. – Текст: непосредственный.
4. **Рубаева, В.П.** Лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / В.П. Рубаева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – №2. – С. 260-263. – Текст: непосредственный.
5. **Рукодельникова, М.Б.** Китайский язык: второй иностранный язык: 6 класс: учебное пособие / М.Б. Рукодельникова, О.А. Салазанова, Л.С. Холкина. – М.: Вентана-Граф, 2018. – 175 с. – Текст: непосредственный.

*Е.В. Егоркина,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент И.П. Исаева  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ «ЯКЛАСС» ПРИ ФОРМИРУЮЩЕМ ОЦЕНИВАНИИ

*Счастье — это когда у тебя все дома.*  
*— Не грусти, — сказала Алиса. — Рано или поздно все станет понятно, все станет на свои места и выстроится в единую красивую схему, как кружева. Станет понятно, зачем все было нужно, потому что все будет правильно.*

Почему дистанционное обучение и формирующее можно поставить на один уровень?

Дистанционное образование становится все более популярным и необходимым в современном мире. Огромное количество курсов, вебинаров, семинаров, обучающих видео, онлайн конференций, университетов с дистанционным обучением становится неотъемлемой частью нашего развития. Дистанционное обучение подразумевает под собой львиную долю самостоятельного обучения человека. Обучающийся должен обладать такими качествами как ответственность, логичность, грамотность, инициативность.

Вернемся к понятию формирующее оценивание. По сути, это тоже можно считать дистанционным, так как ученик занимается самостоятельно, под контролем учителя, который составил грамотно продуманные задания для изучения и закрепления того или иного материала. Единственное, что формирующее оценивание в дистанционном формате, это всего лишь часть от общего процесса [1].

Такое обучение дает возможность учащимся развивать у себя умения проверять и контролировать себя, учиться критически оценивать себя, находить и устранять ошибки.

Что касается обучающихся, то вопросов не возникает к процессу: при дистанционном обучении ученик самостоятельно смотрит или читает лекции, выполняет задания онлайн или в обычном режиме, защищает проект, сдает экзамен или итоговый тест и, в конце концов, получает свидетельство или диплом [2]. При дистанционном обучении как части формирующего оценивания ученик так же выполняет некоторые задания, изучает дополнительный материал, при этом у него имеется свой рейтинг при выполнении работы. Задания при формирующем оценивании разработаны с учетом индивидуальных особенностей учеников (разноуровневость).

А что касается педагогов, то существует много приложений, программ и платформ для осуществления процесса обучения комфортным способом для всех. Вот некоторые, которые можно использовать для дистанционного формирующего обучения: «Skype», «zoom», «ЯКласс», «УЧИ.РУ», «Skyes», «Foxford».

Подробнее хотелось бы остановиться на платформе «ЯКласс». Данную платформу может выбрать учитель любого профиля. «ЯКласс» – образовательная онлайн-платформа для преподавателей, учеников и их родителей. Она позволяет быстро подготовиться к экзаменам и контрольным благодаря доступу к более чем 6 миллионам заданий по основным предметам средней школы. Ресурс автоматически генерирует уникальные задачи в соответствии с запросами учителя и возможностями ученика. Ресурс подходит для систематического использования при дистанционном обучении.

Для начала работы учителю необходимо зарегистрироваться самому и свой класс. Отличительная особенность данной платформы это сопряжение с электронным журналом [petschool.edu22](https://petschool.edu22). Это создает особенное удобство при регистрации учеников, процесс становится автоматическим, быстрым и главное простым.

Сервис позволяет учителям генерировать и проводить тесты в электронном виде, задавать домашние задания, давать материал для самостоятельного рассмотрения и тренировки. Учитель может, как сам создавать необходимый материал к уроку, так и пользоваться уже готовым, имеющимся в обширной базе сайта. К тому же учителям доступна автоматическая проверка заданий детей, при этом статистика выполнения работ видна учителю в режиме онлайн. Разработчики утверждают, что использование ресурса экономит время учителя на 30% и повышает успеваемость школьников на 15%.

Опираясь на скорость и уровень индивидуального обучения ученика, учитель может выдавать различные задания. В профиле «Учитель» есть функция, позволяющая видеть текущее состояние проверочной работы или домашнего задания у каждого ученика, его ошибки и степень выполнения задания и т.д. Основываясь на данной статистике, можно осуществлять разноуровневый подход к каждому ученику.

Ученик в свою очередь, пройдя регистрацию, попадает в свой личный кабинет. На домашней странице ему доступна информация о личных достижениях, пройденных заданиях, полученных балах и оценок, а также статистика среди учеников класса. Эта статистика может вызвать спортивный интерес у учащихся и создавать дополнительную мотивацию для обучения. Имеется возможность выбора любого предмета из списка, просмотра материалов и обучающих лекций. К тому же платформа «ЯКласс» может выступать как система для поиска репетитора. Как бонус доступна «Подписка Я+». Она дает более полный доступ к материалам уроков, дает возможность смотреть алгоритм решений и дает более подробное объяснение материала. Как и в обычной школе в «ЯКласс» есть место для перемены, ресурс содержит развлекательного плана задачки, ребусы, шарады для отдыха.

Школа или другое учебное заведение тоже получает свою выгоду от данной платформы. Помимо замотивированных учеников, дополнительных информационных ресурсов, сохраненного времени и сил учителей и преподавателей, которые они тратили на проверку огромного количества тестов и проверочных работ, учебное заведение получает рейтинг своего учреждения на уровне города, края и даже страны.

Таким образом, обучение с приемами формирующего оценивания можно проводить с помощью данной программы, потому что соблюдаются такие необходимые условия как индивидуальный подход, оценивание осуществляется в балах, а не стандартным пятибалльным способом, разноуровневость обучения, некая самостоятельность при обучении, которую контролирует учитель. Формирующее оценивание важно и для учителя: он уже не выносит свой приговор в виде оценки, а, наоборот, выясняет слабые стороны учащихся, делая все возможное, чтобы улучшить положение [3]. Формирующее оценивание не позволит «сравнить учителя с Фемидой, вершащей правосудие» [4].

### Литература:

1. **Захарова, М.В.** К вопросу оценки и отметки на уроках английского языка в рамках управления качеством образования / М.В. Захарова, М.М. Лукина // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 258-262. – Текст: непосредственный.
2. ЯКласс – образовательный он-лайн ресурс: [сайт]. – Москва, 2013. – URL: <https://www.yaklass.ru> (дата обращения: 11.04.2020). – Текст: электронный.
3. **Аужанова, Г.Г.** Значимость формативного оценивания в школе / Г.Г. Аужанова // Образование и воспитание. – 2016. – № 2 (7). – С. 32-34. – Текст: непосредственный.
4. **Амонашвили, Ш.** Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках / Ш. Амонашвили / Royallib.com / [сайт] – URL: [https://royallib.com/read/amonashvili\\_shalva/osnovi\\_gumannoy\\_pedagogiki\\_kniga\\_4\\_ob\\_otsenkah.html#20480](https://royallib.com/read/amonashvili_shalva/osnovi_gumannoy_pedagogiki_kniga_4_ob_otsenkah.html#20480) (дата обращения: 11.04.2020). – Текст: электронный.

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

### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИЕРОГЛИФИКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

У учащихся иноязычной аудитории при овладении китайским языком часто возникает целый ряд трудностей связанных с разными видами деятельности. Китайский язык, как и большинство родственных ему языков имеют ряд особенностей отделяющих их от большого количества европейских языков. Кроме словарного состава и звуков этими особенностями являются односложность и тональность. Семантическое различие между словами сходными по звучанию в тоновых языках выражается при помощи отличительной высоты тона, высокой или низкой, а также отличительного контура наклона, подъема и падения каждого слога.

Овладение китайским письмом с методологической точки зрения мало чем отличается от процесса овладения письмом на любом другом языке: у ученика должны быть описательные навыки, навыки письма, лексические навыки, а также способность к зрительному восприятию. Кроме того, по сути, процесс освоения китайских иероглифов мало чем отличается от процесса освоения языков с другой системой письма. Так, например, при обучении языкам с алфавитной системой учащийся, прежде всего, изучает набор графических элементов – букв, и только потом учится объединять их в слова. В китайском языке существуют присущие только ему графические элементы – черты и графемы, при сочетании которых образуются слова – иероглифы [1].

Основная проблема в области китайской письменности заключается в том, что фонетическое звучание слов может быть совсем не связано с его написанием. Другими словами, черты в китайском языке являются основными элементами, из которых состоят иероглифы. Черты также имеют отличия от букв на языках романской группы и не являются фонемами. Поэтому при изучении китайского языка существует огромная разница между владением разговорным языком и навыками чтения, а также навыками чтения и письма.

Другими словами, именно из-за этой огромной разницы знание произношения слова не всегда даст вам возможность прочитать его иероглифику и тем более написать. Хотя данную разницу между чтением, письмом и произношением слова можно проследить во всех языках мира, ни в одном из них разница не столь значительна. Несомненно, что гово-

рять на иностранном языке легче, чем читать на одном языке, а способность говорить на иностранном языке не означает чтение или письмо.

На сегодняшний день, наиболее продуктивным подходом к изучению китайских иероглифов из существующих можно считать метод обучения, основанный на знании учениками ключей (семантических и фонетических). Представленный метод обучения способствует не только более легкому и быстрому запоминанию иероглифов, соотношению графического изображения со смыслом; но и способствует продуктивной работе с одноязычными и двуязычными словарями. Кроме того, этот метод помогает учащимся развить способность предсказывать семантику и читать иероглифы [2].

Вместе с тем, благодаря этому подходу учащиеся будут постоянно улучшать, и развивать свои навыки по прогнозированию семантики и чтения иероглифа, а также совершенствовать умение составлять и анализировать структуру иероглифа, определять ключ иероглифа, а также осваивать написание выученных слов.

Преподавание китайского языка должно быть систематическим и охватывать все аспекты языка в их тесной взаимосвязи. Также необходимо учитывать психологические и индивидуальные особенности учащихся в зависимости от их возраста.

В настоящее время существует не так много современных УМК по изучению китайского языка рекомендованных для обучения китайскому языку в средней школе, одним из таких является УМК: Рукодельниковой М. Б. Китайский язык: второй иностранный язык (5-9 классы) [3].

При анализе данного УМК за пятый класс было выявлено недостаточное количество упражнений направленных на развития иероглифики, а именно упражнений на закрепление материала.

Данный УМК состоит из: учебника, рабочей тетради и иероглифических прописей.

Список тем для изучения в 5 классе [4]:

1. 你们好!
2. 好吗?
3. 他是谁?
4. 你多大?
5. 你叫什么名字?
6. 复习课奶奶您好!
7. 你是哪国人?
8. 你去学校吗?
9. 这是什么?
10. 你上几年级?
11. 复习课小龙学俄语

#### Учебник

1. Пишем иероглифы: В данном разделе представлены черты, правила каллиграфии, ключи, фонетики, новые слова.
2. Китайская грамота: графемы (пиктограммы, идеограммы), базовые иероглифы, интересные факты о китайской иероглифике, знаки препинания в китайском языке. Этот раздел не всегда содержит сведения об иероглифике, также там представлены знания о культуре, интересные факты о Китае.
3. Поиграем: содержит разнообразные игры (паровозики, лингвистические загадки).

В конце учебника находится указатель графем и базовых иероглифов, а также указатель иероглифов.

#### Рабочая тетрадь

В рабочей тетради присутствуют следующие упражнения:

Соедини: иероглиф и соответствующее ему значение, иероглиф и его чтение, графемы и их чтение;

Составь: предложения из иероглифов, прочитай иероглифы и составь с ними слова и словосочетания, по подсказкам графем составь иероглифы, составь предложения со словосочетаниями;

Заполни: таблицу, пропуски подходящими иероглифами, анкету «О себе»;

Напиши: иероглифы с данными графемами, числа иероглифами, рассказ о себе, сочинение (80 иероглифов), первую и последнюю черту данного иероглифа, послушай вопросы и запиши ответ, ответ на письмо, перевод предложений с русского на китайский язык.

В конце рабочей тетради представлены тесты.

#### Иероглифические прописи

В прописях представлены следующие задания:

Прописать: иероглифы, пройденные иероглифы по образцу и подписать пиньинь, графемы, базовые иероглифы, новые слова; составить предложения из данных слов.

Таким образом, в данном УМК содержится большой объем упражнений на иероглифику, но многие из них однообразны (повторяются в течение всего учебного курса), нет упражнений на закрепление написания отдельных черт, изученные учениками ключи и базовые иероглифы также даются без каких-либо упражнений на закрепление.

#### **Литература:**

1. **Кочергин, И.В.** Очерки методики обучения китайскому языку: науч. изд / И.В. Кочергин. – М.: Муравей, 2000. – 160 с. – Текст: непосредственный.
2. **Демина, Н.А.** Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с. – Текст: непосредственный.
3. Проект примерной программы основного общего образования по китайскому языку. ГИА по китайскому языку // Федеральный институт педагогических измерений [сайт]. – URL: <http://www.fipi.ru/chinese> (дата обращения 10.03.2020). – Текст: электронный.
4. **Рукодельникова, М.Б.** Китайский язык: второй иностранный язык: 5 класс: учебное пособие / М.Б. Рукодельникова, О.А. Салазанова, Л.С. Холкина. – М.: Вента-на-Граф, 2017. – 178 с. – Текст: непосредственный.

*Жакишбек кызы Тахмина,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Ю. Хлыстунова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **РОЛЬ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ АКТИВНОГО И РЕЦЕПТИВНОГО МИНИМУМОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В данной статье рассматривается роль тестового контроля в процессе овладения лексическими единицами активного и рецептивного минимумов при изучении иностранного языка. Рассмотрены наиболее эффективные виды и формы тестового контроля, которые являются объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала.

Качество преподавания иностранного языка зависит от правильной организации и управления образовательным процессом. Степень овладения иностранным языком отражается на разных уровнях формирования речевых умений, которые, в свою очередь, должны соответствовать требованиям и задачам поэтапного обучения. Однако следует

учитывать тот факт, что на практике часто возникают некоторые различия между программой обучения и фактическими результатами. В связи с этим управление учебным процессом должно основываться на обратной связи, т. е. систематической информации о том, как учащиеся усваивают материал. В процессе обучения эта обратная связь обеспечивается систематическим контролем. Контроль играет важную роль в обучении, так как дает преподавателю возможность наблюдать, анализировать, корректировать ход учебной работы и объективно оценивать успеваемость студентов. Правильная организация контроля помогает обеспечить гибкое управление учебным процессом.

Термин «test» в переводе с английского означает «испытание», «проверка», «исследование». Тесты включаются в учебные программы школ и должны проверять уровень знаний учащихся и то, что они умеют делать; они могут быть выполнены в начале и конце учебного года, а также после работы над новыми темами и приобретения нового словарного запаса.

Исследователь А.А. Алексеева определяет тест как «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедших предварительное апробирование с целью определения его показателей качества, который позволяет выявить у тестируемого степень его лингвистической и коммуникативной компетенций» [1, с. 211].

Лексика играет важную роль при овладении иностранным языком. Без овладения лексического минимума невозможно ни выражение собственных мыслей, ни понимание речи других людей. Различают активную и пассивную (рецептивную) лексику. Активный лексический минимум даёт учащимся возможность в любой момент воспроизвести английский эквивалент русского слова. Рецептивный лексический минимум помогает школьникам узнавать слова в тексте при чтении или на слух. В «пассиве» человек помнит больше слов, чем в «активе». Считается, что для того чтобы изъясняться на самые простые темы достаточно знать около 2000 слов, но следует обратить внимание, что речь идет о минимальном владении языком.

Ниже приведены некоторые широко используемые типы тестов с некоторыми указаниями на их сильные и слабые стороны. Использование правильного типа вопроса в нужное время может быть чрезвычайно важно для того, чтобы дать нам четкое представление о способностях учащихся, но мы также должны осознавать ограничения каждого из этих типов задач или вопросов, чтобы мы могли использовать каждый из них надлежащим образом.

Тестовые задания открытого типа не содержат вариантов ответов, например, если даны слова с пропущенными буквами, ученик должен сам заполнить пропуски. Определенно, данные слова часто встречаются и употребляются и в устной и письменной речи. Таким образом, проверяется правописание активного лексического минимума.

Для проверки знания значения слова или словосочетания можно предложить также задания на установление соответствия. Слева, и справа даются связанные фразы, учащиеся должны соединить подходящие по смыслу словосочетания. Фразы, как правило, входят в основной запас лексики, которые должны обеспечить обучающимся возможность выражать свои мысли. Также используются тесты с альтернативным выбором. Необходимо заметить, что при итоговом контроле умений в чтении на всех уровнях понимания учащиеся читают тексты без словаря. В этом им могут помочь возможные опоры для понимания умение догадаться о значении лексической единицы по контексту, по словообразовательным элементам, по аналогии с родным языком. А также пассивный, то есть, рецептивный словарь, которые учащиеся должны понимать при чтении и на слух.

В аудировании используются тесты со множественным выбором, поскольку механизм памяти, особенно оперативной играет более существенную роль при аудировании, чем при чтении. Рецептивная лексика в этом задании, предназначенная для упражнений по развитию навыка восприятия речи на слух, естественно, шире, чем активная лексика.

Таким образом, выбор типа и вида тестового задания определяется, прежде всего, целями, в соответствии с которыми проводится тестирование, характером материала, усвоение которого необходимо выявить, возрастными особенностями испытуемых.

### Литература:

1. **Алексеева, А.А.** К истории развития тестирования: от психологии к лингводидактике / А.А. Алексеева // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4. – С. 210-215. – Текст: непосредственный.

*Л.А. Зайцева,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Е.Б. Трофимова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ ШКОЛЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПИСЬМЕННОЙ ЧАСТИ ГИА**

В статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности приемов формирования дискурсивных способностей у вторичной языковой личности. Понятие *вторичной языковой личности* как результат конструирования языковой личности в процессе обучения иностранным языкам личности было введено в науку Ю.Н. Караловым [1]. По мнению И.И. Халеевой, формирование вторичной языковой личности есть процесс становления совокупности способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере, включающий 1) эффективное использование иностранного языка в различных сферах деятельности; 2) саморазвитие в языковой, образовательной и социокультурной среде [2]. Такой подход в качестве основной цели обучения иностранным языкам в школе ставит *формирование у учащихся способности к иноязычному общению*, позволяющей вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций, участвовать в различных сферах и ситуациях межкультурной коммуникации, приобщаться к современным мировым процессам развития цивилизации. В терминах дискурсивной парадигмы речь идет о возрастании роли дискурсивной компетенции, «которая является неотъемлемой субстанцией компетенции коммуникативной и представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения» [3, с. 109]. Таким образом, в качестве базовых задач обучения иностранному языку в школе выступают развитие у школьников достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции при одновременном формировании личности ребенка, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении иностранных языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем. Иначе говоря, дискурсивная компетенция учащегося является необходимым условием для формирования активной и высокоразвитой языковой личности.

Проблемы в изучении дискурсивных способностей в сфере устной и письменной коммуникации связаны с тем, что дискурсивная парадигма в лингвистике и методике преподавания иностранных языков находится в стадии становления, в среде ученых нет единогласия даже при определении таких базовых понятий, как *дискурс*, *речевой жанр*, *вторичная языковая личность* и т.д. Поэтому любая работа в этой области является поисковой. Дискурс – понятие комплексное. Это единство процесса языковой деятельности и ее результата, то есть текста. Но дискурс – не просто текст, а текст, погруженный в реальную жизнь (Н.Д. Арутюнова), то есть «живой» текст. Он, как правило, не воспроизводится, а создается в речи [4, с. 136]. В качестве дискурсивных оцениваются способности, позволя-

ющие строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании. Они предполагают выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания [4, с. 138].

С опорой на высказанные теоретические положения был сформирован исследовательский эксперимент, который проводился с октября по ноябрь 2019 года на уроках английского языка в 10 классе МБОУ СОШ № 12 г. Бийска Алтайского края. В МБОУ СОШ №12 была разработана рабочая программа факультативного курса, предназначенного для учащихся 10 классов. Программа составлена в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования с учетом концепции духовно-нравственного воспитания и планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Формирование дискурсивных способностей должно начинаться на самом первом этапе обучения иностранному языку в школе. Это обеспечит успешное выполнение дискурсивных заданий в ГИА, таких как написание эссе, описание и сравнение изображений. Необходимо также учитывать, что дискурсивные способности к устной коммуникации имеют свою специфику, обусловленную психологическими, психолингвистическими и лингвистическими характеристиками данной формы речи.

Основной задачей исследования было определение степени сформированности дискурсивных способностей у учащихся, а также подбор критериев, по которым можно было бы измерить качество «живого» письменного продукта, создаваемого учащимися. Как материал использовались результаты пробного экзамена по английскому языку в формате ГИА 15 учащихся 10-х классов. Кроме того, был произведен анализ стартовой диагностики сформированности коммуникативной компетенции в письменной речи у учащихся 10 классов.

На первом этапе анализировалась сформированность коммуникативной компетенции в целом. Мы опирались на точку зрения И.И. Халеевой, согласно которой коммуникативная компетенция состоит из 6 структурных компонентов: *лингвистического, социолингвистического, дискурсивного, социокультурного, стратегического и социального* [2, с. 43]. Эти составляющие и стали критериями для оценки коммуникативной компетенции (КК), которая оценивалась по 10-балльной шкале. В результате проведенного анализа были получены следующие результаты: 10б – 2 уч. (отличный уровень) – 13,3%; 9б – 1 уч. (высокий уровень) – 6,6%; 8б – 7 уч. (повышенный уровень) – 46,6%; 7б и 6б – 2 уч. (базовый уровень) – 13,3%; 5б и 4б – 3 уч. (удовлетворительный уровень) – 20%.

Различные компоненты КК показали следующие уровни сформированности: стратегический – 15 учащихся (100%); социальный – 13 (86,6%); социолингвистический – 12 (80%); лингвистический – 11 (73,3%); социокультурный – 10 (66,6%); дискурсивный – 2 (13,3%). Как мы видим, дискурсивный уровень в КК сформирован в наименьшей степени.

На следующем этапе был проанализирован уровень сформированности собственно дискурсивных способностей, проявляющийся при написании дружеского, неофициального письма. Для оценки использовались реально существующие экзаменационные критерии (Критерии оценивания задания «Письмо» [4]). Дискурсивная составляющая в них представлена следующими параметрами:

- умение распознавать и продуцировать различные типы текстов с учетом их коммуникативных функций, функциональных стилей и др.;
- умение использовать правила построения текстов для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм;
- умение использовать потенциал языка для достижения коммуникативных целей и желаемого воздействия (приглашение, сообщение, желания, просьбы и т.д.).

Для диагностики степени готовности ученика к осуществлению коммуникативной деятельности выделяются следующие уровни развития дискурсивной компетенции: элементарно-интуитивный, репродуктивно-подражательный, поисково-исполнительный и творческий [5].

Задание оценивается в 6 баллов. Проведенный анализ письменных работ учащихся позволил диагностировать их следующим образом. Максимальным количеством баллов (6 баллов) были оценены 2 ученика (13,3%), которые таким образом показывают самый высокий – творческий уровень развития дискурсивной компетенции;

4 б. – 7 учащихся (46,6%) – поисково-исполнительный уровень;

3 б. – 1 уч. (6,6 %) – репродуктивно-подражательный уровень;

2 б. – 4 уч. (26,6%) – репродуктивно-подражательный уровень;

Поскольку уровень развития дискурсивных способностей отражается в сбалансированном соотношении их структурных компонентов, то их целенаправленное развитие позволяет оптимизировать процесс обучения английскому языку. Наличие проблемных моментов в развитии какого-либо компонента требует его коррекции посредством соответствующих заданий.

Анализ письменных работ учащихся говорит о среднем уровне сформированности дискурсивных способностей у учащихся школы, тогда как владение ими помогает выбирать учащимся адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения.

В качестве направлений формирования дискурсивных способностей учащихся нами были предложены следующие.

1. Прежде всего, изучение учащимися средств когезии и речевых формул, наиболее часто используемых носителями английского языка в самых разных коммуникативных ситуациях (речевых жанрах): *приглашение, благодарность, извинение, поздравления и пожелания, эссе, дружественное письмо, описание или сравнение.*

2. Выполнение дискурсивных заданий в письменной форме, например:

1) совместить пару частей сложного предложения в одно при помощи языковых средств логической связи;

2) для получения связного диалога разместить отдельные высказывания в логической последовательности;

3) приготовить собственное суждение, целью которого предлагаются пути решения проблемы, обозначенной в тексте;

4) из разрозненных частей собрать текста логически организованное повествование.

3. В учебно-познавательной деятельности основную роль в формировании дискурсивных способностей у школьников играют групповые формы организации деятельности: *дебаты, дискуссии и ролевые игры.* Виды такой образовательной деятельности отлично развивают умения последовательно и доказательно излагать собственное суждение. Когда учащийся стремится построить убедительное высказывание, он неизбежно сталкивается с необходимостью выбора подходящей цели высказывания, языковых форм, все это способствует становлению социалингвистической компетенции обучающегося.

Педагогические возможности развития дискурсивных способностей в формировании у школьников определяются их универсальным метапредметным характером: дискурсивная компетентность применима во многих областях деятельности человека. Их специфика (планирование, формулировка цели, определение оптимального соотношения средств и др.) содействует развитию рефлексии на уровне обычного внутреннего действия, в высшей степени важного для специалиста любого профиля, и считается показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания. Дискурсивные способности в этом контексте будут являться одними из важных элементов общей образовательной компетенции, а также представлять собой единство практической и теоретической готовности и способности школьников к осуществлению образовательной деятельности.

### Литература:

1. **Караулов, Ю.Н.** Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с. – Текст: непосредственный.
2. **Халеева, И.И.** Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И.И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 7-286. – Текст: непосредственный.
3. **Гураль, С.К.** Болонский процесс: Роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам / С.К. Гураль, Е.А. Шатурная // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 7. – С. 109-111. – Текст: непосредственный.
4. **Вербицкая, М.В.** Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий ЕГЭ с развернутым ответом (Раздел «Письмо») / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян. – М., 2018. – 35 с. – Текст: непосредственный.
5. **Зимняя, И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991. – 159 с. – Текст: непосредственный

*А.А. Китаева,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Ю.Ю. Хлыстунова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-СЕРВИСОВ КАК СРЕСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Основная цель обучения иностранным языкам - формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Использование ИКТ и Интернет-ресурсов на уроке позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов [1]. Применение компьютерных образовательных программ на уроках английского языка повышает эффективность решения коммуникативных задач, развивает разные виды речевой деятельности учащихся, формирует устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке [2].

Изучение языка не всегда продвигается так, как мы этого хотим. Может возникнуть момент, когда требуется дополнительный импульс, стимул для изучения иностранного языка. Таким стимулом вполне могут стать онлайн-сервисы. Мотивация лежит в самом использовании онлайн-сервисов [3]. Ученику, наконец, предоставляется возможность использовать приобретенные языковые навыки в новых реальных ситуациях [4].

Существуют различные технологии по работе с онлайн - сервисами. Ниже представлены технологии по работе с такими онлайн сервисами как LinguaLeo и Duolingo (Таблица 1 и 2) .

## Технология по работе с онлайн сервисом LinguaLeo

Название	Цель	Содержание	Методы/формы/средства
Плановый этап	Знакомство с сервисом	LinguaLeo	Знакомство с сервисом происходит при помощи прохождения теста на знание языка и формирования листа своих интересов.
Целевой этап	Сформировать положительное отношение к ИЯ	LinguaLeo	Сайт предлагает изучить язык на интересных каждому пользователю материалах: аудиокниги, песни, видеозаписи, тексты.
Организационный этап	Выбор онлайн сервисов	LinguaLeo	В процессе использования сервиса пользователь сам выбирает незнакомые слова для упражнений или выбирает тематические подборки слов. Доступна тренировка грамматики и произношения, различные игры, личный словарь и собственный журнал с результатами и прогрессом обучения. В мобильном приложении для платформы IOS возможны тренировки для улучшения скорости чтения и понимания прочитанного
Исполнительный этап	Работа в сервисе	LinguaLeo	Во время обучения пользователя сопровождает маскот (герой - талисман) львенок Лео. За полезные действия, тренировки активность и платную подписку пользователь получает игровую валюту - фрикадельки, которые съедает львенок за добавление новых слов и фраз в личный кабинет. При регулярном питании Лео увеличивает свой уровень и благодаря этому становятся доступными новые упражнения.
Итоговый этап	Формирование новых знаний, умений навыков	LinguaLeo	Благодаря сервису, развиваются знания в разных сферах иностранного языка – грамматика, лексика, произношение.

## Технология по работе с онлайн сервисом Duolingo

Название	Цель	Содержание	Методы/формы/средства
Плановый этап	Знакомство с сервисом	Duolingo	Знакомство с сервисом происходит при помощи выбора языка, который хочет изучать пользователь. Затем необходимо выбрать цель изучения: учеба, тренировка мозга, семья и друзья, путешествия, карьера, культура, другое. После выбора цели пользователю необходимо выбрать цель на день – то есть сколько времени в день пользователь готов потратить на изучение. Затем необходимо выбрать направление – новичок или знаток. В завершение необходимо пройти тест, который определит уровень знаний и подстроит задания под ваш уровень. Затем после прохождения теста вам необходимо создать свой аккаунт.
Целевой этап	Сформировать положительное отношение к ИЯ	Duolingo	Сайт предлагает изучить язык с помощью заданий на разные темы, которые соответствуют вашему уровню.
Организационный этап	Выбор онлайн сервисов	Duolingo	В процессе использования сервиса пользователь сам выбирает тему которую хочет изучить на уровне. После прохождения всех уровней во всех темах, вы переходите на уровень выше и продолжаете обучение.
Исполнительный этап	Работа в сервисе	Duolingo	Во время обучения пользователь проходит по 3 уровня в каждой теме и получает за это определенное количество очков и лингетов (монеты в дуолинго). После прохождения всех уровней и всех тем вы переходите на уровень выше и продолжаете обучение.
Итоговый этап	Формирование новых знаний, умений навыков	Duolingo	Благодаря сервису, развиваются знания в разных сферах иностранного языка – грамматика, лексика, произношение, аудирование

На уроках английского языка был проведён эксперимент, учитывая всю проработанную теорию по теме ВКР, и также была создана собственная модель повышения мотивации к изучению иностранных языков. В учебном процессе составлял как основу такой учебный Интернет-ресурс как сервис «вики». Практически все ученики были вовлечены в учебный процесс.

На основе проведенной экспериментально-исследовательской работы, можно прийти к выводу, что применение учебных Интернет-ресурсов влияет на познавательную активность учащихся, создаёт мотивацию для изучения иностранного языка, а также, позволяет реализовать требования ФГОС.

### Литература:

1. **Зубов, А.В.** Методика применения информационных технологий в обучении иностранному языку / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – Дербент: Academia, 2008. – 144 с. – Текст: непосредственный.
2. **Ефременко, В.А.** Применение информационных технологий на уроках иностранного языка / В.А. Ефременко // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 18. Текст: непосредственный.
3. **Акай, О.М.** Способы повышения мотивации к изучению иностранных языков посредством социальных сетей интернета / О.М. Акай, И.В. Царевская, Н.С. Журавоева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 18-24. – Текст: непосредственный.
4. **Полат, Е.С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М: Академия, 2010. – 368 с. – Текст: непосредственный.

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

### **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ФОЛЬКЛОРНЫМ МАТЕРИАЛОМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Уроки по иностранному языку внедряют в школьную образовательную систему уже с начальных классов. Это обусловлено тем, что дети эффективнее усваивают иностранный язык в определенном возрасте, а также тем, что в обществе существует высокая потребность владения иностранным языком. Задача учителей иностранных языков в начальных классах состоит в том, чтобы эффективно организовать работу на уроке с учетом возрастных особенностей учеников. Ученики начальных классов особенно нуждаются в грамотной организации урока, ведь время концентрации их внимания все еще ограничено, и им необходима частая смена деятельности. Использование фольклорного материала на уроке отличается эмоциональностью, яркостью, положительно влияет на развитие мотивации к изучению языка и подходит для развития произносительных навыков учеников. Когда ученик уже усвоил звуки иностранного языка, ему необходима практика для их закрепления. На этом этапе важно давать детям слышать и имитировать звуки и интонации на иностранном языке. Фонетический материал в естественной и ненавязчивой форме выступает вспомогательным компонентом в исполнении этой задачи.

В рекомендуемых Министерством образования УМК дается довольно много фольклорного материала, в частности УМК Spotlight (песни, стишки, скороговорки, считалки). Это значительно облегчает задачу учителя сделать урок более интересным и эффективным. Однако зачастую учителям не хватает времени на уроке для выполнения учебного плана, и поэтому они вынуждены пропускать предложенные материалы. Нередко предполагаемый программой и фактический уровень учеников не совпадают, поэтому использование материала из учебника, который сильно превосходит уровень детей, не только не принесет пользы, но и займет очень много времени урока на разбор новых слов и перевод. В таком случае учителю, разумеется, не стоит весь урок заниматься с учениками разбором одного стишка, предложенного в качестве фонетической разминки, но и нельзя свести урок к бесконечной подаче материала и выполнению заданий, полностью отказавшись от фольклорного материала. В качестве компромисса можно подобрать более легкий фоне-

тический материал. В данной ситуации многие учителя, особенно молодые, сталкиваются с затруднениями в подборе материалов.

В связи с высокой распространенностью изучения английского языка, найти фольклорный материал на любую тему, изучаемую в школе довольно просто, сложность заключается в определении, целесообразен ли он будет на уроке, поможет ли он в решении поставленных задач.

Подбор фольклорного материала должен осуществляться с учетом уровня учеников, быть по силам и в то же время сконцентрировать его внимание, вызывать чувство успеха и азарта. Материал не должен состоять из 100% неизвестных слов. Если говорить о развитии произносительных навыков, то ребенок должен быть сосредоточен на воспроизведении правильных звуков и интонаций, он не должен в этот момент пытаться вспомнить очередное новое слово или же бездумно воспроизводить звуки.

Фольклорный материал должен быть привязанным к тематической направленности урока или выполнять одну из его задач. Он может вводить в тему урока (уместно предложить детям догадаться, о чем будет урок), знакомить с лексикой для более легкого усвоения на уроке, активизировать артикуляционный аппарат для более плавного переключения на звуки иностранного языка, либо же может играть роль переходного звена между этапами урока, если это уместно.

К.С. Кричевская определяет как аутентичные «подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения, предметы реальной действительности (одежда, мебель, посуда) и их иллюстративные изображения» [1, с. 47]. Г.И. Воронина определяет аутентичные материалы как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка [2, с. 57]. То есть еще один немаловажный пункт – подбор такого материала, который бы действительно существовал и употреблялся в языке. Это поможет не только в развитии произносительных навыков, но и будет способствовать развитию лексических, грамматических, а при грамотном подходе и коммуникативных навыков.

Еще один крайне важный критерий – отдача и реакция учеников. Преимущество работы с фольклорным материалом – задействование эмоций, привлечение внимания, ненавязчивость. Если же ученики вяло и без интереса реагируют на материал, то такая активность теряет свой основной смысл. Задача учителя – обращать внимание на то, какие материалы действуют наиболее эффективно и не заикливаться на том, что не принесло желаемого эффекта.

Поддача материала также является важным аспектом работы с фольклором. Если ученики уже привыкли к одному типу работы, например, читать стих вместе с учителем, а затем самостоятельно хором, то раз за разом эффект новизны теряется. Можно предложить ученикам посоревноваться, кто быстрее произнесет, или кто произнесет наиболее точно. Можно разыграть в диалогах или поставить сценку, если условия позволяют. Классических форм проведения работы с фольклорным материалом много. При подборе материала учитель должен озаботиться тем, как он будет задействован, и есть ли для этого необходимые условия.

Стишки, скороговорки, пословицы, песни, считалки и другие формы фольклора помогают ненавязчиво закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения и особенности ритма. Фольклор подходит для привлечения внимания детей для включения их в работу в начале урока, а также помогает снять напряжение на других его этапах. Может, работа с фольклорными материалами и не должна проводиться на каждом занятии, однако было бы жаль не использовать при работе в начальных классах такую кладезь вспомогательных средств.

### Литература:

1. **Кричевская, К.С.** Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К.С. Кричевская // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 47. – Текст: непосредственный.
2. **Воронина, Г.И.** Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка / Г.И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 56–60. – Текст: непосредственный.

*Е.В. Королькова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### АКТИВИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

*«Изучайте значение слов – и вы избавите свет от половины его заблуждений»*  
А.С. Пушкин

Обучение лексике как педагогический процесс закономерно выстраивается в пять значимых этапов: введение лексических единиц, их предварительное закрепление рядом речевых упражнений, кратковременная активация актуального словаря, активизация требуемой к качественному усвоению части лексики и практическое ее использование. На каждом этапе соответственно выстраиваются свои методы и приемы, организованные в режиме школьного урока и выполнения домашнего задания к нему.

Активизация лексики рассматривается как педагогический прием, про-изводящий введение пассивного словаря в активное использование с целью перевода его в долговременную память и закрепления пассивно усвоенной лексики как для рецептивного, так и для продуктивного использования в речи. Поскольку активный лексический минимум, обязательный к освоению, состоит из наиболее важных для коммуникации слов и выражений и должен использоваться во всех видах речевой деятельности, его пополнение производится во время активизации лексики из пассивного минимума, который учащиеся нарабатывают во время чтения, аудирования, письменных упражнений и работы со словарем [1].

Формами активизации лексики в старших классах становятся комплексные упражнения, вмещающие в себя не только лексический (словарный) и фонетический (правильное произношение) аспекты, но и знание и умение выстраивать синтагматические связи с опорой на парадигматику слова, его коннотативные значения, использование стилистических приемов, устойчивых выражений (клише этикета, идиом, фразеологизмов, фоновой и безэквивалентной лексики) и приобретенное «чувство языка». Предъявляются требования к качественному применению всех видов речи. В это время на мыслительную деятельность производится максимальная нагрузка. В итоге проведения активизации выявляют уровень усвоения заданного объема лексического материала, что является как результатом и причиной, так и следствием и показателем персональных особенностей психической деятельности учащихся.

Школьный урок, в котором присутствует этап активизации лексики, должен планироваться с учетом наиболее эффективных для каждого из видов учебной деятельности временных периодов и режимов интеллектуальной нагрузки, чередующихся с периодами учебного времени, отведенного для гармонизации работы головного мозга, поскольку базовые режимы работы головного мозга (его центральной исполнительской сети, сети выявления значимости и дефолт-системы) являются друг для друга антагонистами [2].

Напряжение, переживание и стрессовое состояние, вызванные учебными перегрузками, поддерживают продолжительную работу головного мозга в режиме бета-волн. «Бета-ритм: обычное состояние бодрствования и считается доминантным паттерном мозговых волн у здорового взрослого человека. Его частота – от 14 до 40 циклов в секунду. В этом состоянии преимущественно активно левое полушарие головного мозга. Когда частота волн мозговой активности не превышает 20 циклов в секунду, человек чувствует себя спокойно и комфортно. Он сосредоточен и внимателен, может четко и ясно мыслить, воспринимать информацию, принимать решения и действовать.

Однако если мозг начинает излучать электромагнитные волны с частотой, превышающей 20 циклов в секунду, то человек оказывается в состоянии тревоги, беспокойства, стресса. Мысли начинают скакать в голове хаотично, трудно сосредоточиться на чем-то одном, сердце колотится, а дыхание учащается. А если активность бета-волн повышается еще больше и их ритм приближается к сорока циклам в секунду, тогда интеллект «зашкаливает» и полностью выходит из-под личного контроля: человек не способен думать вообще, и ему трудно усидеть на месте. По сути дела, это состояние крайнего возбуждения либо паники. А в этом состоянии никакая более или менее эффективная деятельность невозможна вообще. Мозг в этом случае работает с колоссальными перегрузками.

Чем выше частота бета-волн, тем менее эффективен наш разум и тем больше вреда причиняется нашему здоровью: ведь состояние стресса, а тем более паники разрушительно действует практически на все системы организма» [3]. Отсюда у подростков повышенная возбудимость и напряжение. «Если преобладают бета-волны? Значит, человек энергичен, бодр, готов горы свернуть. Но все хорошо в меру: избыточная бета-активность, переходящая в сверхчастотный гамма-диапазон, свидетельствует о сильном стрессе, страхе или беспокойстве. А недостаточная бета активность свидетельствует о переутомлении, депрессии, ухудшении памяти и внимания. Очень плохо, когда мозг человека постоянно работает в бета-режиме, и совсем не вырабатывает альфа- и тета-волн, отвечающих за релаксацию. ... необходимо научиться отключать внешние раздражители, например закрыть глаза и погрузиться в себя, чтобы мозг мог производить успокаивающие альфа-волны. ... Бета-ритм самый быстрый. Бета волны способны помочь ускорить работу мозга, повышая тем самым способности к быстрому мышлению, генерации новых идей и в целом стимулируя постоянный режим жизни в высоко функциональном состоянии. Бета волны помогают ускорить ментальные процессы в работе и учебе» [3]. Но для осмысления объемов информации требуется переключаться в режим работы дефолт-системы, когда альфа- и тета-волны сигнализируют о процессе «переваривания» полученной информационной «пищи» и создании продукта этого процесса – получения синтеза в виде осмысленных выводов и озарений как решения поставленных задач.

Во время активизации лексики на уроках иностранного языка происходит взаимопроникновение процессов учебного (все виды речевой деятельности), технического (использование педагогических технологий и технических средств оснащения) и творческого (ассоциативная, интуитивная и спонтанная деятельность). Поскольку здесь задействованы когнитивные, системные, ассоциативные и мнемические функции, головной мозг работает, по очереди переключаясь, во всех трех базовых режимах: активном – потребление информации, в режиме выявления значимости и в режиме дефолт-системы, учитывающей все системные аспекты, когда интеллект находится в псевдо-пассивном состоянии и головному мозгу необходимо время на целостное осмысление [2].

Из вышесказанного следует, что восприятие информации, ее запоминание, сохранение, узнавание-идентификация и воспроизведение напрямую зависят от гармоничного чередования режимов работы головного мозга.

Для школьников-выпускников именно образное мышление со сложной визуально-ассоциативной структурой позволяет перекодировать речевые формы лексики в образные единицы осмысленных и усвоенных мнемически элементов, структурируя в памяти всю полноту воспринимаемой вербальной и невербальной информации в виде образов, ста-

тичных и динамичных картин. Посредством мнемических действий учащиеся научаются ориентироваться в смысловой структуре изучаемого материала. При анализе и перегруппировании смысловых структур устанавливаются связи, объединяющие активизируемую лексику как структурные единицы готового текста. Образная структура позволяет закреплять и восстанавливать в памяти изученное как целиком, так и по выделенным смысловым сообществам [4].

Память – это открытый доступ к полученной ранее информации. Границы памяти имеют подвижность в силу изменения доступности такой информации. Чем больше и разнообразнее усилия (энергии, подходы, ракурсы внимания), вложенные в освоение лексического (жизненного) материала, тем больше подробностей запечатлевает память. Поэтому, для полноценного функционирования памяти и необходимо построение системных лексических структур, которые позволяют создать эффективный механизм-анализатор новой и уже полученной ранее информации, запускающий в действие алгоритм дешифрования заложенного в лексике знания. А это, в свою очередь, создает предпосылку к универсализации входящей информации и задействовании ресурсов сохранности памяти в целом, то есть границы памяти приобретают функцию константы увеличения ее объема.

Наука Педагогика содержит в себе ряд технологий, касающихся как воспитания, так и обучения, тесно переплетающихся с другой наукой – Психологией. При работе с подростками учитель средней школы постигает на практике тонкие грани соприкосновения этих фундаментальных научных комплексов, зачастую входя в процесс обучения как в роли учителя, так и в роли самообучающегося, так как он имеет дело с практически уже взрослыми людьми, подходящими к моменту своего жизненного и профессионального самоопределения. Сознательные нагрузки во время обучения воспринимаются старшеклассниками своеобразным вызовом их когнитивным способностям и стимулируют их саморазвитие.

«Индивидуальные особенности детей определяются свойствами нервной системы, которая давно стала предметом специальной науки – психологии. Составляющая часть психологии – это физиология высшей нервной деятельности, которая изучает работу мозга и психических процессов. Физиология высшей нервной деятельности изучает нервные механизмы мыслительной активности человека на протяжении всей жизни. Особенности нервной системы детей и подростков и их высшей нервной деятельности являются физиологической основой учебной деятельности ученика» [5].

Старшеклассников характеризуют развитое произвольное и абстрактное мышление, их психические процессы уже сформированы, и они уже умеют организовывать свою умственную деятельность. Создавая проекты речевой деятельности, а активизация лексики как раз направлена на это, учащиеся проявляют способность конструирования образа будущего, закладывая в это свои личные цели, которые формируют мотивацию их последующих действий. Так работает феномен дистального видения, также относящийся к мнемическим процессам [2]. Формируя осознанное отношение к изучению лексических единиц, мы закладываем у учащихся правильное целеполагание, здоровую жизненную мотивацию и образ гармоничного будущего.

### Литература:

1. Методика обучения иностранному языку. Требования, предъявляемые к лексической стороне речи учащихся/ - URL: [https://studme.org/167146/pedagogika/trebovaniya\\_predyavlyaemye\\_leksicheskoy\\_storone\\_rech\\_i\\_uchaschihsya](https://studme.org/167146/pedagogika/trebovaniya_predyavlyaemye_leksicheskoy_storone_rechi_uchaschihsya) (дата обращения: 21.02.2020). – Текст: электронный.
2. **Курпатов, А.В.** Личностная трансформация в цифровую эру. Доклад на Всемирном экономическом форуме в Давосе на бизнес-завтраке Сбербанка 23.01.2020 г. [Видеозапись] / А.В. Курпатов. – URL: <https://youtu.be/GbLclnu-QGc> (дата обращения: 21.02.2020). – Текст: электронный.

3. **Анисимова, В.** Ритмы мозга и система / В. Анисимова / URL: <https://www.proza.ru/2016/10/11/1367> (дата обращения: 21.02.2020). – Текст: электронный.
4. Мнемические процессы – URL: [https://studbooks.net/1683673/psihologiya/mnemicheskie\\_protssesy](https://studbooks.net/1683673/psihologiya/mnemicheskie_protssesy) (дата обращения: 21.02.2020). – Текст: электронный.
5. **Голинг, А.В.** Психологические аспекты неуспеваемости школьников / А.В. Голинг / 20.05.2018. – URL: <https://infourok.ru/statya-o-psihologicheskikh-aspektah-neuspevaemosti-shkolnikov-3038448.html> (дата обращения: 21.02.2020). – Текст: электронный.

*Д.С. Монгуш,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат пед. наук, доцент Е.А. Хохлова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

Использование видеоматериалов является очень эффективным при формировании коммуникативной компетенции. Видеоматериалы не только представляют живую речь носителей языка, но и погружают учащихся в ситуацию, где они знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, видят мимику и жесты.

Использование видеоматериалов на начальном этапе обучения — это в первую очередь просмотр учебной мультимедиа, которое имеет сильное эмоциональное воздействие на учеников и служит стимулом для создания мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности.

Выделяют четыре вида видеоматериалов, которые можно использовать в обучении иностранным языкам:

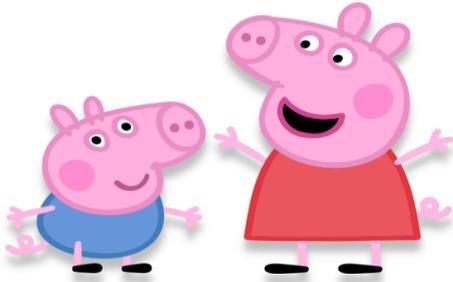
- 1) специально разработанные учебные видеоматериалы, входящие в комплект современных учебно-методических комплексов (УМК). Основным преимуществом данных видеоматериалов является то, что они соответствуют уровню владения языком обучающихся.
- 2) аутентичные видеоматериалы: художественные фильмы, документальные фильмы, новости, песни. Данный материал аутентичен: действующие лица говорят с акцентом, типичным для той или иной местности, используются общепринятые выражения и идиомы.
- 3) обучающие программы, видеокурсы.
- 4) видеофильмы, снятые самостоятельно учениками и преподавателем. Процесс съёмки фильма может быть незабываемым событием, выполняя роль оператора и играя роль в фильме, ученики обычно добиваются высоких результатов в изучении иностранного языка.

Для учащихся 5-6 классов было разработано методическое пособие по мультфильму «Peppa pig». При составлении упражнений основной упор делался на два аспекта: Vocabulary и Grammar. Условно упражнения можно разделить на 4 вида: закончить предложения при помощи определенных слов; соединить синонимы; составить предложения из набора слов; исправить ошибки. Некоторые упражнения нацелены на самостоятельную работу и проверяют способность учащихся запоминать новые слова и использовать их на практике.

#### **Weather**

#### **VOCABULARY**

**1** Match the words (1-4) used in Peppa Pig's speech with the definitions (A-D).



Words	Definitions
1 mud	A footwear that covers the foot
2 puddles	B earth that has been mixed with water
3 mess	C a dirty or untidy state
4 boots	D small pools of liquid on the ground, particularly from rain

2 Complete the sentences. Use the words from Exercise 1.

- 1 Look at the ... you are in.
- 2 Peppa loves jumping in muddy ... .
- 3 If you jump in muddy puddles, you must wear your ... .
- 4 It's only ... .

3 Work in pairs. Discuss your favorite weather with your partner. Use at least 7 sentences in your speech.

### GRAMMAR Present Simple and Present Continuous

4 Read the grammar rules and then do the exercises.

#### *Present Simple*

S + verb

#### Express general truths

E.g. It rarely rains in the desert.

#### Indicate present habits

E.g. The birds return to the island every morning.

#### Express timetable events

E.g. The plane to Paris takes off at 6:30 a.m.

#### Indicate permanent states

E.g. I like the new James Bond film.

#### *Present Continuous*

S + am/is/are (not) + V-ing

#### Describe actions happening now

E.g. She is reading a newspaper upstairs.

#### Express annoying habits (+ always)

E.g. You're always forgetting to pay the bills.

#### Describe future arrangements

E.g. She's getting married on 5 December.

#### Express temporary states

E.g. She is working at the hospital until the end of this month.

5 Complete the sentences using Present Simple or Present Continuous.

- 1 It \_\_\_\_\_ (rain) today so Peppa and George cannot play outside.
- 2 Peppa and George \_\_\_\_\_ (have) a lot of fun.
- 3 Peppa \_\_\_\_\_ (love) jumping in muddy puddles.
- 4 If you \_\_\_\_\_ (jump) in muddy puddles you must wear your boots.
- 5 It \_\_\_\_\_ (be) safe for you.

6 Correct the sentences where necessary. Explain your decision.

- 1 Peppa is liking to look after her little brother.
- 2 Mummy and Daddy wears their boots.
- 3 Peppa loves jumping up and down in muddy puddles.

## 7 Write down four sentences using Present Simple and Present Continuous.

Таким образом, использование видеоматериалов на уроках иностранного языка дает возможность изложить материал наглядно, а также способствует повышению качества обучения и уменьшению утомляемости учащихся.

*Н.И. Нос,*  
аспирант кафедры педагогики и психологии;  
научный руководитель: доктор пед. наук, профессор О.В. Попова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Процесс обучения иностранным языкам в неязыковых вузах сегодня должен соответствовать современной концепции языкового образования. Так, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует учитывать профессиональную специфику при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [1].

Как отмечают многие исследователи, специфика неязыкового вуза состоит в том, что в неязыковом вузе иностранный язык не является специальной базой, а скорее приложением к общей культуре. Однако, в связи с процессами реформирования роль дисциплины «Иностранный язык» в процессе подготовки специалистов приобретает все большее значение. Говоря об обучении профессионально-ориентированному общению студентов, речь идет об учете их потребностей в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями его будущей профессии [2]. Таким образом, можно сказать, что особенность обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке заключается в его интеграции со специальными дисциплинами, что требует особого выстраивания процесса обучения.

Далее необходимо рассмотреть особенности обучения профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых вузов. До недавнего времени обучение профессионально-ориентированному общению на иностранном языке в неязыковых вузах было направлено, главным образом, на усвоение студентами определенной специализированной лексики, **соответствующей их специальности**. Вследствие этого выпускники неязыковых вузов часто были не способны к участию в профессиональном межкультурном общении. Стало очевидным, что ввиду возрастающих требований к профессиональной подготовке специалиста необходимо развивать иные виды речевой деятельности на более высоком уровне, чем было принято ранее [3]. Поэтому основная задача, стоящая перед преподавателями неязыковых вузов – формирование умений студентов пользоваться иностранным языком как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности [4].

**Согласно** современной концепции языкового образования обучение студентов неязыковых вузов иностранным языкам в настоящее время осуществляется, как правило, следующим образом. Первый год обучения по дисциплине «Иностранный язык» направлен на решение общеобразовательных задач, в то время как второй год обучения путем введения дисциплин «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Деловой иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» и т.д. ориентирован на решение специальных профессиональных задач. Подобная подготовка предполагает, что к началу второго года обучения студенты уже должны обладать определенными коммуникативными умениями для овладения навыками профессионального иноязычного общения.

Здесь следует отметить следующую особенность обучения иностранному языку в неязыковом вузе, которая заключается в том, что преподавателям почти всегда приходит-

ся работать со студентами, которые к началу обучения в вузе имеют разный уровень сформированности компетенций по иностранному языку. Так, недостаточная сформированность грамматических и лексических навыков говорения приводит тому, что у студентов не хватает языковых и речевых средств для общения на иностранном языке, а ввиду разноуровневого состава группы студенты часто испытывают дискомфорт, и даже страх.

Поскольку такой разноуровневый состав группы негативно влияет на эффективность обучения, в неязыковых вузах очень часто практикуется работа в микрогруппах, которые формируются в составе учебной группы студентов на основании выявленных у них уровней владения иностранным языком.

Кроме того, особую трудность вызывает освоение профессиональной лексики на иностранном языке. К сожалению, в настоящее время количество аудиторных занятий для усвоения большого объема материала ограничено, а вот доля самостоятельной учебной работы, наоборот, увеличилась. В результате этого процесс педагогического взаимодействия в неязыковых вузах все больше приобретает консультативный характер.

Еще одной особенностью обучения профессионально-ориентированному общению в неязыковом вузе является то, что преподаватель иностранного языка не является специалистом в конкретной предметной области. Для обучения студентов профессионально-ориентированному общению он должен обладать как минимум базовыми знаниями по определенной специальности. Поэтому в связи с незнанием самой специфики предмета преподаватели зачастую сталкиваются с трудностями.

Но основной проблемой при обучении профессионально-ориентированному общению на языке студентов неязыковых вузов, на наш взгляд – это низкая мотивация студентов к изучению иностранного языка. Так, психологи характеризуют I–II курс обучения как период частично-производственной и социально-психологической адаптации студентов, т.е. приспособление студентов к учебному процессу, а также вхождение в новый коллектив [5]. Поэтому студенты, изучая иностранный язык на младших курсах, не осознают реальных перспектив, которые им может дать процесс овладения иностранным языком. В данной связи мы согласны с мнением Е.И. Пассова, который считает, что обучать в «антимотивационных» условиях малоэффективно [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что не только лингвистические причины затрудняют процесс обучения общению на иностранном языке, но и психологические причины, а именно: отсутствие у студентов мотивации, интереса к теме общения; страх говорить на иностранном языке из-за боязни сделать ошибки; нежелание обсуждать какие-либо темы в группе и т.д. А учитывая тот факт, что обучение иностранному языку в неязыковых вузах осуществляется лишь на I–II курсах, к концу обучения студенты, не имея, как правило, постоянного подкрепления, забывают язык.

Поэтому в фокусе задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков, находятся вопросы по совершенствованию процесса обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке, разработка соответствующих учебно-методических и учебных материалов, организация внеаудиторной работы студентов, направленной на развитие коммуникативных умений, а главное повышение мотивации студентов к изучению языка.

### Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.03 Гостиничное дело (Приказ Министерства образования и науки РФ от 08.06.2017). URL: <https://www.fgos.ru> (дата обращения: 10.03.2020). – Текст: электронный.
2. Булатова, Д.В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Д.В. Булатова. – М., 1999. – 521 с. – Текст: непосредственный.

3. **Евтушенко, О.А.** Специфика преподавания иностранного языка для студентов неязыковых вузов PR-отделений / О.А. Евтушенко, О.В. Топоркова // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2013. – Т. 14. – № 16 (119). – С. 99-102. – Текст: непосредственный.
4. **Матухин, Д.Л.** Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2 (14). – С. 121-124. – Текст: непосредственный.
5. **Осадчая, О.В.** Специфика работы в разноуровневой группы студентов неязыкового вуза / О.В. Осадчая // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2010. – № 10 (111). – С. 102-106. – Текст: непосредственный.
6. **Пассов, Е.И.** Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 154 с. – Текст: непосредственный.

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Исходя из практического опыта работы в школе видно, что большая часть учащихся обладает недостаточным уровнем умения анализировать, синтезировать и самостоятельно оценивать полученную информацию. Так же у детей недостаточный уровень творческого и критического мышления. Поэтому педагогические подходы и технологии, которые способствуют формированию и развитию медиакомпетентности приобретают особую актуальность. Таким образом, педагогическая деятельность связана, в первую очередь, с необходимостью решения проблемы формирования медиакомпетентности на уроке английского языка. С помощью медиа можно развивать множество таких полезных качеств личности, как креативность, критичность мышления, коммуникабельность и множество других, требуемых от человека в современном обществе.

В документах Совета Европы *медиакомпетентность* распознается как «критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации, что дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны, интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа, а также позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность» [1].

В «Словаре терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» А.В. Федоров определяет медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) как: «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [2].

*Медиакомпетентность школьников* – это высокий уровень знаний медиа, умение ими пользоваться, применять свои знания на практике как в жизненных ситуациях, так и в

рамках того или иного учебного предмета, критическое отношение и анализ медиа информации, умение выбирать нужное, создавать передавать медиаинформацию в различных видах, формах и жанрах, правильное эмоционально-ценностное отношение к медиа.

Вильгельм Вебер выделил структуру медиакомпетентности, включающую в себя обязательные умения: «Во-первых, это обе иноязычными формы деятельностно-ориентированного анализа медиа: 1) отбор и использование того, что могут предложить медиа; 2) разработка своего собственного медиапродукта. Во-вторых, в терминах содержания, обе формы включают знания и аналитические способности, связанные с креативными возможностями, на которых основаны различные развития виды медиа; предусловиями для эффективного использования медиа; экономическими, социальными, техническими, политическими условиями, которые связаны с производством и распространением медиапродуктов» [3].

Таким образом, формирование медиакомпетентности очень важно особенно в школьном возрасте, потому что от этого во многом зависит умение личности взаимодействовать с медиа информацией, адекватно воспринимать, критически оценивать, осуществлять поиск и передачу данных, а также в способности противостоять и критически относиться к манипулятивному влиянию СМИ. Не все учащиеся способны научиться этому самостоятельно, так что формировать медиакомпетентность у школьников просто необходимо. Кроме того, медиакомпетентность является основной целью медиаобразования и помогает человеку в получении знаний, познании окружающего мира, реализации своего потенциала.

*Специфика формирования медиакомпетентности школьников на уроках английского языка* заключается в особенностях самого предмета. В отличие от многих других предметов, английский язык дает больше возможности для этого. Английский язык как предмет подразумевает коммуникацию, а так же позволяет использовать огромное количество методик, включающие просмотр видео, прослушивание аудио, использование игр и различных сайтов, творческие проекты, квесты и тд. Английский язык дает огромное пространство для фантазии преподавателя и развития медиакомпетентности у школьников.

Интерактивные и активные методы обучения являются основными в формировании медиакомпетентности личности. Они способствуют превращению ученика в активного участника учебной деятельности. Задачей медиаобразования и обучения иностранному языку является формирование умения видеть, воспринимать, анализировать и понимать скрытый смысл иноязычного медиатекста [4].

Иностранный язык, как учебный предмет, в рамках которого создается искусственная языковая среда из-за отсутствия естественной, предполагает как можно более гибкое и широкое применение разнообразных технических средств обучения. Так что вполне естественно, что в преподавании иностранного языка нашли активное применение новые возможности медиа.

Использование новых информационных технологий позволяет выделить следующие основные положения: применение медиа технологий в обучении иностранным языкам повышает эффективность преподавания, главная цель которого – совершенствование речевых навыков; средства медиа технологий являются инструментом образования и воспитания учащихся, развития их информационной культуры, креативности, коммуникабельности, когнитивных способностей; применение средств медиа в обучении при отсутствии естественной языковой среды дает возможность создавать условия, наиболее приближенные к реально иноязычному общению.

В заключении следует сказать, что в современное время очень важными качествами личности являются умения критически мыслить анализировать и фильтровать поступающую из множества источников информацию, но, к сожалению, в школах России уделяется мало внимания развитию данных качеств как и формированию медиакомпетентности вообще. Приоритетными до сих пор являются фактические знания. Тем не менее, сейчас существует огромное многообразие информационных ресурсов на «просторах» сети Интер-

нет, а следовательно, огромное количество разнообразной информации, в которой школьникам часто очень сложно ориентироваться, выбирать нужное, правильное, и отсеивать лишнее, ложное. Поэтому сейчас одной из главных задач школьного обучения должно быть формирование медиакомпетентности личности, то есть образовательное учреждение, а в первую очередь учителя, должны научить детей умению пользоваться медиа и правильно реагировать на него. Таким образом, учащиеся смогут правильно ориентироваться в обществе и будут востребованными специалистами в будущем.

### Литература:

1. **Новикова, А.А.** Медиаобразование в США: проблемы и тенденции / А.А. Новикова // Педагогика. – №3. – 2000. – С. 68-75. – Текст: непосредственный.
2. **Федоров, А.В.** Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – № 10. – 2007. – С. 75-108. – Текст: непосредственный.
3. **Вебер, В.** Портфолио медиаграмотности / В. Вебер // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 46-52. – Текст: непосредственный.
4. **Хлызова, Н.Ю.** Методическое обеспечение процесса формирования медиакомпетентности личности на занятии по иностранному языку / Н.Ю. Хлызова // CredeExperto. – 2016. – №2(09). – URL <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-obespechenie-protsessa-formirovaniya-mediakompetentnosti-lichnosti-na-zanyatii-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения 14.04.2020). – Текст: электронный.

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

### **О РЕЗУЛЬТАТАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНИВАНИЯ УЧАЩИМИСЯ СОБСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Одной из главных задач современного образования является совершенствование методики преподавания дисциплин, подготовки компетентных кадров для этих дисциплин, объективная оценка знаний учащихся. В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения содержит четкие требования к системе оценки достижения планируемых результатов. Технология критериального оценивания как одна из современных методик обучения могла бы решить многие проблемы современного образования.

Проблемами критериального оценивания занимался ряд авторов (Ж.А. Абекова, В.В. Воронова, Ж.К. Избасарова, А.А. Красноборова, А.Б. Оралбаева, И.И. Саранин и др.). Однако отдельного исследования по использованию критериального оценивания школьников собственных учебных достижений не проводилось.

Актуальность исследования определяется **противоречием** между необходимостью использования критериального оценивания, в котором школьники также имеют право на оценивание собственных учебных достижений, и недостаточной исследованностью данного вопроса в практике преподавания иностранного языка.

**Цель исследования** состояла в теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке критериального оценивания учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранному языку.

На основе анализа ключевого понятия были проанализированы мнения авторов по проблеме и мы остановились на следующем определении ключевого понятия.

Критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса (учащимся, администрации школы, родителям, законным представителям и т.д.) критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию учебно-познавательной компетентности учащихся [1].

Критериальная система оценивания является реальной системой, которая направлена на индивидуальное развитие самооценивающей компетенции учеников, соответствующей целям и содержанию федерального государственного стандарта общего образования.

Практика оценки успешности европейских школьников свидетельствует об успешном воплощении системы критериального оценивания. В тоже время в российской практике такая система оценивания находится на этапе становления, в связи с чем требует изучения проблема классификации учебных достижений школьников и их особенности по иностранному языку как объекта оценки и самооценки.

Учебные достижения определяются в объемах набора знаний, навыков, способностей в сфере языковой деятельности, которые учащиеся имеют возможность оценить самостоятельно.

Далее опишем методику и результаты опытно-экспериментальной работы по изучению эффективности критериального оценивания учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранному языку.

Цель опытно-экспериментальной работы – обосновать целесообразность и эффективность системы критериального оценивания учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранным языкам. Базой эксперимента стали учащиеся 5 класса МБОУ «Улаганская СОШ» Всего в эксперименте приняли участие 60 учащихся, по 30 учащихся в экспериментальной и контрольной группе.

Эксперимент проводился в двух направлениях: обучение учащихся контрольной группы в традиционных условиях и экспериментальной – на основе использования системы критериального оценивания учебных достижений при обучении иностранным языкам.

Опытно-экспериментальная работа по изучению эффективности использования системы критериального оценивания учащимися собственных учебных достижений при обучении иностранным языкам включала следующие этапы: *констатирующий, формирующий и контрольный этап.*

На формирующем этапе экспериментальной работы мы ставили своей целью сформировать у учащихся экспериментального класса навыков самооценивания школьников своих учебных достижений.

В процессе данной деятельности мы имели ввиду, что процедура самооценки, выполняемая школьником, может состояться только в том случае, если ее предусматривает и педагогически организует учитель, который разрабатывает для каждого конкретного случая четкие эталоны оценивания, создает необходимый психологический настрой на анализ собственных результатов, поддерживает учащихся при составлении ими собственной программы деятельности на следующий этап с учетом полученных результатов.

В качестве средств развития самооценки нами использовались следующие приемы:

- «Дорожка успеха» - прежде чем дети приступят к выполнению какого-либо задания, каждый ученик должен спрогнозировать, насколько успешно он справится с этим заданием и зафиксировать свое предположение.

- «Волшебные линейки» - оценочная шкала, на которой учащиеся отмечают результат выполненной деятельности непосредственно после выполнения работы. Оценочные шкалы представляют собой отрезки, которые дети чертят в тетради, рядом с работой. Самооценка представляет собой постановку ребенком крестика на данной шкале: вверху крестик ставят в том случае, если работа соответствует данному критерию полностью, внизу – если работа не соответствует критерию вообще. Критерии оценивания мо-

гут быть разными: аккуратность, правильность, старание, трудность и т.д. Учитель в свою очередь рассматривает адекватность самооценки, при необходимости корректируя ее.

«Цветная оценка». Внизу страницы ученики рисуют два круга. Оценив свою работу, дети закрашивают один круг, другой круг закрашивает учитель при проверке. Значение цвета обговаривается заранее.

Чтобы доказать верность гипотезы по результатам полученных в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах данных, необходимо увидеть значимые отличия в ЭГ и КГ. На констатирующем этапе проводилось анкетирование и после внедрения системы критериального оценивания на контрольном этапе повторно проводилось анкетирование, выявляющее уровень навыков самооценивания школьников собственных учебных достижений. В приложениях 1-5 представлены результаты исследования контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном уровнях.

Полученные на контрольном этапе результаты были сравнены с результатами констатирующего эксперимента и сделаны выводы, что в ходе формирующего эксперимента определилась динамика положительных изменений в формировании навыков самооценивания школьников, следовательно, использование системы критериального оценивания собственных учебных достижений – актуально и оправдано.

В заключении следует отметить, что проведенное нами экспериментальное исследование уровня сформированности навыков самооценивания учебных достижений учащихся пятых классов на уроках английского языка показало, что как в контрольном, так и в экспериментальном классах уровень сформированности навыков самооценивания в целом низкий, о чем свидетельствует большое количество учащихся с низкими показателями развития данного навыка, и малый процент учащихся, имеющих высокий уровень развития навыков самооценивания.

Предлагаемая методика формирования навыков самооценивания у учащихся пятого класса основана на методических подходах, которые в целом ориентированы на развитие данной способности, т. е. способности адекватной самооценки учебных достижений. В основе данной методики положен критериальный подход и поэтапность формирования навыков и умений самооценивания. Разработанная система упражнений дает возможность организации обучения с использованием различные упражнений, которые позволяют учащимся оценить свои учебные достижения.

Результаты контрольного этапа экспериментальной работы показали, что в экспериментальном классе имеют место положительные изменения, в то время как в контрольном классе таких изменений почти не произошло, что свидетельствует об эффективности разработанной системы упражнений, как средства формирования навыков самооценивания у учащихся средних классов общеобразовательной школы.

### Литература:

1. **Криволапова, И.В.** Разработка системы критериального оценивания учебных достижений школьников / И.В. Криволапова // Вестник Тамбовского университета. Серия Естественные и технические науки. – 2016. – Том 21. – Вып 2. – С. 402-404. – Текст: непосредственный.

*О.В. Шульга,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат филол. наук, доцент Н.Г. Виноградова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Под термином «видео» (от лат. «video» – смотрю, вижу) понимают широкий спектр технологий записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения визуального и аудиовизуального материала на мониторах [1].

Под «видеоматериалами» понимаются технические средства обучения, обеспечивающие функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся тех или иных навыков на уроках английского языка (в том числе – и навыков говорения).

По мнению О.С. Бобриковой, большинство аутентичных видеоматериалов (документальные, художественные фильмы, учебное кино со страноведческим содержанием, информационные телепередачи, интервью, рекламные ролики, видеоклипы т.д.) предназначены для жителей страны изучаемого языка и непригодны в своей первоначальной форме для учебных целей. Задача преподавателя – подготовить дидактический материал для работы с видеосюжетами или их отдельными фрагментами на занятиях иностранного языка [2].

Аутентичные видеоматериалы, используемые для обучения иностранному языку можно разделить на:

- видеозаписи учебных фильмов и передач с участием носителей языка;
- видеозаписи оригинальных телепередач;
- видеозаписи оригинальных документальных или художественных фильмов;
- самодельные видеозаписи, созданные с участием носителей языка.

По смысловому содержанию видеоматериалы можно разделить на:

- художественные (мультфильмы, художественные фильмы, фрагменты спектаклей);
- научно-популярные, публицистические (интервью, документальные и учебные фильмы);
- информационные (реклама, новости, телепередач, видеоролики);
- страноведческие (видеоэкскурсии) [3].

Применение аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку обеспечивает погружение в реальное общение носителей языка, демонстрирует всю специфику данного общения, включая эмоциональную окрашенность, естественный темп речи, коннотативную лексику, реалии, мимику, жесты. С помощью аутентичных видеоматериалов осуществляется показ речевых действий в реальной обстановке с наличием культурного компонента языка, что способствует значительному прогрессу в плане обучения устной речи.

При грамотно организованной работе учителя, аутентичные видеоматериалы, как образцы реального функционирования языка, способны облегчить процесс овладения учащимися необходимыми речевыми навыками, а также сформировать положительную мотивацию к изучению иностранного языка.

Для того чтобы процесс обучения иностранному языку был эффективным, педагогу необходимо активизировать познавательную активность учащихся, формировать положительную мотивацию к изучению данного учебного предмета.

В методике обучения иностранным языкам при работе с текстом или видео исследователи выделяют три основных этапа:

- дотекстовый этап (before you read/watch),

- текстовый этап (while you read/watch),
- послетекстовый этап (after you read/watch).

Упражнения ознакомительного этапа выполняются до просмотра фильма. Для того чтобы настроить учащихся на работу и заинтересовать в последующем просмотре видеоматериала, необходимо провести антиципацию текста фильма учащимися.

Когнитивно — коммуникативный этап комплекса упражнений начинается перед самым началом просмотра фильма. Учитель перед учащимися ставит коммуникативную задачу, которая стимулирует учащихся на вычленение определенной информации из текста видеоматериала. С помощью такой задачи ученики получают определенную установку на восприятие текста фильма, на что им необходимо обратить особое внимание.

Упражнения аналитического этапа выполняются после просмотра. Первое упражнение может быть представлено в виде ответов на вопросы, выбора правильного ответа (multiple choice), согласия или несогласия с утверждением (True or False). Причем такое упражнение должно ориентироваться на детальное понимание учащимися текста фильма.

Стоит учесть, что ученикам следует не только выбрать правильный ответ на поставленный вопрос, выразить согласие или несогласие с предложенным утверждением, но и привести соответствующие аргументы на основе просмотренного материала. В качестве опор при оформлении речевого высказывания рекомендуется дать несколько фраз-клише, отражающих речевой этикет, принятый в стране/ странах изучаемого языка, и прокомментировать их.

Несомненно, при отборе аутентичных видеоматериалов необходимо учитывать уровень языковой подготовки, а также индивидуальные возможности каждого обучающегося [4].

При отборе видеоматериалов важно учитывать также их объем. На уроках можно использовать небольшие по объему аутентичные видеоматериалы. Перед использованием аутентичного видеоматериала оценивается его содержание с точки зрения понятности, доступности, актуальности темы, а также отражения в нем коммуникативных ситуаций повседневной жизни [5].

### Литература:

1. Википедия. Свободная энциклопедия / URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Видео> (дата обращения: 11.09.2019) – Текст: электронный.
2. **Бобрикова, О.С.** Использование аутентичных видеоматериалов в формировании социолингвистической компетенции / О.С. Бобрикова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – 229 с. – Текст: непосредственный.
3. **Вайсбурд, М.Л.** Телепередача как опора для организации речевой игры на уроках иностранного языка) / М.Л. Вайсбурд, Л.Н. Пустосмехова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №6. – С. 6-10. – Текст: непосредственный.
4. **Носонович, Е.В.** Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам) / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-13. – Текст: непосредственный.
5. **Алексеевко, Д.Н.** Учебно-методическое пособие по педагогической практике для студентов-филологов (иностранные языки: английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, финский) / Д.Н. Алексеевко, Т.В. Грецкая, Г.В. Данилова, М.Я. Креер, Н.В.Кулигина, К.Е. Панфилова, Ю.Г. Седелкина, И.В. Соболева. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. – 157 с. – Текст: непосредственный.

*Т.А. Якушевич,*  
студентка института гуманитарного образования;  
*Е.А. Хохлова,*  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ С ПОМОЩЬЮ УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Обращение к учебным Интернет-ресурсам в процессе обучения растет с каждым годом. Применение учебных Интернет-ресурсов позволяет осуществить задуманное интереснее. Обучение с использованием учебных Интернет-ресурсов является одними из самых значимых результатов в инновационной работе школ [1]. Актуальность работы обусловлена широким развитием учебных серверов и активным стремлением применения учебных Интернет – ресурсов в обучении, благодаря которым можно обучать детей любому виду деятельности на уроках иностранного языка.

Образовательные Интернет-ресурсы – совокупность электронных изданий, необходимых для полноценного создания процесса обучения в рамках конкретной методической системы обучения. Учебные Интернет-ресурсы можно разделить на: учебно-методические, ресурсы, созданные детьми, программно-методические, обучающие и информационные. При выборе учебных Интернет-ресурсов необходимо понимать, чьи интересы представляет выбранный материал, также учитывать новизну материала и актуальность [2].

Интернет – ресурсы можно использовать и при обучении чтению. Чтение представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, который связан с восприятием и понимание письменного текста. Данный вид речевой деятельности предполагает сложные мыслительные операции, результатом которого является извлечение информации, который играет большую роль в коммуникативно-общественной деятельности.

Существует множество видов чтения. В зависимости от психических процессов, выделяются аналитическое (*analytical reading*) и синтетическое чтение (*global reading*), чтение вслух (*reading aloud, oral reading*) и чтение про себя (*silent reading*) [3]. По форме и месту организации выделяются классное чтение (*class reading*) и домашнее чтение (*home reading*); по форме организации — индивидуальное чтение (*individual reading*) и групповое или хоровое чтение (*group reading, chorus reading*). Учитывая целевую установку, выделяются: изучающее, просмотровое, поисковое, ознакомительное [4]. Основу методической классификации составляют зрелое чтение (*fluent reading*) и коммуникативное чтение (*communicative reading*).

Чтение на разных этапах выполняет разные функции. Например, начальный этап обучения несет за собой основу в формировании коммуникативных навыков и является подготовительным этапом, в процессе которого, ученики осваивают систему основополагающих умений чтения. На среднем этапе обучения, присутствует чтение с полным пониманием главного содержания текста, которое предполагает использование умений чтения (выделять важную информацию, умение читать про себя и т.п.) На старшем этапе обучения происходит совершенствование умений и навыков, которые были освоены ранее. Деятельность может осуществляться фронтально, индивидуально в малых группах, а также в роли дополнительного задания на дом, домашнего чтения.

Основу чтения составляет алфавит. Изучение алфавита можно нести за собой сложность. При изучении алфавита учитель может использовать сайт <http://www.starfall.com>. Раздел АВС буквы представляются графически и со звуковым сопровождением, это очень заинтересует ребенка и облегчит процесс запоминания. Во время обучения чтению появляются сложности с пониманием транскрипции слов и словосочетаний. В таких случаях

учитель может использовать сайт <http://www.britishcouncil.org>. Ресурс имеет тренажер для закрепления ранее изученных звуков. Некоторые ученики имеют трудности с чтением диграфов. Для отработки навыка понимания диграфов учитель может использовать сайт [starfall.com](http://www.starfall.com) и <http://www.kizphonics.com>.

Для практики можно использовать Learningapps. Ресурс для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. Данный ресурс предназначен для создания разного рода упражнений. Также, для закрепления работы можно использовать такой учебный Интернет – ресурс как Kahoot. Данный ресурс помогает использовать электронные ресурсы для оценивания знаний учеников на уроках иностранного языка в увлекательной форме. Для домашнего чтения учителя в школе могут использовать Интернет – ресурс Short Stories. Для учеников помладше подойдет ресурс English as a Second Language. Тексты короткие, в них используются простые слова и элементарная грамматика — три времени группы Simple. Далее можно предложить такой ресурс как LinguaLeo. Это широкий образовательный сервис для обучения основам английского языка и доступный на основных мобильных системах. Вместо сухого учебного материала и рутины в LinguaLeo применяется игровой метод. Также, можно упомянуть Интернет – ресурс UsingEnglish.com. Подборка текстов по уровням: Beginner, Intermediate, Advanced. После чтения можно выполнить на сайте задание на проверку понимания и увидеть ответы. Очень популярный Интернет – ресурс, который часто на слуху это Quizlet. Ресурс позволяет создавать флэш-карточки для ввода или закрепления лексики.

Для подтверждения эффективности обучения чтению по иностранному языку с помощью Интернет – ресурсов был проведен эксперимент с учениками МБОУ «Солтонская средняя образовательная школа». В эксперименте принимали участие ученики 7 класса: контрольная и экспериментальная группа (по 7 человек в каждой группе). В экспериментальной группе использовались Интернет-ресурсы (LinguaLeo, Kahoot, Larningapps).

На основе проведенной экспериментально-исследовательской работы, можно прийти к выводу, что применение учебных Интернет-ресурсов влияет на познавательную активность учащихся, создает мотивацию для изучения иностранного языка, а также, позволяет реализовать требования ФГОС.

### Литература:

1. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 63 с. – Текст непосредственный.
2. **Сысоев, П.В.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 120 с. – Текст: непосредственный.
3. **Соловова, Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – М., 2008. – 80 с. – Текст: непосредственный.
4. **Миньяр-Белоручев, Р.К.** Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: 1990. – 98 с. – Текст: непосредственный.

## **КУЛЬТУРНОЕ, СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕСТВА**

*А.Е. Аверьянова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **МАНИФЕСТЫ, ПОЛОЖЕНИЯ И УКАЗЫ НИКОЛАЯ I КАК ИСТОЧНИК ОТРАЖЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ**

Царствование императора Николая I часто называют апогеем самодержавия. Данный период, с 1825 по 1855 гг., включал необходимость решения таких вопросов как проблема революции и реформ, реакция на декабризм, вопросы создания «законной» абсолютной монархии, времени, стратегии и тактики осуществления государственного управления. Но проследить реформаторские и консервативные тенденции в политике Николая I представляется возможным посредством рассмотрения историографических материалов. Однако, проблема заключается в том, что в отечественной историографии эпоха правления Николая I оценивается довольно противоречиво. По причине того, что при изучении исторических фактов, событий или явлений зачастую переводится акцент на рассуждения о тех или иных проблемах с точки зрения субъективного оценивания.

Поэтому, актуальность данной проблемы заключается в том, что изучение таких письменных исторических источников как манифестов, положений, указов, различных текстов международных договоров, подписанных тогда Российской империей, позволяют сформировать представление о сущности николаевской эпохи, особенности мышления и мировоззрения общественности с точки зрения существующих внутри- и внешнеполитических проблем.

Манифест Николая I от 12-го декабря 1825 года раскрывает основные политические тенденции в политике императора [1]. На примере Великого княжества Финляндского, Николай утверждает восстановление и закрепление религии и коренных законов, сохраняя тем самым традиционные устои общества [2]. Другой манифест от 14 февраля 1832 года, о новом порядке управления и образования Царства Польского, содержит в себе те же политические тенденции по сохранению постоянного, твердого порядка для предотвращения массовых волнений и инакомыслия на правах попечения [3]. Отмечается и сохранение народной самобытности Царства Польского, чтобы уважение к личной безопасности и собственности, свобода совести и все местные гражданские права и преимущества были нерушимо охраняемы. Положение о подчинении евреев в городах и уездах общему управлению, с уничтожением Еврейских кагалов от 19 декабря 1844 года, не изменило взгляд в правящих кругах, что еврейский вопрос может быть решен только путем слияния евреев в религии и образе жизни с русским населением. Подтверждением этому следует считать изданный в 1827 году закон, обязавший евреев к личному отбыванию воинской повинности. И хотя в царствование Николая I правительство все же убедилось, что одними принудительными способами невозможно решить еврейский вопрос и необходимо принять меры к поднятию уровня образования евреев, общественность, как и сами правящие круги не были готовы идти на уступки. Так, министр внутренних дел граф Д.Н. Блудов всеми возможными способами не допускал увеличения числа евреев, в частности, в Сибири, а имевшихся предлагал обращать в православие. Однако, в апреле 1835 года Николай I утвердил «Положение о евреях», которое должно было улучшить положение еврейского населения. В частности, одним из основных аспектов нового положения стало стремление

«разгрузить» города черты оседлости от излишней массы неимущего еврейского населения за счет переселения его в сельскую местность [4].

Указ об учреждении III Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии от 3-го июля 1826 года предписывает преобразовать Особенную Канцелярию Министерства Внутренних дел в III Отделение для пресечения всяких «злоупотреблений, беспорядков и закону противных поступков», борьбу с бюрократизмом. Главный сподвижник Николая I, шеф жандармов Бенкендорф, так объяснял причины учреждения III Отделения: «Император Николай стремился к искоренению злоупотреблений, вкравшихся во многие части управления, и убедился из внезапно открытого заговора, обагрившего кровью первые минуты нового царствования, в необходимости повсеместного более бдительного надзора, который окончательно стекался бы в одно средоточие» [5]. В оценке отечественной историографии большинство историков высказывает свое негативное отношение к такому государственному органу времен Николая I. Так, И.М. Троцкий в своей работе «III Отделение при Николае I» отмечает, что одной из причин создания этого органа считают восстание декабристов [6]. Историк Л.Е. Шепелев, напротив, утверждает, что «важнейшей задачей Третьего отделения его руководители считали подавление происков бюрократии» [7]. Исследователь Д.В. Рац, говоря о причинах учреждения III Отделения, близок к точке зрения И. Троцкого и Л.Е. Шепелева: «III Отделение создавалось как орган быстрого реагирования на жалобы, притеснения, взяточничество, произвол администрации». Так или иначе, III Отделение при Николае I наиболее полно отражало политический курс императора, направленного на охрану существующего строя через наблюдение за революционными деятелями и организациями, надзор за иностранцами и за религиозными сектами [8].

В первой половине XIX века в Российской Империи сложилась система российского права, основные элементы которой сохранялись вплоть до 1917 года [9]. 45 томов Полного собрания законов 1830 года и 15 томов Свода законов, составленных по инициативе и под контролем Николая I, содержат в себе информацию о формировании российского конституционализма, построения концепции гражданского законодательства, что включало в себя законодательства о губернских учреждениях, финансах государства, правах состояния, гражданские, административные и уголовные законы [10]. Все эти нововведения являлись важным преобразованием в сфере законодательства, когда были сформированы официальные собрания функционирующих законодательных актов Российской Империи в тематическом порядке. Но не стоит забывать и того факта, что при Николае I остались неизменными такие положения, как запрет на браки христиан и нехристиан, усыновление лиц нехристианского исповедания. Мастерам евреям позволялось принимать учащихся из христиан только с дозволения ремесленной Управы. Поляки не обладали правами приобретать собственность, взять в залог и арендовать территории в ряде регионов государства [11].

Одно из важнейших финансовых преобразований Николая I считается денежная реформа министра финансов Е.Ф. Канкрин, 1839-1843 годов, которая включала манифест «Об устройстве денежной системы», указ «Об учреждении депозитной кассы», манифест «О выпуске в народное обращение кредитных билетов» и манифест «О замене ассигнаций и других денежных представительств». По итогу, финансовую систему удалось стабилизировать, избавившись от дефицита бюджета, был сформирован финансовый фонд, а Российская империя на законодательном уровне закрепила обменный курс между деньгами [12].

Для борьбы с проникновением европейских буржуазных революций в Российскую империю Николай I поручил адмиралу А.С. Шишкову и князю С.А. Ширинскому-Шахматову разработать реформу о цензуре «Чугунный устав». Основные положения сводились к следующим направлениям: (гл.2, § 6) а) о науках и воспитании юношества; б) о нравах и внутренней безопасности, и в) о направлении общественного мнения. Таким образом, предназначение данного устава было направлено на сохранение абсолютизма,

обеспечение внутренней безопасности государства и формирование выгодного общественного мнения для власти, посредством установленного воспитания молодежи и контроля над научной сферой [13].

Важное место в реформаторской политике Николая I занимали и преобразования в социальной сфере. Так, для повышения социального статуса лиц со средним и высшим образованием, государственных служащих среднего звена недворянского происхождения, которые в перспективе могли бы составить ядро образованного среднего класса, в 1832 году осуществилось реформирование института именованного гражданства, дабы «предохранить почетные роды граждан от упадка, открыть поощрение к труду и благонравию», дать «добрым навыкам, трудолюбию и способностям награду, почесть и отличие» [14]. Не последнее место занимал и крестьянский вопрос, который обуславливался взаимосвязью с помещичьим землевладением и промышленным производством. Как отмечает историк Т.В. Андреева, в основании всего «государственного тела» Российской Империи лежала жесткая взаимосвязь самодержавия и крепостного права. Несмотря на возникший чиновничий произвол, недовольство помещиков и «картофельные бунты», Николай I осознавал, что крепостное право задерживало развитие промышленности и государства в целом. Указом от 2 мая 1833 года запрещалось продавать крепостных крестьян с публичного торга и отбирать у них надель, Указ «Об обязанных крестьянах» 1842 года и содействие графа П. Д. Киселева привели к упорядочению налогообложения, в деревнях стали открываться школы, больницы, ветеринарные пункты, малоземельные деревни переселялись в другие губернии на свободные земли [15].

Таким образом, содержание изданных манифестов, положений и указов императора Николая I подтвердило, что основные политические тенденции характеризовались, во-первых, стремлением к самостоятельному развитию государства и терпимым отношением к народам окраин, с учетом их умеренного контроля, во-вторых, ориентиром на стабилизацию экономики, развитие российского законодательства и преобразование государственного управления, с целью обеспечения внутренней безопасности и стабильности государства и общественности, с применением надлежащего контроля. Наконец, в-третьих, Николай I стремился улучшить жизнь крестьянского населения, ввести некоторые свободы российского конституционализма, построить гражданское законодательство, но с учетом сохранения самодержавной власти. Последнее, что следует отметить, что в царствование Николая I в качестве идеологии института самодержавной власти с участием министра народного просвещения С.С. Уварова была создана теория «официальной народности», основанной на формуле «православие, самодержавие, народность», которые как раз таки и отражали реформаторские тенденции Николая I [16].

### Литература:

1. Манифест о вступлении на престол императора Николая Павловича // Документы периода правления Императора Николая I // Полное Собрание законов Российской Империи. Собрание II. Том XXX. № 29043. – Санкт-Петербург, 1855. – С. 161-162. // URL: <http://www.historyru.com> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
2. Манифест 12-го декабря 1825 года // Документы периода правления Императора Николая I // Акты, относящиеся к политическому положению Финляндии. – Санкт-Петербург. – 1903. – С. 11. – URL: <http://www.historyru.com> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
3. Манифест 14 февраля 1832 года. О новом порядке управления и образования Царства Польского // Документы периода правления Императора Николая I // Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. Том 7. – Санкт-Петербург, 1833. – С. 83-90. – URL: <http://www.historyru.com> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.

4. **Шайдунов, В.Н.** К вопросу о формировании еврейской общины Сибири в дореформенный период / В.Н. Шайдунов. – Кемерово, 2012. – № 4. – С. 101–105. – Текст: непосредственный.
5. Указ об учреждении III Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии // Документы периода правления Императора Николая I // Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. Том I. – Санкт-Петербург, 1830. – N 449 – URL: <http://www.historyru.com> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
6. **Троцкий, И.М.** III Отделение при Николае I / И.М. Троцкий. – Москва, 1990. – С. 139. – URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения: 12.02.2020). – Текст: электронный.
7. **Шепелев, Л.Е.** Чиновный мир России XVIII – начала XIX вв. / Л.Е. Шепелев – СПб., 1999. – С. 79. – Текст: непосредственный.
8. **Зайцева, О.В.** Возникновение III Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии / О.В. Зайцева. – 2003. – № 12. – С. 16. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 25.02.2020). – Текст: электронный.
9. **Владимирова, Г.Е.** Основные законы Российской Империи 1832 год / Г.Е. Владимирова. – Сургут, 2018. – № 5.- URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 25.02.2020). – Текст: электронный.
10. Хрестоматия по Истории России // авт.- сост.: А.С. Орлов, В.А. Георгиев, И.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. – Москва: Проспект, 2016. – 568 с. – Текст: непосредственный.
11. Журнал по высочайшим постановлениям за 1839-1843 гг. – URL: <https://www.prlib.ru> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
12. Чугунный устав о цензуре 1826 года. – URL: <https://lenizdat.ru> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
13. Манифест 22 апреля 1832 года об установлении нового сословия под названием Почетных граждан // Документы периода правления Императора Николая I // Полное собрание законов Российской империи. Собрание II. Том 7. – Санкт-Петербург, 1832. – С. 83-90. – URL: <http://www.historyru.com> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
14. **Андреева, Т.В.** На пути к реформе: вопрос о казенных крестьянах в секретных комитетах николаевского царствования / Т.В. Андреева. – Москва. – 2019. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
15. Исторические источники XIX века – URL: <http://www.hrono.ru> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.
16. **Садохина, Н.Е.** Теория официальной народности как основа системы принципов формирования и деятельности государственного аппарата в России / Н.Е. Садохина. – Тамбов, 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.03.2020). – Текст: электронный.

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

#### **РАБОТА С РЕГИОНАЛЬНЫМ МАТЕРИАЛОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ XX ВЕКА В ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БИЙСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)**

Данная работа посвящена изучению методических приемов работы с региональным материалом и его применению при изучении отечественной истории XX века в школе (на примере Бийского района Алтайского края).

Внимание преподавателей к региональному материалу, в том числе и к краеведческому, появляется еще в начале XX века, одним из ярких высказываний становятся слова директора народных училищ Могилевской губернии: «Ни один из учащихся, подробно рассказывавших мне, при посещении мною училищ, о Москве, Куликовском поле, Петербурге, Волге, Ледовитом океане, Северном крае, о Петре Великом, Екатерине II и т.д., ничего не мог сказать об исторических уголках и событиях данной местности Могилевской губернии, прославленных великими деяниями, и это несмотря на то, что некоторые училища стоят рядом с этими историческими уголками и местностями» [1, с. 13]. Аналогично, идеи обращения к местному материалу в школьном обучении нашли свое отражение в педагогических трудах Янковича ди Мариева, Н.И. Новикова, В.Г. Белинского, Л.Н. Толстого и др.

Первым методическим пособием по работе с историей родного края, стала работа преподавателя Саратовского учительского института Д.А. Макарова «Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края для учащихся старших классов, для учителей начальных классов и любителей страны» [2]. Эта работа получила широкое распространение, благодаря тому, что была единственным пособием для практических работ по историческому краеведению в школа. И предполагала изучение родного края отдельно.

Научная разработка вопросов исторического краеведения началась с возникновения новой советской педагогики.

С 1920-х годов в школах разворачивается кружковая краеведческая работа, школьники принимают участие в «обследовании деревень», т.е. начинается своего рода исследовательская работа школьников по изучению истории родного края, сбора данных о нем. Это находит отражение в работе А. М. Разгона [3]. Также автор делает акцент на том, что благодаря наработанному материалу, в годы Великой Отечественной войны учителя в учебной и пропагандистской работе широко использовали материал из истории родного края о героической борьбе земляком с захватчиками. По мере того, как шло освобождение советской земли, учителя совместно с учащимися приступали к сбору материала о патриотизме их земляков.

Тем самым можно сделать вывод, что местный материал, с одной стороны, представляет собой средство активизации познавательной деятельности учащихся и конкретизации общеисторических событий, а с другой – это часть системы знаний по отечественной истории.

Поэтому на наш взгляд можно согласиться с В.Н. Ашурковым, который в своей работе «Историческое краеведение» говорит о том, что краеведение лежит в основе истории: «В основе краеведческой работы лежит процесс познания и изучения окружающей местности, которые позволяют человеку иметь знания о них» [4, с. 8].

Идеи и мысли, выдвинутые историками еще в 70-х годах находят свое отражение в работах современных историков и методистов (А.В. Трубина, А.А. Харлашин, В.Г. Шелудченко), которые утверждают, что использование краеведческого материала в учебно-воспитательном процессе способствует облегчению в усвоении отечественной истории.

В последнее время значительно расширились границы в тематиках работ по краеведению. Стали изучаться различные стороны жизни края в их единстве. Одним из ключевых направлений исследований и учебных занятий становится изучение конкретных человеческих судеб, в первую очередь близких людей – членов семьи, земляков, изучение повседневности – обыденной жизни с ее живыми подробностями. Шире стали использоваться архивные документы, в том числе бывших закрытых фондов, материалы музеев и библиотек. У краеведов появилась возможность слушать и записывать воспоминания и рассказы на темы, о которых многие годы было принято молчать.

В статье «Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы» [5, с. 37-39] авторы отмечают, что изучение материалов краеведения осуществляется на уроках основного курса отечественной истории, то есть уроки истории России, с вклю-

чением элементов краеведения, и специальные уроки по истории края в рамках учебных часов по курсу отечественной истории. На уроках отечественной истории основное внимание обычно уделяется раскрытию истории родного края в определенный период прошлого.

В качестве перспективной разработки нами был разработан и проведен урок в 11 классе на тему: «Столыпинская программа модернизации России» с элементами краеведческого материала. При анализе урока выяснилось, когда в урок включаются элементы из прошлого родного края, исторический материал для учеников становится более понятным, осмысленным, близким и личностным. Расширяется кругозор, в частности, влияние общероссийских процессов и личности в истории России на определенную часть страны.

Е.В. Головня в своей статье говорит о том, что использовать материал можно по-разному: в изложении материала учителем, в сообщении или докладе ученика, в виде урока-дискуссии, в лекции, беседе, на экскурсии и семинарском занятии, в работе с книгой, документом, картой, музейным экспонатом и т. д. Сущность обучения заключается в деятельности, которая направлена на активное познание окружающей действительности. Источником такой деятельности, могут стать путешествия по родному краю, экскурсии, встречи с очевидцами событий, наблюдения за явлениями окружающего мира. Все это обостряет восприятие и пробуждает творческую мысль учащихся [6, с. 23-27]. А так же, Е.В. Головня высказывает мнение, что в реализации перспективных педагогических технологий особое место занимает включение в процесс обучения приемов исследовательской работы. По его мнению, исследовать, открыть, изучить – значит сделать шаг в неизведанное и непознанное. Автор говорит, что ученики по своей природе исследователи и поэтому с большим интересом участвуют в различных исследованиях [6, с. 29-31].

Помимо разработанного урока, мы разработали и провели ряд внеклассных мероприятий в 8 «А», «Б» классах и в 11. В 8 классах применение региональных материалов внедрялось с целью сплочения учащихся двух классов «А» и «Б». Задания, выполняемые учащимися во время внеклассного мероприятия имели разную направленность (смекалку, эрудированность, креативность и т.д.). Все они были составлены на основе краеведческого материала и на работе с ним, что способствовало не только сплочению, но и знакомству с историческими традициями с. Верх-Катунского.

В мероприятии 11 класса комбинировалась различная работа учащихся с региональным материалом, а именно: исследовательская (его добыча), работа с документами, материалами школьного музея, встреча с очевидцем событий и непосредственным участником. Данное мероприятие носило познавательный-развивающий характер и ориентировано на развитие интереса учащихся к работе с краеведческим материалом, а так же способствовало формированию патриотизма и любви к своей малой Родине.

На основе проведенной экспериментально-исследовательской работы, мы пришли к выводу, что применение регионального материала в учебной и внеурочной деятельности положительно влияет на познавательную активность учащихся, а также, позволяет реализовать требования ФГОС.

### Литература:

1. **Лельков, И.Ф.** Наша Саратовская губерния / И.Ф. Лельков. – Саратов: Паровая типо-лит. С.М. Панина, 1915. – С. 13. – Текст: непосредственный.
2. **Марков, Д.А.** Тетрадь для самостоятельных работ по изучению истории местного края / Д.А. Марков. – Москва: типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1916. – 52 с. – Текст: непосредственный.
3. **Разгон, А.М.** Историческое краеведение: пособие для студентов педвузов / А.М. Разгон; под ред. проф. Н.П. Милонова. – Москва: Просвещение, 1969. – 319 с. – Текст: непосредственный.

4. **Ашурков, В.Н.** Историческое краеведение / В.Н. Ашурков. – М.: Просвещение, 1980 – С. 8. – Текст: непосредственный.
5. **Ковпак, Л.А.** Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы / Л.А. Ковпак, Т.В. Шолохова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). – Самара, 2016. – С. 37-39. – Текст: непосредственный.
6. **Головня, Е.В.** Использование краеведческого материала на уроках и во внеурочное время / Е.В. Головня // Молодой ученый. – 2016. – № 5(109). – С. 23-31. – Текст: непосредственный.

*А.И. Мусаева,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕКАБРИСТОВ В СИБИРИ

Актуальность исследования обусловлена тем, что именно с периода ссылки декабристов, в Сибири начинается новый период в просветительской жизни. Декабристы, будучи высокообразованными, очень много полезного сделали для Российской империи даже тогда, когда они находились в самых страшных для любого человека условиях. Деятельность декабристов была посвящена социально – экономическим, политическим и культурным преобразованиям общества. Целью работы является изучение деятельности декабристов в Сибири.

После каторги на поселении декабристам была запрещена любая официальная общественная деятельность. Декабристы видели себя в таких отраслях как естествознание, искусство, врачевание. Декабристы замечали, что в Сибири существует проблема оказания медицинской помощи широким слоям населения, самостоятельно изучали медицину и фармацевтику, особенно народные средства лечения. Из воспоминаний декабриста Розена, «по одному доктору на округ в 40000 жителей на пространстве 500 вёрст...», а школ практически не было совсем [1, с. 203]. Поэтому для декабристов занятие этими видами деятельности стали первостепенными. Декабристы сумели войти в жизнь населения и пытались просто улучшить жизнь людей. Медицинское обслуживание сибиряков находилось на очень низком уровне. Из всех декабристов профессиональным врачом был врач-декабрист Ф.Б. Вольф. Социальную значимость бесплатного лечения народа подчеркивает то обстоятельство, что до приезда декабристов подобного явления в городе и губернии не было. Ф.Б. Вольф не только оказывал медицинскую помощь, но и читал курс по гигиене в Тобольской семинарии и вел научную работу. Врачебную деятельность вел и П.С. Бобрищев-Пушкин. Значительным событием в деятельности обоих врачей следует считать активное участие в борьбе против эпидемии холеры, которая в 1848 г. охватила Тобольскую губернию [2, с. 24-25]. Таким образом, при отсутствии или остром недостатке врачей медицинскую помощь, которую оказывали ссыльные декабристы сибирякам, имела огромное значение. И можно сказать, что именно врачебная деятельность декабристов явилась одним из путей сближения с народом.

Еще одним из видов деятельности декабристов в Сибири была переводческая работа. Они придавали ей большое значение. Декабристы переводили философские сочинения, исторические труды, журнальные статьи, в которых излагались новые социально-политические учения. Для переводов выбирались произведения, в которых осуждались деспотизм монархической власти и формы аристократического правления, сочинения, где прославлялись демократия и республиканизм. Переводами занимались Г.С. Батеньков, А.П. и П.П. Беляевы, Н.А. Бестужев, П.С. Бобрищев-Пушкин. Д.И. Завалишин, В.К. Кюхельбекер, Е.П. Оболенский, И.И. Пущин, А.Е. Розен, М.А. Фонвизин, И.Ф. Шимков,

В.И. Штейнгель и многие другие, и особенно активно А.Ф. Бригген. Многие переводы декабристов так и не были напечатаны. Единственная книга, которую разрешили опубликовать — «Записок выдающегося римского полководца Цезаря» А. Ф. Бриггена [3, с. 23].

В Сибири декабристы оказались тесно связанными с крестьянством. Каждый поселенец наделялся 15-ю десятинами земли. Они внедрили новые приемы хозяйствования и новые для этого региона сорта сельскохозяйственных культур - гималайское просо, огурцы, арбузы и дыни. Так, например, Розен писал, что Сибирь с увеличением народонаселения, с посеянными в ней семенами, обещает счастливую и славную будущность [1, с. 242]. Розен занимался в Западной Сибири хлебопашеством. Декабристы способствовали поднятию крестьянского хозяйства и усилению продуктивности крестьянского труда

Глубоко изучены вопросы влияния декабристов на развитие духовной культуры Сибири. Менее исследован их вклад в материальную культуру, в частности в архитектуру сибирского края. В воспоминаниях и записках современников-сибиряков или проезжавших через Сибирь чиновников дома декабристов, а именно Н.В. Басаргина «как лучшие дома города», выделявшиеся общими чертами классицизма: колонными портиками, мезонинами, «стройностью и красотой размеров [4, с. 164].

В культурном просвещении Сибири роль декабристов поистине неопределима. Декабристы В.Ф. Раевский, А.Е. Розен, Д.И. Завалишин, С.Г. Волконский, М.А. и Н.А. Бестужевы, К.П. Торсон и другие, занявшись земледелием, делились опытом с сибирскими крестьянами. Братья А. и П. Борисовы вели исследования сибирской флоры и фауны. Н.А. Бестужев собирал этнографические сведения о бурятах, М.А. Бестужев, М.С. Лунин, В.И. Штейнгель занимались сибирской историей. Ф.В. Вольф, П.С. Бобрищев-Пушкин, М.К. Кюхельбекер оказывали медицинскую помощь. Почти все декабристы по месту своей ссылки занимались просвещением: М.И. Муравьев-Апостол учил местных детей в Вюлюйске; А. Юшневский, А. Поджио, П. Борисов - в Иркутске, братья Беляевы - в Минусинске. В. Ф. Раевский открыл школу в селе Олонки (Иркутская губерния), И.Д. Якушин - в Ялуторовске. Декабристы усиленно занимались самообразованием, делились друг с другом своими знаниями. Им удалось открыть школу для детей местных жителей. Школа работала 8 лет, вплоть до отбытия декабристов на поселение. Обучение было успешным, ученики декабристов поступали даже в Горный институт, Академию Художеств, Петербургский технологический университет [5, с. 117].

Сибирь являлась краем низших учебных заведений. Школ было недостаточно. Именно из-за этого сибиряки предпочитали обучать детей частным образом. Декабристы стремились не только заниматься общей подготовкой и теоретическими изучениями, но и считали необходимым обучать разным ремёслам, именно эта идея преобладала у Завалишина. Завалишин писал: «уже во время нашего воспитания были очень в ходу идеи о необходимости каждому образованному человеку знать какое – нибудь ремесло или мастерство. Образованные люди, стремившиеся к преобразованию государства, сознавая, что труд есть исключительное благосостояние массы, обязаны были личным примером доказать своё уважение к труду и изучать ремёсла для того только, чтобы иметь себе обеспечение на случай превратности судьбы, но ещё более для того, чтобы возвысить в глазах народа значение труда и, облагородив его, доказать, что он не только совмещается с высшим образованием, но что ещё одно в другом может находить поддержку и почерпать силу» [6, с. 224]. Декабрист Завалишин настоял на возобновлении казачьей и крестьянской школ, снабдил их учебниками и сам обучал их [7, с. 176]. Завалишин писал: «я учил всякого независимо от его звания и положения всему, что он только мог изучать по способности и по охоте. Платы я не назначал никакой» [5, с. 24].

По выходу на поселение “государственным преступникам” разрешалось заниматься земледелием, торговлей и промыслами, медицинской практикой, но категорически запрещалось обучать детей, так как правительство опасалось, и не без основания, их влияния на молодое поколение. Но декабристы искали другие пути. Декабристы создавали учебники и учебные пособия, разрабатывали и внедряли новые прогрессивные методы обучения.

Так, М.И. Муравьев-Апостол, прибывший в 1828 году в Вилюйск, занялся устройством школы для детей разных сословий и национальностей. Он обучал их чтению, письму и арифметике [8, с. 67].

В первой четверти XIX века не было открыто ни одной женской школы. В училищах девочки практически не учились. И только во второй четверти XIX века, уже в значительной мере под влиянием декабристов, в Сибири появилось несколько женских учебных заведений: Сиропитательный дом Медведниковой и Институт для “девиц благородного и духовного звания в Иркутске. Несмотря на препятствия местных властей, декабристам удалось 1 июля 1846 года открыть школу и для девочек, именованную “духовным приходским училищем для девиц всех сословий”. Ее идейным руководителем был Д.И. Якушкин, а учителем формально числился все Седачев. Для работы в школе были привлечены жена декабриста А.В. Ентальцева и ученицы И.Д. Якушкина А.П. Созонович и О.Н. Балакшина [9, с. 2].

Одним из положительных влияний декабристов на Сибирь было их воздействие на местную администрацию. При декабристах чиновники уже не решались идти на неограниченный произвол [10, с. 17]. Д.И. Завалишин, поселенный в Чите, принимал участие в делах области и оказывал на них то или иное влияние [6, с. 27]. Через Д.И. Завалишина многие его товарищи, например, братья Бестужевы, не раз помогали обращающимся к ним за советом или помощью крестьянам и местным жителям.

Таким образом, вся деятельность ссыльных декабристов в Сибири была направлена на ускорение социально – экономического, общественно – политического и культурного развития края. Они принесли в Сибирь медицину, культуру, просвещение, научили правильным приемам земледелия и др. Именно благодаря деятельности декабристов в Сибири начался новый этап культурной жизни.

### Литература:

1. **Розен, А.Е.** Записки декабриста / А.Е. Розен. – Иркутск Восточно-Сибирское книжное издательство, 1984. – 320 с. – Текст: непосредственный.
2. **Азадовский, М.К.** Странички краеведческой деятельности декабристов в Сибири: С прилож. статьи В. Обвинского: «Замечания на статьи энциклопедического лексикона» / Марк Азадовский. – Иркутск: Б. и. (1-я гостипо-лит.), 1925. – 48 с. – Текст: непосредственный.
3. **Афанасьев, В.Ф.** Культурно-просветительная педагогическая и общественная деятельность ссыльных декабристов в Сибири: пособие для спецкурса по истории педагогики / В.Ф. Афанасьев; Якут. гос. ун-т. – Якутск: ЯГУ, 1989. – 41с. – Текст: непосредственный.
4. **Басаргин, Н.В.** Воспоминания, рассказы, статьи / Н.В. Басаргин; изд. подгот. И.В. Порох. – Иркутск: Вост. - Сиб. кн. изд-во, 1988.– 218 с. – Текст: непосредственный.
5. **Бестужев, Н.А.** Статьи и письма / Н.А. Бестужев. – М.: Просвещение, 1988. –223 с. – Текст: непосредственный.
6. **Завалишин, Д.И.** Записки декабриста / Д.И. Завалишин. – СПб.,1986. – 43 с. – Текст: непосредственный.
7. **Окунь, С.Б.** Ссылные декабристы в Сибири / С.Б. Окунь. – Л., ЛГУ, 1985. – 207 с. – Текст: непосредственный.
8. **Порхунов, Г.А.** Декабристы в Сибири: жизнь и деятельность // Омский научный вестник. – №15. – С. 24-27. – Текст: непосредственный.
9. **Семёнов, С.** Декабристы в Ялуторовске // Дум высокое стремление – Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1973. – С. 285 - 291. – Текст: непосредственный.
10. **Хаптагаева, Э.Г.** Культурно-просветительская деятельность декабристов в Сибири: (Метод. рекомендации лектору) / Э.Г. Хаптагаева. – Иркутск: Обл. организация о-ва «Знание», 1973. – 26 с. – Текст: непосредственный.

*В.А. Никулина,*  
студентка института гуманитарного образования;  
*Н.В. Виницкая,*  
кандидат искусствоведения, доцент кафедры  
историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ МАЛОЙ РОДИНЫ КАК СПОСОБ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА**

Данная работа посвящена исследованию вопросов патриотического воспитания. Развивается идея об актуальности изучения истории своего народа через изучение истории своей семьи.

В последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения. Еще К.Д. Ушинский писал о том, что «мудрость предков - зеркало для потомков», и потому ратовал за народное воспитание, ибо оно является живым образцом в процессе народного развития [1]. Начиная с 2001 года, каждые пять лет вводится в действие обновленная Государственная программа патриотического воспитания граждан.

Патриотическое и духовно-нравственное воспитание может стать тем стержнем, вокруг которого формируются высокие, социально-значимые чувства, позиции, убеждения и устремления молодежи, воспитывается ее готовность и способность к активным действиям на благо Отечества. С новой силой эта тема вызвала интерес к людям, которые защищали свою Отчизну и отдали свою жизнь за нее.

Изучая историю, сталкиваешься с судьбами различных людей, на течение жизни которых повлияла история Родины. Начать патриотическое воспитание можно с изучения истории своего региона. Источниками могут стать архивные данные и опубликованные исследования, учебные пособия и воспоминания людей старшего поколения. Источником может стать и городская среда, т.к. в нашей стране сохраняется замечательная традиция, связанная со стремлением увековечить память о героях в скульптуре (круглая скульптура, монументы, бюсты, мемориальные доски), а также в традиции называть улицы, площади и скверы городов в честь героев нашей страны, региона, города. Городская среда формирует общественные настроения. Она состоит из архитектурных ансамблей и парков, скульптур и площадей. Таким образом, скульптура, находящаяся в городском пространстве, не переставая быть произведением искусства, в большей степени взаимодействует с человеком, чем такая же скульптура, расположенная в музейном пространстве [2].

Большое число памятных барельефов и мемориальных досок помогают сохранить память о тружениках тыла, выдающихся деятелей культуры и искусства, наших современниках, погибших в «горячих точках». Эти «каменные» страницы помогают оживить историю уже ставшую прошлым и историю нашей современности, а также помогают помнить ее ежедневно, без посещения библиотек и музеев.

В связи с этим, можно считать очень своевременными и актуальными исследовательские работы, анализирующие, описывающие и систематизирующие региональные памятники героям войны и труженикам тыла. Так, Т.М. Степанская составила первые аннотированные каталоги «Обелиски, монументы, скульптура и мемориальные доски Барнаула» (1994 г.), Комарова О.С. проанализировала монументальную пластику в городской среде Барнаула XIX-XX столетий, к 300-летию г. Бийска была издана книга «Улицы старого города».

Изучению исторического краеведения посвящены многие работы методистов, историков, учителей-практиков. Наиболее значимыми являются труды А.С. Баркова «О научном краеведении», Г.Н. Манюшина «Историческое краеведение», Д.В. Кацюбы «Историческое краеведение в воспитании учащихся». Положительная тенденция современного

образования – проектная деятельность обучающихся. Наиболее интересными часто оказываются работы, связанные с региональной тематикой. Они же могут стать первым шагом на пути воспитания активного гражданина своей страны.

Одним из способов воспитания патриотизма может стать изучение истории своей семьи. В нашей стране, где каждую семью затронула трагедия Великой Отечественной войны, это особенно актуально. Знание истории жизни этих людей, осознание родства и близости с ними залог воспитания активной жизненной позиции, гордости за историю своей семьи, ставшей частью истории великой страны.

Почитание героев, служение Родине – это традиции русской культуры, воспевавшиеся еще в фольклоре и эпосе. И это та традиция, которую необходимо сохранить и передать следующим поколениям. Традиция, не детально регламентирует поведение в конкретных ситуациях. Она решает задачу через формирование духовных качеств, необходимых для правильного, с точки зрения национальных ценностей, поведения в той или иной сфере общественной и личной жизни.

Таким образом, традиции функционируют во всех социальных системах и являются необходимым условием их жизнедеятельности. Они передают, закрепляют и поддерживают разнообразный социальный опыт и тем самым осуществляется духовная связь поколений. Итак, понятие Родины ассоциируется у порастающего поколения, как правило, с местом, где находится дом, то есть с конкретным населенным пунктом, своей семьей. От того, насколько они хорошо знают и любят историю своего края, зависит и глубина патриотического чувства у обучающихся.

#### **Литература:**

1. **Ушинский, К.Д.** Наука и искусство воспитания / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1994. – 207 с. – Текст: непосредственный.
2. **Виницкая, Н.В.** Скульптурный облик города Бийска / Н.В. Виницкая, Н.Д. Корсакова // История повседневности населения Западной Сибири и сопредельных регионов как форма цивилизационной идентичности Евразии: материалы Всероссийской с международным участием научной конференции; отв. редактор А.В. Литягина. – Бийск, 2018. – С. 149-151. – Текст: непосредственный.

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

### **ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В АГГПУ ИМ. В.М. ШУКШИНА**

Одним из эффективных средств воспитания студентов в учебном процессе является краеведение. Важное место в системе подготовки учителя занимает историческое краеведение, целью изучения которого является подготовка студентов к профессиональной деятельности. В данной статье рассматривается история становления и формы организации изучения исторического краеведения студентами АГГПУ им В.М. Шукшина.

Актуальность этой темы заключается в том, что в настоящее время перед образовательными учреждениями стоит задача внедрения в учебный процесс форм и методов работы, способствующих развитию интереса к своей малой родине. Историческое краеведение раскрывает единство истории каждого населенного пункта, предприятия, а в данном случае образовательного учреждения, с историей нашей страны, позволяет почувствовать причастность к ней каждого, а также признать своим долгом стать достойным наследником лучших традиций ВУЗа.

Целью исследования является рассмотрение истории становления исторического краеведения на базе АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Исходя из цели, можно выделить следующие задачи:

- выделить виды и формы организации краеведческой работы на базе ВУЗа и определить их функциональное назначение;
- определить роль краеведческой работы в жизни студентов.

При изучении материалов было установлено, что в начале 90-х годов прошлого века на базе ВУЗа существовал такой вид деятельности, как историческое краеведение. Данный вид работы студентов относился к деятельности факультета дополнительных педагогических профессий (ФДПП). Он был представлен различными направлениями: художественное, спортивно-оздоровительное, познавательное, кружки по рукоделию.

К познавательному направлению ФДПП относилось «Историческое краеведение». Руководителем отделения с 1990-го года был Сергей Юрьевич Исупов. В секции состояли в основном студенты гуманитарных специальностей – история, филология, иностранные языки.

Основными формами работы были туристско-краеведческая и экспедиционная. Как правило, студенты на летних каникулах отправлялись на археологическую практику. Вот что пишет о целях одной из экспедиций непосредственно ее участник: «А цель то у нас была, ... темное, глухое, скрытое под толщей, неведомое Прошлое, История. Цель – культурный слой, несколько обыденно, но все же чертовски романтично и загадочно!» [1].

В числе основных методов – археологические раскопки. Студенты ездили в Денисову пещеру, Гоньбинский Кордон, грот «Махам», грот «Сухой». Археологический лагерь находился в долине реки Ануй, между двумя горными хребтами [2]. При раскопках вся работа ведется вручную. Заменить человека в этом тонком, но трудном и физически тяжелом деле невозможно. «По колено в грязи, скользя и сгибаясь под тяжестью носилок, которые в пору было бы называть с приставкой «из», ворочая лопатами в жидком месиве из глины, мы начинали в полной мере ощущать значение таких выражений, как «пахать», «вкалывать», «давать угля» [1].

Несмотря на это, студенты вспоминают археологическую практику с особой теплотой. Она была для них временем общения, приобретения новых интересных знакомств, романтики, посиделок у костра под ночным небом... «... Горы особенно прекрасны в августе, а август, как известно, пора звездопада, и клянусь, такого звездопада никогда не увидишь в городе – ни с крыши дома своего, ни с балкона общежития» [1].

Из интервью со студентами АГГПУ им. В. М. Шукшина Данышиным Олегом Васильевичем (год поступления – 1989, группа 292), Рожковым Валерием Александровичем (год поступления – 1990, группа 203), которые давали комментарии к фотографиям из альбома «Бийский государственный педагогический институт» [3]: «Исупов вел археологию с 1990-го года, он пришел и ему сразу группу нашу дали, и мы тогда на краеведение записались почти всей группой. Здание фонда музея, которое снесли, было через дорогу от музея Чуйского тракта. И мы там ходили, Исупов был хранителем фонда музея. В музее лежит цепь якорная, которую мы откапывали на берегу самолично. Она была обмотана вокруг здоровой лиственницы, и мы эту лиственницу, ну нам было лень ее откапывать, – мы ее пилили. Несколько дней, студенты, чтобы снять эту цепь. Где раньше старая пристань была, дореволюционная. С Исуповым этим и увлеклись, он вел историю; археология, краеведение – это ФДПП. Это было обязательно, даже удостоверение дома хранится» [2].

Интервью как информационный жанр представляет для меня подлинный документ, сохраняющий голос, стиль речи, интонацию, реальные воспоминания об исторических событиях. Об истории становления исторического краеведения в АГГПУ им В.М. Шукшина можно узнать через интервью, которое используется для сохранения исторической памяти о людях и событиях, имеющих самое важное значение именно на этот исторический момент.

Таким образом, можно сказать, что историческое краеведение сочетает в себе деятельность, которая выражается как способ освоения историко-культурного и природного

наследия, приобретение разносторонних знаний по истории, также созидательную деятельность. Она, в свою очередь, направлена на сохранение памятников истории и культуры, социально-культурных и экологических условий жизни. Содержание исторического краеведения многообразно.

Основными функциями историко-краеведческой деятельности являются научно-исследовательская, образовательно-воспитательная, организационная, коммуникативная. Научно-исследовательская функция направлена на организацию и проведение научных изысканий в области истории. Образовательно-воспитательная функция осуществляет важную роль в обучении и воспитании молодежи, в формировании исторического сознания людей. Изучение истории в ее конкретном воплощении в той или иной местности дает более правильные представления и об общих закономерностях развития исторического процесса. Кроме того, изучение конкретных памятников истории и культуры дает возможность более наглядно представлять особенности развития мировой культуры. Организационная функция помогает освоить принципы самоорганизации и самоуправления, стимулирует социальную активность. Коммуникативная функция историко-краеведческой деятельности позволяет объединить людей, заполнить их досуг, приобрести новые знакомства, дает возможность удовлетворения творческих интересов.

Таким образом, историческое краеведение по своей природе многофункционально и обладает серьезным потенциалом для решения многих проблем, стоящих перед обществом. Краеведение учит людей любить не только свои родные места, но и знать о них, причает их интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень. Можно сказать, что краеведение – это самый массовый вид науки.

### **Литература:**

1. **Уфимцев, Г.** Умный в гору не пойдет / Г. Уфимцев // Вестник института. – 02.04.1992 г. – С. 2. – Текст: непосредственный.
2. ПМА, 07.05.2019. – Алтайский край, г. Бийск / О.В. Даньшин, В.А. Рожков. – Текст: непосредственный.
3. АЛЭИ. Альбом. Бийский государственный педагогический институт. Факультет дополнительных педагогических профессий (1990 г. - 1999 г.). Фото № 29. – С. 14. – Текст: непосредственный.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

*Е.В. Андриянц,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Д.С. Орлов  
АГППУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

### **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящее время проблемы эффективности использования различных технологий обучения исследуются в теоретическом и научно-прикладном аспектах [1, 2, 3 и др.]. В теоретическом плане осуществляется поиск статуса педагогической технологии как категории педагогики, формируется целостное представление о ее сущности, структурных составляющих. В практическом плане изучаются условия использования технологий в раз-

личных сферах педагогической деятельности (дидактической, воспитательной, профориентационной и других).

Столь широкий интерес к данной проблеме во многом вызван тем, что технологизация – это процесс реформации образования, необходимый для решения различных педагогических задач [4, 5].

Как показывают результаты научных исследований, трудности, связанные с применением педагогических технологий, вызваны, прежде всего, неумением педагогов ориентироваться в обилии предлагаемых методов и технологий работы с учащимися и выявить те из них, которые окажутся наиболее эффективными в контексте той или иной образовательной ситуации [5].

Таким образом, мы полагаем необходимым обозначить свою позицию относительно значимости педагогических технологий в современной образовательной среде, освещая основные аспекты их практического применения.

Сегодня, не смотря на привычное использование педагогами в своей практике различных элементов понятия «педагогические технологии», его определение является неоднозначным. Так, различные научные источники, трактуют его каждый по-своему: Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [6]. Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [5]. Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения [7]. Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [7]. Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [2].

Такое разнообразие определений свидетельствует о том, насколько разные подходы избирает для себя каждый заинтересованный практик, а также о частоте и широте их использования в различных сферах образования.

Каждый педагог при построении воздействия на учащегося в учебном процессе, а именно, выборе оптимальных элементов педагогических технологий, уместных в каждом конкретном случае, должен учитывать одновременное множество его параметров: эмоционально-психологическое состояние, общий уровень культурного и возрастного развития, сформированность отношений, духовное и интеллектуальное развитие и др.

Взаимодействие педагога и учащихся в высоком значении этого слова предполагает нечто большее, чем активное сотрудничество. Для осуществления взаимодействия необходимо принятие собеседниками друг друга как равноправных субъектов этого общения, что на практике в системе “учитель-ученик” встречается не так часто.

Педагогическое воздействие, выступающее как короткий миг общения или продолжительное влияние, обеспечивает реализацию функций в соответствии с воспитательной целью. Реализация этих функций педагогического воздействия обеспечивается педагогической технологией, которая научно обосновывает профессиональный выбор воздействия педагога на ребёнка в его взаимодействии с миром, формирует у него отношение к этому миру. Сущность педагогической технологии выявляется через систему необходимых и достаточных элементов, связанных между собой и имеющих внутреннюю логику [8].

Иными словами, основное назначение педагогического воздействия заключается в переводе ученика на позицию субъекта, отдающего себе отчет в собственной жизни. В итоге на основе внешних проявлений формируется первоначальное представление о личности учащегося, которое во многом определяет характер педагогического воздействия.

Прежде всего, чтобы определить слагаемые педагогической технологии, необходимо ответить на ряд естественно возникающих логических вопросов: какие элементы ее составляют и в какой взаимосвязи находятся, каковы их функции и необходимость присутствия [6].

Сегодня существует множество видов и групп педагогических технологий, каждая из которых имеет свои отличительные черты. Так, анализ обобщенных педагогических технологий включает в себя следующие варианты обучений: проблемное, концентрированное, модульное, развивающее, дифференцированное, контекстное, игровое, развивающее критическое мышление [2].

Все они, без исключения, позволяют педагогу совершенствовать приемы взаимодействия с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Изыскивая для себя возможности практического применения данных технологий, педагог приносит в процесс обучения интерес, насыщенность и полноту.

Кроме того, современный период развития общества характеризуется обширным влиянием на него компьютерных технологий. В настоящее время в России происходит становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны отвечать современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению учащегося в информационное общество. Компьютерные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность [5].

К сожалению, в настоящий момент в образовании имеет место быть традиционная педагогическая система, которой не свойственны диагностические цели и объективный контроль. Чтобы перейти к более перспективной современной педагогической системе, основанной на использовании разнообразных педагогических технологий, необходимо специальное ее проектирование и непрерывное совершенствование, а главное – принятие их нужности и эффективности.

#### Литература:

1. **Борисова, Н.В.** Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Н.В. Борисова. – М., 2016. – С. 134-147. – Текст: непосредственный.
2. **Кукушин, В.С.** Педагогические технологии: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Москва-Ростов-на-Дону, 2016. – С. 64-82. – Текст: непосредственный.
3. **Никишина, И.В.** Инновационные подходы в управлении современной школой / И.В. Никишина // Педагогика: учеб. пособие. – Волгоград, 2014. – С. 167-182. – Текст: непосредственный.
4. **Горчакова–Сибирская, М.П.** Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: учеб. пособие / М.П. Горчакова-Сибирская. – М., 2011. – С. 93-107. – Текст: непосредственный.
5. Педагогические технологии – URL: <https://refdb.ru/look/1964189.html> (дата обращения: 02.03.2020). – Текст: электронный.
6. **Назарова, Т.С.** Педагогические технологии. Новый этап эволюции / Т.С. Назарова // Педагогика. – 2007. – С. 187-206. – Текст: непосредственный.
7. Понятие педагогические технологии – URL: <http://www.profile-edu.ru/ponyatie-pedagogicheskoy-texnologii.html> (дата обращения: 06.03.2020). – Текст: электронный.
8. Современные педагогические технологии – URL: <https://moluch.ru/archive/28/3199/> (дата обращения: 12.03.2020). – Текст: электронный.

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

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭТНОГРАФИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Один из принципов, на которых базируется правовое регулирование в сфере образования, в соответствии с Федеральным законом (ФЗ) от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», гласит о защите и развитии этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства. Согласно статье 66 данного ФЗ следует, что основное общее образование направлено на становление и формирование высокой культуры межличностного и межэтнического общения, а среднее общее образование – на дальнейшее становление указанных качеств. Статья 87 гласит, что в целях формирования и развития личности в основные образовательные программы могут быть включены учебные курсы, ориентированные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов РФ [1]. Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) [2] и среднего общего образования (ФГОС СОО) [3] основываются на вышеуказанном законе.

В рамках профориентационной деятельности на протяжении пяти лет, начиная с 2016 года, организовывались исторические реконструкции вечеров русского народа. Одно из преимуществ данной реконструкции – универсальность, а именно, соответствие планируемым результатам системно-деятельностного подхода как в 5-9 кл., так и в 10-11 кл.

*Цель этнографической реконструкции:* формирование представлений или дальнейшее развитие представлений об обычаях и традициях русского народа в процессе непосредственного участия в воссоздании материальной или духовной культуры, а также этническая идентификация в условиях многонационального государства.

*Задачи:* 1) научиться конструктивно взаимодействовать с другими участниками в условиях исторической реконструкции; 2) понимать специфику реконструированной эпохи и ее современников; 3) развивать навыки «вживания» в выбранную эпоху; 4) воспитывать уважение к другим культурам многонационального государства.

*Планируемые результаты:* умение осознанно применять речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, продуктивно общаться и взаимодействовать в ходе совместной деятельности, учитывать позиции других участников, эффективно разрешать конфликты; воспитывать российскую гражданскую идентичность, патриотизм, чувство гордости за свой край, свою Родину, уважать свой народ, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознавать свою этническую принадлежность, знать историю, язык, культуру своего народа, своего края, основы культурного наследия народов России и человечества [2; 3].

Итак, первое, что необходимо сделать перед началом исторической реконструкции, – ввести учащихся в курс дела наводящими вопросами. Тем самым можно определить уровень знаний ребят в данной сфере, чтобы специальной «затравкой» вызвать у них интерес и даже удивление.

К примеру, сначала можно задать вопрос, знают ли ребята, где познакомились их прабабушки и прадедушки. Верный ответ – на вечерках. Затем спросить, знают ли они, что из себя представляют так называемые вечерки. Далее предложить двум желающим (мальчику и девочке) продемонстрировать типичную для вечеров ситуацию, при этом, не сказав, что сделали бы на их месте их предки. А именно, девочка сидит на стуле, мальчику же необходимо угадать, что нужно сделать, чтобы показать всем, что эта девушка его, и к ней никто не может подойти. И здесь фантазия мальчиков не имеет границ, начиная с: спеть,

станцевать, встать на колени, поцеловать и т.п. И мало, кто догадывается, что для того, чтобы показать всем, что эта девушка занята, нужно всего-то сесть к ней на колени, развернувшись вполоборота.

Обычно эта ситуация доставляет ребятам восторг и удивление. На основе продемонстрированного примера большинство ребят догадываются, что на вечерках знакомились также во время хороводов и игр, сопровождающихся пением и позитивными эмоциями.

Затем учащимся предлагается воссоздать те события, а именно, водить хороводы и играть в игры, как на русских вечерках, где они «вживутся» в действительность прошлого, станут непосредственными участниками исторической реконструкции.

Особенность хороводных песен в том, что их пение влечет за собой демонстрацию того, о чем говорится в содержании песни. Сюжетность народной песни открывает достаточно преимуществ для хороводной игры. Данная игра из общего числа участников выдвигает на первый план главных героев, демонстрирующих песню. Они изображают действия песни, не произнося слов. Песню же поет хор, обычнодвигающийся по кругу, ассоциируясь с движением солнца. Драматизация хороводных песен и есть их жанровая специфика [5].

Приведем примеры хороводных игр и сопровождающих их народных песен, которые были неоднократно применены в профориентационном процессе.

Правила хоровода «Золотые ворота». Выбираются 2 мальчика, они берутся за руки, поднимают их вверх, тем самым образуя ворота. Первой встает «Мать» (она будет ведущей хоровода), оставшиеся участники встают за ней, берутся за талию или плечи впереди стоящего. Мать начинает петь песню и вести всех за собой под воротами, все должны запоминать слова и петь вместе с ней:

Золотые ворота,  
 Проходите, господа.  
 Первой мать пройдет,  
 Всех детей проведет.  
 Первый раз прощается,  
 Второй раз запрещается,  
 А на третий раз  
 Не пропустим вас [4]!

На последнем слове ворота резко опускаются. Перед кем они опустились, те присоединяются к воротам, тем самым они увеличиваются, а хоровод уменьшается. С каждым последующим разом песня поется быстрее, скорость хоровода также увеличивается. Хоровод заканчивается, когда в нем остаются двое, помимо матери, они и побеждают.

Правила игры «Селезень и Утица». Выбирается Селезень (мальчик) и Утица (девочка). Оставшиеся встают в круг, берутся за руки. Изначально утица – в кругу, селезень – вне круга. Ребята идут по кругу и поют песню:

Селезень утку загонял,  
 Молодой серу загонял,  
 Пойди, утица, домой,  
 Пойди, серая, домой.  
 У тя семеро детей,  
 Восьмой – селезень,  
 А девятая – сама,  
 Поцелуй разок меня [6].

Утице нужно убежать от селезня, круг ей в этом помогает, открывая проход, и одновременно препятствует селезню, закрывая проход между рук. Задача селезня – поймать утицу, и поцеловать. На этом игра заканчивается или снова выбирается другая пара, желающая быть «Селезнем» и «Утицей».

Таким образом учащиеся, сами того не замечая, вовлекаются в создание исторической реконструкции, получая при этом удовольствие от процесса, массу положительных

эмоций, а также знания и незаменимый опыт. Посредством данной игровой технологии решаются указанные выше задачи, достигается цель в формировании представлений об обычаях и традициях русского народа, а также этническая идентификация в условиях многонационального государства, а значит, и планируемые результаты в рамках требований основного общего и среднего общего образования.

### Литература:

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) // КонсультантПлюс: справ. правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 17.03.2020). – Текст: электронный.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Гарант: справ. правовая система. – URL: [https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1\\_ecc4ddb4c33/](https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1_ecc4ddb4c33/) (дата обращения: 17.03.2020). – Текст: электронный.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». КонсультантПлюс: справ. правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 17.03.2020). – Текст: электронный.
4. **Бахтин, В.С.** От былины до считалки: Рассказы о фольклоре / Владимир Бахтин. – Л.: Дет. лит.: Ленингр. отд-ние, 1982. – 191 с. – URL: <https://avidreaders.ru/book/ot-byliny-do-schitalki.html> (дата обращения: 23.03.2020). – Текст: электронный.
5. **Чичеров, В.И.** Русское народное творчество / В.И. Чичеров. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1959. – 522 с. – URL: <http://drevne-rus-lit.niv.ru/drevne-rus-lit/chicherov-russkoe-narodnoe-tvorchestvo/index.htm> (дата обращения: 24.03.2020). – Текст: электронный.
6. Русский фольклор – URL: <http://rusfolklor.ru/archives/1466> (дата обращения: 23.03.2020). – Текст: электронный.

*А.М. Буркутбаева*

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

## О КЛАССИФИКАЦИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Тема методика работы с историческими документами на уроках истории актуальна в наше время. Иногда именно найденные первоисточники и исторические документы, фотодокументы вызывают интерес учащихся, а не факты, изложенные в учебниках. Новые учебники включают в себя все больше и больше источников, прикрепленных к параграфам по тематике, что облегчает работу учителя, и делает ее разносторонней. Но это касается только учебников среднего звена. Для учащихся старших классов учебники, изданные в 2007 г., включают источники, но для работы именно только с источниками, а не с самим текстом учебника этого не достаточно. Та же проблема касается и редакции 2011 г., хотя в данной редакции больше источников. К тому же есть задания к конкретному источнику. Эта не такая глобальная проблема для учителя, но учебник, по моему мнению, все же не облегчает работу учителя. Очень мало фото-источников, хотя в современном

мире предпочитается запоминать исторические личности, и в ЭГЕ есть задания по картинкам и реконструкциям и т.п.

Методика работы с историческими источниками стало актуальной последние 20-30 лет, но методика преподавания истории была актуальна всегда. Немало работ, написанных в советское и постсоветское время, в данный момент считаются эффективными.

Перед тем как приступить к классификации методов, приемов и источников, стоит обратить внимание на само понятие «методика». Определение данного понятия можно встретить и в интернет ресурсах, и у работ советских авторов, и в современных статьях учителей, докторов наук и т.п. Понятие методика учеными всегда трактовалось по-разному. Рассмотрев все определения понятий, я остановилась на определении, которую дали М.В. Короткова и М.Т. Студеникин. Краткое и понятное определение данного понятия расшифровано в их коллективной работе под названием: «Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях». Слово «методика» в переводе с древнегреческого означает «способ познания», «путь исследования». А сам метод – это способ достижения какой либо цели, решения конкретной задачи. Что же касается именно методики обучения истории, то это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории. Она изучает и исследует процесс обучения истории в целях повышения его эффективности и качества [1].

Ключевое понятие данной темы – исторический документ или же исторический источник. Документ – важнейшее средство коммуникации и ключевое понятие для целого ряда научных дисциплин, таких как документоведение, документалистика, архивоведение. Любой документ помимо своего основного назначения получает еще одно – дополнительное: он несет информацию о прошлом, которая может быть использована историком в своих научных исследованиях, т. е. является историческим источником. П.В. Чеченков отмечает, что в современной науке нет единой трактовки понятия «документ» [2]. Однако бесспорно одно: нет источника – нет истории.

Определение данных понятий в работах разных авторов рассматриваются и трактуются по-разному, но «Большая советская энциклопедия» гласила: документ – «материальный объект, содержащий информацию в зафиксированном виде и специально предназначенный для ее передачи во времени и пространстве» [3]. Сходное определение фиксировал и Госстандарт 1983 г. (ГОСТ 16487-83). Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения) и учебная литература.

Известный источниковед С.М. Каштанов отмечает, что в состав документов, таким образом, попадают: первая группа – письменные и изобразительные источники на любом материале и с любой знаковой системой; вторая – вещественные памятники, созданные человеком и несущие на себе преднамеренную информацию в виде изображений или надписей; третья – природные объекты, не специально обработанные для письма, но имеющие нанесенные человеком рисунки или знаки.

Но в нашем современном, информационном обществе не стоит заикливаться на определении одного автора, так как, по мнению многих современных учителей, которые не раз затрагивали данную тему, обсуждение трактовки понятия «документ» ведется и сейчас. Поэтому доказать, что мнение С.М. Каштанова верное, а определения других авторов – неверные, тоже неправильно. В современной же науке под историческим документом понимается весь комплекс документов и предметов материальной культуры, непосредственно отразивших исторический процесс и запечатлевших отдельные факты и свершившиеся события.

Следующий пункт – это вопрос о классификации исторических документов (источников). Наиболее детально вопрос исторических источников был разработан Л.Н. Пушкаревым в специальной монографии. Весь комплекс источников он разделил на типы, типы на роды, роды на виды, отдельные виды в пределах рода объединены им в разряды. Для начинающего учителя его работа будет очень полезна. Тип включает источники, отличающиеся друг от друга способом кодирования информации. В соответствии с этим прин-

ципом исследователь установил следующие типы: письменные, вещественные, устные (фольклорные), этнографические, кинофотодокументы, фонодокументы и т. д. Автор в своей работе дает определения каждому из источников, и объясняет все тонкости касающиеся исторического источника [4]. Но поскольку моя тема касается именно исторических документов, мною не будет рассмотрена тема исторического источника. Рассмотрев все предложенные классификации исторического документа, можно выделить следующие виды: картографические (карты, планы исторические, политические, экономические); статистические (статистика экономическая, народонаселения, политическая и культурная); актовые (акты политические, социально-экономические, юридические); канцелярские (грамоты, реестры, указы, деловая переписка).

И, конечно же, повествовательные источники: личные (письма, дневники, мемуары); художественные (очерки, корреспонденции, лирика, драма, романы, рассказы, повести); исторические (исторические повести, хронографы, летописи); научные (исторические труды, философско-социологические труды, географические описания).

А.П. Пронштейн как архивовед приводит в своих работах противоположную классификацию исторических источников, критикуя предыдущие точки зрения. Также он как специалист своего дела дает широкое объяснение этой теме, касаясь каждого пункта вопроса. И, конечно же, важно понимать отличие исторического источника от документа. И, наконец, последний пункт - методика работы с документами на уроках истории. Н.Г. Дайри в своей монографии рассматривает исторический документ в качестве одного из эффективных средств обучения истории [5].

Но будет ли работа эффективной, если учитель не вооружен определенными и эффективными методами подачи и работы ими? Для любого учителя, как со стажем, так и для начинающего педагога необходимо вооружиться технологиями, приемами и методами. К вопросу о методах работы с документами на уроке истории обращались немало авторов, были написаны коллективные работы, рекомендации учителю истории и т.п. Перечислять все методы можно бесконечно, и в данном вопросе нельзя сказать, что тот или иной метод эффективен. Каждый учитель, педагог выбирает тот метод, который, по его мнению, эффективен, дает положительные результаты от работы. Выше названные работы Н.Г. Дайри, И.Я. Лернера [6], М.Т. Студеникина [7, с. 30-31], А.А. Вагина [8, с. 268-269] помогут любому учителю вооружиться методами работы с документами на уроках истории. Из работы И.Я. Лернера можно почерпнуть для себя много положительных моментов, методов работы с документами на уроках истории.

Таким образом, как мы все видим, работа идет от легкого к сложному. И это говорит о том, что работу с документами на уроках нужно реализовывать постепенно, поднимаясь по уровню (лестнице). Сложно будет реализовать такую работу со старшеклассниками, если они не работали с источниками или с документами в среднем звене.

### Литература:

1. **Короткова, М.В.** «Методика обучения истории в схемах и таблицах, описаниях»: практическое пособие для учителей / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. – М.: 2005. – 191 с. – Текст: непосредственный.
2. **Чеченков, П.В.** Документ и исторический источник: на перекрестке социально-гуманитарных наук / П.В. Чеченков. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dokument-i-istoricheskiy-istochnik-na-perekrestke-sotsialno-gumanitarnyh-nauk/viewer>. (дата обращения: 17.04.2020) – Текст: электронный.
3. Большая советская энциклопедия / 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Т. 8. – 592 с. – Текст: непосредственный.
4. **Пушкарев, Л.Н.** Классификация русских письменных источников по отечественной истории / Л.Н. Пушкарев. – М.: Наука, 1975. – 282 с. – Текст: непосредственный.

5. **Дайри, Н.Г.** Обучение истории в старших классах средней школы»: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н.Г. Дайри. – Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т общего и политехн. образования. – Москва: Просвещение, 1966. – 438 с. – Текст: непосредственный.
6. **Лернер, И.Я.** Ознакомление учащихся с методами науки как средство связи обучения с жизнью // Советская педагогика. – 1963. – № 10. – С. 15-27. – Текст: непосредственный.
7. **Студеникин, М.Т.** Лабораторный метод обучения истории: из опыта дореволюционной школы / М.Т. Студеникин // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 4. – С. 27-32. – Текст: непосредственный.
8. **Вагин, А.А.** Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: пособие для учителя / А.А. Вагин, Н.В. Сперанская. – Москва: Учпедгиз, 1959. – 436 с. – Текст: непосредственный.

*Д.А. Варламов,*  
студент института гуманитарного образования,  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Л.А. Явнова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ**

Рассматривая Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС ООО) [1] и среднего общего образования [2] мы видим, что основным подходом в современном образовании является деятельностный подход. А сполна реализовать данный подход позволяет проектная деятельность. «Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата» [3]. Самостоятельная или управляемая проектная деятельность обучающихся помогает реализовать творческий потенциал детей. У обучающихся формируются основы культуры исследовательской деятельности, навыки разработки, реализации и общественной презентации результатов своего исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» [4, с. 26].

В рамках педагогической практики, с сентября по ноябрь 2019 года, я проводил внеурочные занятия по краеведению, используя технологию проектной деятельности. Одно из преимуществ метода проектов в том, что он направлен на развитие самостоятельной деятельности учащихся, что важно в изучении Родного края.

*Цель применения метода проектов в краеведении:* знакомство учащихся с методом научного познания при изучении региональной истории.

*Задачи:* 1) научиться самостоятельно определять цели и задачи своей деятельности, планировать пути их достижения; 2) отбирать, систематизировать и классифицировать исторический материал, осуществлять его поиск; 3) излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

*Планируемые результаты:* 1) владение навыками проектной деятельности с привлечением различных источников; 2) сформированность умений вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике; 3) умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности [1].

Наш пример проектной деятельности заключается в проведении исследовательской работы в рамках внеурочных занятий по краеведению в 9 классе. По структуре исследовательская работа делится на 4 этапа и соответственно реализуется в ходе 4 внеурочных занятий. Первое занятие представляет собой погружение в проект. На этом этапе ученикам дается историческая справка на тему «История заселения и образования населенных пунк-

тов Алтайского района». Затем происходит деление класса по темам на 3 группы, после чего учитель озвучивает задачи и условия проекта и раздает каждой группе задания (приложения 1,2,3) и требования к содержанию и оформлению исследовательской работы. В конце занятия ученикам дается домашнее задание: проанализировать источники и литературу, сделать первую часть проекта (титульный лист, содержание, введение).

Второе занятие – это организация деятельности. Оно начинается с проверки домашнего задания и переходит к работе над первой частью проекта. В ходе работы учитель дает все необходимые рекомендации по оформлению, содержанию и выполнению данной части работы. В итоге у детей должна быть готова первая часть проекта (титульный лист, содержание, введение). По окончании занятия ученикам дается задание на дом: выполнить основную часть исследовательской работы. Третье занятие представляет собой дальнейшее осуществление проектной деятельности. На данном этапе происходит работа над основной частью проекта. К концу урока у учащихся должен быть готов основной раздел проекта или должно полностью сложиться понимание по завершению этого раздела. Дети получают задание на дом: подготовить проект полностью и быть готовым к его защите. Нужно приготовить краткое изложение содержания проекта (5-7 мин), которое должно сопровождаться презентацией (не менее 8 слайдов). Четвертый урок – презентация результатов. Она проходит в форме урока – конференции, на котором группы по очереди выступают со своими докладами. После выступления каждой группы им задаются вопросы по их темам.

Итак, в ходе представления материалов был отработан навык защиты проекта, ученики научились задавать вопросы другим группам и в тоже время отвечать на вопросы поставленные товарищами. Таким образом, учащиеся приобрели навыки исследовательской работы.

### Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 №1897 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Гарант: справ. Правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110255/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/) (дата обращения: 19.04.2020). – Текст: электронный.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». Гарант: справ. Правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 19.04.2020). – Текст: электронный.
3. **Нарышкина, В.С.** Краеведческий компонент в проектной деятельности учащихся 5-7-х классов / В.С. Нарышкина // Педагогика: традиции и инновации: материалы IX Международной научной конференции (г. Казань, январь 2018 г.). – Казань: Бук, 2018. – С. 44-46. – Текст: непосредственный.
4. **Багаутдинова, Р.Р.** Организация внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования: методические рекомендации / авт.-сост.: Р.Р. Багаутдинова, Е.В. Габдрахманова. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 148 с. – Текст: непосредственный.

*А.В. Габермель,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Д.С. Орлов  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ПРАВА**

Изменения, происходящие в российском образовании, направлены на формирование ключевых компетенций, которые помогут учащемуся достичь высокого уровня образования, достаточного для самостоятельного решения мировоззренческих и исследовательских задач теоретического или прикладного характера. Педагоги понимают, что одних знаний, умений и навыков для этого недостаточно. Им нужно освоить другие технологии и изменить содержание уроков.

Среди современных технологий и методов обучения в последнее время особое место в образовании занимает обучение кейс – методом. Кейс – метод совмещает в себе такие методы, как: метод проектов, ролевая игра, ситуативный анализ и многое другое [1]. При решении общей проблемы на уроках права полезной оказывается совместная деятельность, которая позволяет всем учащимся полностью осмыслить и усвоить учебный материал, дополнительную информацию, а главное – научиться работать совместно и самостоятельно.

Кейс по праву – это описание реальной ситуации, событие реально произошедшее или смоделированное. Это события, которые реально могут произойти в жизни. Обучающимся предлагается проанализировать предложенные ситуации, спланировать стратегию и предложить решения.

Учащиеся обсуждают ситуацию, изучают необходимые документы и находят выход из предложенной ситуации [2].

Данная педагогическая технология в корне интерактивна, так как изначально вводит обучаемых в процесс субъект-субъектных отношений «по горизонтали», дает возможность учащимся проявить активность, инициативу, самостоятельность в согласовании с мнениями со-товарищей, так и право каждого на собственное мнение. Однако, самое важное то, что данный подход направлен за пределы учебного пространства, выходит в сферу профессиональных решений проблем в данной области знаний, формирует интерес и профильную мотивацию. Здесь, как и в истинных инновационных технологиях, учебные знания и учебный процесс в целом не самоцель, а инструмент для включения ученика в компетентностное обучение [3]. Кейс-технология для учителя достаточно проблематична. Во-первых, она заставляет глубоко освоить не только внешние стороны кейса в его использовании на уроке, но и вникнуть в особую философию мышления и деятельности. Здесь центральное место будет занимать процесс развития умений в использовании, а затем и разработке проблемно-аналитических кейсов сначала самим учителем, а затем и его учениками [4].

В ходе анализа конспектов уроков по праву, было установлено, что она использует кейс-технологию на своих уроках и всю процедуру делит на ряд этапов.

1. Подготовительный этап (до начала занятий). Цель этапа: конкретизировать цели и разработать конкретную ситуацию и ход занятия.

2. Ознакомительный этап (во время занятия).

Цель этапа: вовлечение в анализ реальной ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.

На этом этапе возможны следующие варианты работы: Текст кейса может быть роздан студентам до занятия для самостоятельного изучения и подготовки ответов на вопросы. В начале занятия проявляется знание слушателями материала кейса и заинтересованность в обсуждении. Выделяется основная проблема, лежащая в основе кейса, и она соотносится с соответствующим разделом курса.

3. Аналитический этап (начало обсуждения кейса). Цель этапа: проанализировать кейс в группе и выработать решение.

Деятельность может быть организована в малых группах, или индивидуально. Слушатели распределяются по временным малым группам для коллективной подготовки ответов на вопросы в течение определенного преподавателем времени. В каждой малой группе (независимо от других групп) идет сопоставление индивидуальных ответов, их доработка, выработка единой позиции, которая оформляется для презентации. В каждой группе выбирается или назначается «спикер», который будет представлять решение. Если кейс грамотно составлен, то решения групп не должны совпадать. Спикер представляет решение группы и отвечает на вопросы. Преподаватель организует и направляет общую дискуссию.

4. Итоговый этап (презентация групповых решений). Цель: представить и обосновать решение/выводы группы по кейсу [5].

На этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы. Действия преподавателя могут быть следующими: преподаватель завершает дискуссию, анализируя процесс обсуждения кейса и работы всех групп, рассказывает и комментирует действительное развитие событий, подводит итоги [6].

Также учитель права поделилась правилами, которые необходимы для учителя применения кейс-технологии: Откажитесь от прямых подсказок и – придерживайтесь нейтралитета к мнению и высказываниям учащихся – займите нейтральную, наблюдательную позицию – преодолевайте конфликты и разногласия без морализаторства – серьезно воспринимайте участников – активизируйте и мотивируйте группу – сдерживайте свои эмоции – четко структурируйте занятие [7].

Учитель отметила, что наряду с преимуществом кейс-технологии, у нее имеются и недостатки, к ним можно отнести:

- Способность выявлять, анализировать и просчитывать каждый шаг, ведущий к решению, является одним из самых больших преимуществ метода кейса и в то же время – одним из его ограничений. При столкновении в реальности с проблемой, подобно той, которую человек решал на тренинге, у него может оказаться в распоряжении меньше времени, может не хватить знаний и не будут такие безопасные условия, чтобы справиться с ней.

- Временные рамки решения кейса не позволяют выработать какие-либо практические рекомендации.

- Потребность в реализме – постоянное условие любого упражнения в ситуационном анализе, и метод кейсов не является исключением из этого правила. Упражнение должно быть таким, чтобы участники могли идентифицировать себя с предлагаемыми ролями и справиться с ними. Оно должно вырабатывать требуемую модель поведения в условиях таких же установок и ограничений, которые могут возникнуть в реальной ситуации [8]. Особенность учебного процесса в данном случае такова, что самые важные открытия совершаются в ходе обсуждения проблемы, поэтому важно контролировать анализ ситуации и поддерживать проявления инициативы в решении задачи. Кроме того, существует ряд принципов, обеспечивающих успешное функционирование группы в процессе обучения. Выполнение рекомендаций по проведению кейс-технологии обеспечивает эффективность мероприятий по обучению и развитию учащихся [9].

### Литература:

1. **Абрамов, В.И.** Учебно-методические проблемы правового образования в современной российской школе / В.И. Абрамов // «Черные дыры» в Российском Законодательстве. – 2008. – № 2. – С. 76-80. – Текст: непосредственный.

2. **Земскова, А.С.** Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова // Совет ректоров. – 2008. – №8. – С. 12-16. – Текст: непосредственный.
3. **Аверьянова, С.В.** О зарубежном опыте формирования умений делового общения (прием «case-study») / С.В. Аверьянова // Лингводидактические аспекты обучения профессиональному общению.– М.: РЕМА, 2006. – С. 56-58. – Текст: непосредственный.
4. **Бабанский, Ю.К.** Проблемное обучение, как средство повышения эффективности обучения школьников / Ю.К. Бабанский. – Ростов на Дону: Наука, 2003. – 89 с. – Текст: непосредственный.
5. **Барнс, Л.И.** Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л.И. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Д. Хансен. – М.: ЭКСМО, 2010. – 280 с. – Текст: непосредственный.
6. **Бухаркина, М.Ю.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М.Ю. Бухаркина, А.Е. Петров и др. – М., 2001. – 272 с. – Текст: непосредственный.
7. **Гладких, И.В.** Методические рекомендации по разработке учебных кейсов. / И.В. Гладких // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2015 – №2. – С. 169-194. – Текст: непосредственный.
8. **Гражданско-правовое воспитание школьников. 8-11 классы. Методические рекомендации. Разработка мероприятий. Информационный материал. Диагностика. Методическое пособие / О.А. Северина. – М., 2010. – 253 с. – Текст: непосредственный.**
9. **Грибанова, Г.И.** Обществознание. Право. Рабочие программы 10-11 классы. Методическое пособие. Рекомендации по составлению рабочих программ. ФГОС / Г.И. Грибанова, Д.С. Мартыянов, Т.И. Никитина. – М.: Издательство: ДРОФА, 2013. – 271 с. – Текст: непосредственный.

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

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРИ РАБОТЕ С ПОНЯТИЕМ «МОДЕРНИЗАЦИЯ» НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Владение понятиями необходимо для успешного процесса обучения, так как знание понятий это путь к знанию истории, «ибо этот процесс основан на понятийном мышлении» [1, с. 99]. Неоспорима важность овладения знанием о процессе модернизации для создания целостных представлений о развитии истории, овладения понятием модернизация для развития мышления. Успешность урока во многом зависит от выбранных форм, методов и приемов обучения. Оригинальные и интересные методы и приемы повышают мотивацию учеников и обеспечивают продуктивную их деятельность.

Есть большое количество упражнений для работы с понятиями и их усвоения. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова [2] посвятили в одной из своей работы этому целый пункт главы. Представлены следующие приемы работы с понятиями:

а) составить предложения с указанными словами - в случае модернизации могут быть указаны следующие слова: модернизация, индустриализация, осовременивание, Запад, процесс, традиция, реформы, эволюция, аграрный;

б) выбрать наиболее верное определение понятия – модернизация: 1. процесс перехода от аграрного общества к индустриальному; 2. этап развития общества; 3. модель развития стран Запада;

в) подумайте, можно ли поставить знак равенства между понятиями: модернизация = индустриализация;

г) подберите синоним к словам: модернизации (осовременивание, развитие и т.д.);

д) отгадайте кроссворд – очень много встречается кроссвордов, где содержится понятие модернизация.

Эффективным видится метод проектов, ученики могут создать проект концепции модернизации, т.е. проекты модернизации в конкретных странах или группах стран, на основе нескольких проектов дать сравнительную характеристику, тем самым качественно раскрыть понятие. Это деятельность с высокой степенью самостоятельности, объединяющая детей общими интересами, с возможностью использования уже имеющихся знаний и вновь приобретаемых, это важно, так как понятие модернизация пронизывает все содержание учебного материала. Метод проектов выполняет функцию решения проблемы, через активную деятельность учащихся, развивает рефлексорное мышление, то есть поиск фактов, их анализ, размышление над достоверностью, логичность выстраивания фактов, формирование уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. По мнению В.В. Антропова [3], знание, приобретенное во время опыта прочнее, с чем можно с уверенностью согласиться.

Именно метод проектов был реализован на уроке истории в 11 классе по теме: «Пути развития Азии, Африки и Латинской Америки». Исключительную важность составляет проработка понятия модернизация, ее видов, упрочение и расширение знания о данном понятии посредством предоставления разных точек зрения о его определении, проверка правильности усвоения и умения различать виды модернизационных процессов.

Целью урока было расширить знания о путях развития народов Азии, Африки и Латинской Америки. Форма проведения занятия была направлена в основном на самостоятельную работу. Были задействованы интерактивные методы обучения, применялись также фронтальная (на этапе актуализации), индивидуальная формы работы. Ведь главным залогом успеха проектного метода его сочетание с различными другими формами работы. Главным этапом является этап изложения нового материала. Был проведен инструктаж, для 4 команд (Китай, Индия, Афганистан, Латинская Америка) обозначено поле работы. У каждой команды был свой маршрут-лист с инструкцией для каждого участника группы (аналитик, историк, поисковик, оформитель). Каждый ученик осознавал свою задачу и имел необходимый материал для работы. В ходе самостоятельной и парной работы ученики накапливали необходимые данные, затем делились ими с другими участниками группы, вырабатывали вывод и план оформления проекта. Ученики работали с текстом учебника, выдержками из научных работ по модернизации, как в теории, так и самим процессам модернизации в представленных странах, с фотографиями и картами. Важную роль играл прием наглядности и для формирования исторического представления и для демонстрации конкретных признаков модернизации в рассматриваемых учениками странах.

Защита проекта проходила форме выступлений и показа результатов своей работы на ватмане. Ученики выстраивали монологическую речь, в то время как перед участниками других групп стояла задача заполнить таблицу, используя информацию, которую транслирует выступающая группа, это обеспечивало внимательное слушание и выявление главного. Кроме этого группы оценивали проекты друг друга по определенным критериям.

Ученики стремились сами найти ответы на вопросы, самостоятельно преодолеть трудности. Свои ответы ученики излагали в определенной последовательности, подбирали необходимые факты, выстраивали взаимосвязи, давали собственную оценку, проявляли эмоциональную включенность в процесс. Учениками самостоятельно был сделан главный вывод урока о путях развития народов Азии, Африки и Латинской Америки, путем ответа на проблемный вопрос и формулирования вывода. Опираясь на признаки модернизационных процессов в предложенных им странах, они выбрали наиболее подходящую для них точку зрения о понятии модернизация.

Контроль усвоения новых знаний, умений и навыков организовывался путем защиты проектов, последующей проверки таблиц. Текущий контроль проводился на протяжении всех этапов урока. Психологическая атмосфера на занятии была комфортной. Чувствовалась заинтересованность учащихся, их активность и приподнятое настроение.

Подводя итог можно констатировать, что урок отмечен глубокой проектно-исследовательской деятельностью учащихся, с необходимостью решения индивидуальных и групповых заданий для достижения положительного результата, включением дополнительного материала как источника знаний. Было установлено, что у большинства учащихся присутствует высокая познавательная активность, которая характеризуется проявлением интереса к сущности процесса модернизации, к установлению его основных предпосылок и возможных путей. На протяжении урока не угасало стремление разобраться в трудных вопросах, проявлялась интенсивная самостоятельная деятельность и желание преодолевать трудности. Несомненно, произошло повышение уровня интереса к урокам истории, что выражалось в желании участвовать в исследовательско-поисковой деятельности и достигать поставленных целей, что говорит о высокой эффективности применения активных современных методов при изучении понятия «модернизация».

### Литература:

1. **Трофимова, Е. Д.** Обобщение педагогического опыта. Новые подходы к формированию понятийного аппарата учащихся на уроках истории и обществознания / Е.Д. Трофимова // Педагогическое мастерство: материалы V Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 98-106. – Текст: непосредственный.
2. **Вяземский Е.Е.** Методические рекомендации учителю истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М., 2000. – 162 с. – Текст: непосредственный.
3. **Антропова, В.В.** История становления проектного метода в педагогике / В.В. Антропова // Биржа интеллектуальной собственности. – 2012. – Т. 11. – № 7. – С. 43-47. – Текст: непосредственный.

*В.Е. Кроневальд,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ К ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПО ПРАВУ

Школьное право содержательно интегрирует достижения разных наук с целью подготовить школьников к условиям жизни в обществе, к решению практических задач, возникающих в процессе их деятельности. Внеурочная работа ставит целью углубление знаний, полученных школьниками на уроках, помогает сделать процесс познания интересным и увлекательным.

Целесообразно отметить, что участие в нравственно-правовой деятельности формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения, а также является профилактикой ранних правонарушений и девиантного поведения подростков [1, с. 72].

Содержащееся в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» требование способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений побуждает к созданию средствами обществознания важных условий такой свободы: представления о множественности подходов и

сложности решения общественных проблем, а также критичности мышления, формируемой при рассмотрении различных точек зрения на изучаемые в курсе общественные проблемы [2]. Без обществоведческого (правового) образования невозможно в полной мере выполнить требование закона о формировании гражданина, интегрированного в современное общество. Решение этой задачи, которая включает в себя политическую, правовую, экономическую и нравственно-патриотическую составляющие. Она охватывает не только взаимоотношения гражданина и государства, но и различные аспекты отношений в гражданском обществе.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса и имеет глубокую взаимосвязь с другими видами деятельности. Она позволяет разнообразить однотонный процесс обучения, расширить кругозор учеников. В правовом обучении внеурочная работа позволяет ученику применить правовую практику (например: правовая ролевая сценка).

Содержание внеклассной работы по праву подчиняется строго определенным требованиям: научности (устанавливает определенное соотношение содержания школьного предмета с содержанием науки); доступности (содержание должно соответствовать возрастным особенностям учащихся, не уходить далеко от школьной программы, стимулировать стремление к познанию, к работе с дополнительной литературой, к исследовательской деятельности); актуальности и практической значимости (связь с жизнью); занимательности (учащемуся должно быть интересно во время проведения внеклассной работы).

Задачей современных педагогов права является воспитание в детях самостоятельности принятых решениях, целенаправленности в действиях и поступках, развития в них способности к самовоспитанию и саморегулированию отношений, а также правовое воспитание [3]. Правовая подготовка позволит вывести правосознание учащихся на качественно более высокий уровень, который будет выражаться не в знании правовых норм, не в определенных чувствах по поводу тех или иных правовых явления, а в слившихся воедино знаниях и чувствах, образовавших убеждение и субъективную уверенность в истинности и разумности приобретенных знаний, готовности действовать в соответствии с требованиями правовых норм.

С помощью внеурочной работы каждый ученик может в первую очередь самореализоваться, педагог также может помочь ему в этом, если он правильно организует внеурочную работу. Внеурочные занятия с их разнообразием форм и методов создают для становления творческой личности благоприятные условия, позволяя не только ответить на возникающие у учащихся вопросы, но существенно конкретизировать и расширить их знания как в области правовой науки, так в отношении социальных задач. Также это способствует решению проблемы профессиональной ориентации молодежи [4].

В конце представляется возможным сделать вывод о том, что на внеклассных мероприятиях по праву учащиеся учатся смотреть на вещи с разных точек зрения, подвергать сомнению факты и идеи, логически выстраивать аргументацию и убеждать, а также грамотному и конструктивному общению. Данные умения просто необходимы для жизни в современном обществе.

### Литература:

1. **Певцова, Е.А.** Теория и методика обучения праву: Учебник для студентов высших учебных заведений / Е.А. Певцова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с. – Текст: непосредственный
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413. – Текст: непосредственный.
3. **Терентьева, Е.В.** Модели правового образования и воспитания в школе / Е.В. Терентьева // Право в школе. – 2010. – № 3. – С. 63. – Текст: непосредственный.

4. **Грибанова, Г.И.** Обществознание. Право. Рабочие программы 10-11 классы. Методическое пособие. Рекомендации по составлению рабочих программ. ФГОС / Г.И. Грибанова, Д.С. Мартыанов, Т.И. Никитина. – М.: Издательство: ДРОФА, 2013. – 271 с. – Текст: непосредственный.

*И.С. Малетина,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Д.С. Орлов  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ**

В связи со стремительным развитием научно-технического процесса в современной системе Российского образования происходит постоянное обновление не только содержания, но и форм организации обучения, методов и приёмов работы на уроке и внеурочной деятельности. На сегодняшний день учителю представлена возможность широкого выбора эффективных методов и приемов, позволяющих увеличить качество обучения, активизировать познавательную деятельность учащихся на уроке, развивать критическое мышление.

Основной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Обществу необходимы современные, образованные, особенные люди, которые смогут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, готовы к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, коммуникабельностью и при этом обладают высокой нравственностью, чувством ответственности за судьбу страны. Поэтому внедрение в учебный процесс инновационных методик позволят обеспечить индивидуализацию обучения и развивать самостоятельность в обучении. Определить, что все перечисленные свойства личности в той или иной степени сформированы, становится возможным в том случае, когда учащиеся смогут пользоваться познаниями и умениями, применив их на практике, в новых условиях.

Обществознание – непростая образовательная дисциплина. Ученики с трудом понимают и усваивают функции и роль данной дисциплины в дальнейшем. Именно поэтому перед учителем стоит задача, как можно более доступно и понятно сформулировать вопросы перед учениками и вместе с ними найти ответы, т.е. работать методом взаимодействия. Учителю, в свою очередь, необходимо ориентироваться в широком диапазоне современных инновационных технологий и направлений, поэтому в своей работе не обойтись без применения новых образовательных технологий.

Метод интерактивного обучения приобретает в наше время особое значение – это обучение, построенное на взаимодействии как обучающихся с учителем, так и между собой (от англ. *inter* – “между”; *act* – “действие”) - который соответствуют личностно-ориентированному подходу. Предполагается обучение в сотрудничестве всех субъектов учебного процесса, где педагог выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы обучающихся [1].

Интерактивные формы обучения используются в объеме, предусмотренным учебным планом, и в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины. Учебный процесс, который опирается на интерактивных методах обучения, организуется с учетом включенности в процесс познания всех учеников класса. В ходе занятия организуется индивидуальная, парная и групповая работа, с применением проектной работы, ролевых игр, также осуществляется работа с документами.

Именно интерактивные методы позволяют обучающимся почувствовать свои силы и свои способности. У ребят повышается самооценка, уверенность в себе [2]. Немаловажно

здесь и воспитание взаимоуважения, терпимости к мнениям и поступкам окружающих людей, ведь в современном обществе высоко ценятся такие качества, как коммуникабельность, умение общаться с людьми, договариваться, находить компромиссы, работать в команде.

Цель интерактивного обучения – развитие мыслительных способностей обучающихся, весомых не только в учебе, но и в обыденной жизни (способность брать на себя взвешенные решения, перерабатывать информацию, рассматривать всевозможные стороны явлений и т.п.). Такое обучение способствует развитию следующих умений обучающихся: делать анализ, уметь перекодировать данные, пользоваться нужной литературой, решать необычные проблемные ситуации, иметь навык контактировать с окружающими, формулировать вопросы, составлять план собственной работы, анализировать успех и сделанные ошибки.

Интерактивное обучение определяет следующие задачи: практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. В классе должна быть атмосфера доброжелательности и взаимной поддержки. Все это позволяет получать новое знание и развивает саму познавательную деятельность.

Благодаря смене форм деятельности интерактивное обучение способствует релаксации, снятию нервной нагрузки.

Достоинством интерактивных технологий, является то, что они позволяют разнообразить формы контроля. Ученики могут проводить групповые занятия, где каждый может продемонстрировать собственные творческие работы с использованием данных технологий [3, с. 97].

В результате, интерактивные технологии обеспечивают субъектное взаимодействие в процессе обучения. Наиболее подходящим периодом подготовки учеников к групповому взаимодействию в учебном процессе является подростковый возраст. Именно в этот период подростки более восприимчивы к обучению и нуждаются во взаимодействии с окружающими, пытаются проявить себя в общественной, познавательной, творческой деятельности, демонстрируют собственные способности и возможности. В этот период происходит становление самосознания, которое выражается в стремлении понять себя, оценить свои личностные качества и найти схожие черты с другими людьми [4, с. 91–92].

Таким образом, применение в практике преподавания обществознания интерактивных методов обучения способствуют повышению интеллектуальной активности обучающихся, следовательно, и эффективности урока. Даже пассивные обучающиеся включаются в активную деятельность с огромным желанием, вследствие чего у них наблюдается развитие навыков оригинального мышления, творческого подхода к решаемым проблемам. Кроме того, формируются ключевые компетенции:

- умение брать на себя ответственность при принятии решений,
- толерантность, уважение людей других национальностей, умение жить с людьми других культур, религий, языков,
- умение работать с различными видами информации,
- способность постоянно повышать свое образование и т.д.

### Литература:

1. **Воровщиков, С.Г.** Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности учащихся / С.Г. Воровщиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №1. – С. 31-40. – Текст: непосредственный.
2. **Симанкина, Н.Н.** Интерактивные методы обучения на уроках истории и обществознания / Н.Н. Симанкина // Образование от «А» до «Я». – 2015. – № 4. – Текст: непосредственный.

3. **Комарова, И.В.** Интерактивное образовательное взаимодействие подростков в процессе обучения / И.В. Комарова // Вестник ОГУ. – № 2 (138). – 2012. – С. 90-96. – Текст: непосредственный.

4. **Шишминцева, А.П.** Интерактивные технологии в процессе обучения в школе / А.П. Шишминцева, Ю.Н. Суртаева // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8. – С. 97-98. – Текст: непосредственный.

*И.С. Малетина,*  
магистрант института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Д.С. Орлов  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На сегодняшний день Российская школа переживает достаточно непростой период – период формирования, так называемого профильного образования.

Введение профильного обучения мотивируется многообразием подходов к развитию способностей, склонностей, познавательной активности школьников, а также реализацией всевозможных образовательных систем, нормализацией учебной нагрузки и другими факторами.

Данное обучение нацелено на осмысленное самоопределение выпускников школ в направлении последующего обучения и подготовку его по выбранному направлению. По окончании изучения школьной программы выпускники школы имеют трудности в выборе будущей профессии, поэтому, в таком случае, выбираются модные профессии, которые не всегда соответствуют наклонностям выпускника. После чего человек осознает, что мифы о профессии не отвечают действительности, и в итоге разочаровывается и либо бросает учебу, либо занимается тем, что ему не по душе [1].

На сегодняшний день профильное обучение является основной инновационной волной в общем образовании. Ведущей социально-образовательной идеей обучения считается создание критерий для самоопределения старшеклассников в отношении будущего образования, воспитание мобильности, способности выбирать и нести ответственность за свой выбор. Для отечественной школы новшеством являются идеи максимальной индивидуализации обучения в старшей ступени школы, создания условий для самоопределения выпускников, специальная подготовка к избранной профессии и появление в школе межпредметных и внепредметных курсов.

Под профильным обучением предусматривают систему специализированной подготовки старшеклассников, нацеленной на то, чтобы процесс их обучения на последней ступени общеобразовательной школы был более индивидуализированным, отвечающим реальным запросам и ориентациям, способной гарантировать осознанный выбор детей своего дальнейшего обучения.

Задачей же профилизации является создание тех условий, при которых каждый ученик самостоятельно не только мог самоопределиваться в более раннем возрасте, но и понять, к какой сфере деятельности он склонен и наиболее способен. Сделав подобный выбор, ученик вправе рассчитывать на то, что он получит такую степень подготовки, которая обеспечит ему возможность поступить в соответствующее учебное заведение [2].

В соответствии с «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» [3], одобренной Министерством образования РФ, дифференциация содержания образования в старших классах осуществляется на основе различных сочетаний курсов трех типов: базовых, профильных и элективных [4].

Каждый из курсов этих трех типов вносит свой вклад в решение задач профильного обучения:

✓ базовые общеобразовательные курсы отражают обязательную для всех школьников инвариативную часть образования и направлены на завершение общеобразовательной подготовки обучающихся.

✓ профильные курсы обеспечивают углубленное изучение отдельных предметов и ориентированы, в первую очередь, на подготовку выпускников школы к последующему профессиональному образованию.

✓ элективные же курсы связаны, прежде всего, с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого школьника [4].

Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. Для эффективной реализации идеи профильного обучения используются (рис.1):



Рисунок 1. Механизмы реализации профильного обучения

Основная идея обновления старшей ступени общего образования состоит в том, что образование здесь должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным [4].

Более детально всё вышеуказанное можно рассмотреть на одном из школьных курсов – обществознание. По сути своей курс уникальный, и его уникальность в том, что, в отличие от остальных школьных предметов, он включает в себя и опирается на знания, подходы, методы не одной, а сразу нескольких наук. В основе школьной подготовки лежат знания из области философии, социологии, политологии, экономики, права, социальной психологии. И вот именно этой изначальной междисциплинарностью определяется уникальность и в то же время сложность данного курса, который дает не только научную подготовку, понятийную базу, первичную ориентацию во всех этих науках, но и профессионально ориентирует молодого человека.

Например, в 11 классе преподавание обществознания, как правило, дается в объеме 70 часов, то для профильной школы или профильного класса преподавание обществознания может быть увеличено примерно до 105 часов, плюс отдельно могут читаться такие разделы обществознания, как экономика и право. Профильность означает не просто увеличение числа часов на изучение того предмета, который наиболее значим для выбора бу-

душей профессии, но и для успешного освоения программ высшего образования, например, социолога или экономиста. Профильность означает перестройку всей системы школьной подготовки, когда на обществоведческую базу будут работать не только школьные предметы, но и внеучебные формы деятельности, то, что составляет атмосферу школы, ее особое образовательное пространство [2].

Таким образом, реализация профильного обучения способствует наиболее эффективному решению задачи формирования профессионального самоопределения учащихся и их социальной адаптации. Получив профессию, они могут более осознанно выстраивать траекторию получения дальнейшего профессионального образования, а также в какой-то мере решать свои материальные задачи.

### Литература:

1. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: «Интор», 1996. – 544 с. – Текст: непосредственный.
2. **Брызгалина, Е.** Почему так сложно преподавать обществознание в школе? / Е. Брызгалина // Газета педагогов. – URL: <https://gazeta-pedagogov.ru/pochemu-tak-slozhno-prepodavat-obshhestvoznanie-v-shkole/> (дата обращения: 16.04.2020). – Текст: электронный.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования / Министерство образования Российской Федерации, Российская академия образования. – М., 2002. – Текст: непосредственный.
4. **Марченко, М.О.** Элективные курсы профильного образования в школе / М.О. Марченко, А.С. Филатова. – URL: // <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1617/> (дата обращения: 16.04.2020). – Текст: электронный.

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

## ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Статья посвящена актуальным формам использования исторических источников на уроках истории. Изучение исторических источников является обязательным требованием ФГОС ООО, к тому же крайне необходимо при подготовке к сдаче ОГЭ и ЕГЭ по истории.

Работа с историческими источниками всегда сложна в организации даже для опытных педагогов, поэтому необходимо тщательно координировать работу учеников с источниками. Именно учитель может грамотно отобрать исторические источники, основываясь на знаниях каждого конкретного класса, на особенностях детей в этом классе и просто на возрастных особенностях. При работе же с письменными историческими источниками ученикам особо требуется консультация педагога, так как самостоятельно не всегда возможно проанализировать документ и найти ответы на вопросы.

В методических рекомендациях есть множество видов и типов заданий для работы с историческими источниками. Они могут проводиться как в групповом, так и индивидуальном формате. Если класс только начинает работать с историческими источниками (особенно с письменными), то стоит начать с групповых заданий или с групповой игры. И для начала нужно дать классу вспомогательную памятку, по которой они смогут работать. Имея перед глазами подобную памятку, ученик закрепит ее в память и вскоре сможет работать без нее, а этапы работы дойдут до автоматизма.

Начинать сразу с серьезного и самостоятельного анализа документов детям в 7 классе весьма сложно. Также не следует давать задания с историческими источниками на дом, так как ученикам сложно будет сориентироваться и велика вероятность, что они начнут искать ответы в интернете. Это не научит их анализировать самостоятельно, поэтому лучше начать с работы на уроке.

Однако учителю нужно стремиться к тому, чтобы развить в учениках самостоятельность и долго не задерживаться на групповых заданиях. Поскольку, только при индивидуальной работе можно добиться улучшения качества усвоения материала. Необходимо делать акцент на сравнительных, поисковых и аналитических заданиях при работе с историческими источниками. Учитель должен подобрать актуальные и современные формы работы, чтобы мотивировать и заинтересовать учеников.

Важным является этап формирования выводов или подведения итогов по окончании работы с историческим источником. Только на этом этапе ученик способен увидеть результат проделанной работы. Вначале учитель самостоятельно проводит рефлексию, задает вопросы и подталкивает к правильным выводам. Чем чаще происходит работа с историческими источниками, тем быстрее ученики научатся грамотно проводить рефлексию самостоятельно.

Тем же ученикам, которые в дальнейшем планируют сдавать ОГЭ или ЕГЭ по истории, данные формы работ будут особенно полезны, так как в КИМах есть ряд заданий, где ученикам нужно проанализировать исторический источник и прийти к определенным выводам. Без тщательной подготовки на уроках это будет сделать очень сложно [1, с. 29].

Грамотный учитель способен объяснить алгоритм работы с историческими источниками, научить определять их достоверность, осуществлять смысловое чтение, проводить сравнительный анализ нескольких источников, четко формулировать ответы на вопросы и выводы по тексту.

Нельзя доверять и безоговорочно принимать все исторические свидетельства, необходимо их проверять. С другой стороны, в свидетельствах, которые не подтверждаются, тоже может содержаться полезная информация. Важно точно знать дату события, учитывая, что свидетельства и свидетели могут ошибаться или лгать.

Работа учащихся 9-10-х классов подразумевает более глубокий аналитический характер. Ученики данных классов должны уметь:

- Составить вопросы к документам более глубокого аналитического характера.
- Анализировать документ по предлагаемому плану.
- Анализировать документ в контексте исторической ситуации.
- Использовать документ для доказательства собственного мнения.
- Проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких исторических документах.

• Выстраивать собственные суждения, опираясь на материал одного или нескольких документов [2, с. 24].

Итак, существует множество вариантов работы с историческими источниками. Многого зависит от уровня креативности учителя и уровня познавательной активности обучающихся. Это связано с индивидуальными способностями каждого обучающегося.

Во время прохождения педагогической практики в «Гимназии №11» г. Бийска автором были проведены игровые эксперименты, в ходе которых ребята активно работали с историческими источниками. На уроках истории в 9 классе по теме «Консульство Наполеона. Образование Республики», учащиеся использовали «Гражданский кодекс Франции (Кодекс Наполеона) от 21.03.1804». Два варианта игровых заданий представлены в Приложениях. Обе игры не только нацеливают на глубокое проникновение в текст документа, но и представляются учащимся интересным занятием.

Итак, существует множество вариантов работы с историческими источниками. Многого зависит от уровня креативности учителя и уровня познавательной активности обучающихся. Это связано с индивидуальными способностями каждого обучающегося.

## Приложения

### Приложение 1. Игра «Составь вопрос».

Работа в паре. Вы с напарником получаете текст документа. Каждый из вас должен составить не менее 10 вопросов к этому источнику. После вы обмениваетесь вопросами и отвечаете на них. Данная работа оформляется письменно.

### Приложение 2. Игра «Шесть шляп».

Данная игра рассчитана на групповую работу. Класс делится на шесть групп. Каждой команде предлагается приобрести по одной шляпе. Каждая шляпа имеет свой цвет и свое задание. Опираясь на источники, которые были розданы, дети пытаются выкупить шляпы. Побеждает та группа, которая наберет большее количество шляп.

Белая шляпа – конкретное объективное суждение.

Желтая шляпа – положительные суждения.

Черная шляпа – негативные суждения.

Красная шляпа – эмоциональное субъективное суждение без аргументов.

Зеленая шляпа – сильное высказывание/цитата.

Синяя шляпа – философское суждение или рассуждение общего характера.

## Литература:

1. **Алексашкина, Л.Н.** История. Самостоятельная подготовка к ЕГЭ / Л.Н. Алексашкина. – М.: «Экзамен», 2016. – 192 с. – Текст: непосредственный.
2. **Студеникин, М.Т.** Современные технологии преподавания истории в школе / М.Т. Студеникин. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 80 с. – Текст: непосредственный.

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС**

Основная база государственной политики в сфере образования, согласно Федеральному закону (ФЗ) от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», гласит об ответственности государства за обеспечение условий для общедоступности культурной деятельности, культурных ценностей и благ для всех граждан органы государственной власти и управления, органы местного самоуправления в соответствии со своей компетенцией [1].

Динамичный ритм современной жизни диктует новые правила и требования. В современных условиях обществоведческое образование служит важнейшим ресурсом социально – экономического, политического и культурного развития, как для самого общества, так и для каждого гражданина в отдельности. Начало XXI в. характеризуется динамикой социальных процессов, как в стране, так и в мире. Заключается в широких информационных контактах, глобализации в различных сферах жизни, взаимодействием представителей различных этнических и социальных групп. Все это порождает новые требования к основному общему образованию молодого поколения [2]. Идет речь о способностях выпускника школы ориентироваться в потоке социальной информации при этом уметь решать возникающие проблемы творчески и активно применять полученные знания и умения в жизни.

Цель: Изучить формирование социокультурного опыта старшекласников на уроках обществознания на основе требований ФГОС, которые способствуют развитию компетенции на основе использования массовой культуры.

Задачи: 1) изучить социокультурные компетенции и средства ее формирования; 2) изучить литературу о проблеме исследования сущности компетенций и компетентности личности; 3) изучить явление «массовая культура» и рассмотреть ее как средство формирования социокультурной компетенции.

Планируемый результат: опытно – поисковой деятельности подчеркнули необходимость развития социальной компетентности старшеклассников и выявили возможность реализовать на уроках обществознания в связи со значительным возрастанием общественных наук в современной социокультурной ситуации.

Современному старшекласснику необходимо в процессе обучения готовиться, чтобы стать социально активным членом общества, компетентным в различных сферах жизнедеятельности, получить социальный опыт, который заключается в эффективности общения, и уметь строить взаимоотношения с социумом. Уметь адекватно реагировать на изменения жизненной ситуации, быть эмоционально восприимчивым и отзывчивым.

Опыт работы в школе позволил выявить причинно – следственную связь и взаимосвязь проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности, с уровнем сформированности социальной компетентности учащихся. Сформированные на практике проблемы учащихся, связанные с потребностью в приобретении умений и навыков, способствующих своевременному и адекватному реагированию в ситуациях социального взаимодействия, и построению партнерских отношений, самоопределение личности в системе социальных отношений, осознание границ своей зависимости или отсутствие зависимости от другого человека [3].

Степень насколько разработаны проблемы и теоретическая база исследования. В Государственном образовательном стандарте (полного) общего образования нашли свое отражение современные подходы к повышению качества образования, которые выражаются в необходимости формирования ключевых компетенций и компетентности у учащихся. Под ключевыми компетенциями в государственном стандарте понимается «готовность учащихся использовать усвоенные знания, умения в реальной жизни для решения практических задач», а их совокупность рассматривается как «целостная система знаний, умений и навыков, а также как самостоятельная деятельность и личная ответственность обучающихся», позволяющая школьнику эффективно социализироваться в современном обществе [4].

В психолого-педагогической литературе проблеме исследования сущности компетенций и компетентности личности посвящены работы: А.М. Аронова, В.В. Башева, А.С. Белкина, В.С. Безруковой, Ф. Бендера, В.А. Демина, Э.Ф. Зеера, Г. Ибрагимова, В. Ландшеера, Н.Г. Миловановой, С.Г. Молчанова, В.В. Нестерова, Дж. Равена, Е.В. Селезневой, П.В. Симонова, Б.И. Хасана, А.В. Хуторского, А.А. Черемисиной, А.М. Чошанова, В.М. Шепеля, С.Е. Шишова и др.

Ученые выделяют различные виды компетентности. Н.А. Аминов, Л.Н. Боголюбов, Н.В. Веселкова, А.К. Маркова, Е.В. Прямикова изучали сущностные характеристики социальной компетентности; предметом исследований Л.Г. Антропова, С.М. Рогожкиной, О.В. Фадейкиной стала коммуникативная компетентность; А.С. Белкин, А.Л. Бусыгина, Н.Н. Лобанова исследовали составляющие педагогической компетентности; Н.Г. Вутковская исследовала сущность и характеристики информационной компетентности учащихся; О.А. Панова и А.А. Черемисина выделили критерии правовой компетентности личности.

Исследователи рассматривают различные виды компетенций. А.С. Белкин, исследуя сущность компетенций, выделил несколько: когнитивную, психологическую, коммуникативную, риторическую, профессионально-технологическую, профессионально-информационную компетенции. Предметом исследования Ф. Бендер стали профессиональная, специальная и социальная компетенции. Э.Ф. Зеер изучал сущностные характеристики социальной, когнитивной, коммуникативной, специальной, социально – информационной компетенций. Г.И. Ибрагимов исследовал сущность социальной, политической, межкультурной, коммуникативной и информационной компетенций [5].

Таким образом, анализ различных видов компетенций концентрирует все внимание на самом предмете в первую очередь профессиональной или ведущей деятельности человека. При этом социальная компетентность рассматривает качество личности, необходимое для эффективного социального взаимодействия в современном социуме, а социальные компетенции как способы достижения поставленной цели. В связи с этим приобретает особое значение проблема формирования социальной компетентности у старшеклассников.

### Литература:

1. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации Электронный ресурс: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) // Консультант-Плюс: справ. правовая система. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.04.2020). – Текст: электронный.
2. **Бодалев, А.А.** Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Просвещение, 2014. – 54 с. – Текст: непосредственный.
3. **Фридман, Л.М.** Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М.: Просвещение, 2015. – URL: <https://klex.ru/byf/> (дата обращения: 02.04.2020). – Текст: электронный.
4. **Барышников, Н.В.** Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н.В. Барышников // ИЯШ. – 2002. – URL: <https://infourok.ru/parametri-obucheniya-mezhkulturnoy-kommunikacii-v-sredney-shkole-1015280.html/> (дата обращения: 03.04.2020). – Текст: электронный.
5. Обществознание. Учебное пособие. – URL: <https://newgdz.com/fullpage/?BclQkS2obY2IZ6/53/obshchestvoznanie/10-11-klassy/11629-chitat-obshestvoznanie-10-klass-soboleva-baz-yroven-onlain> (дата обращения: 23.03.2020). – Текст: электронный.

*И.С. Попков,*  
магистрант института педагогики и психологии;  
научный руководитель: кандидат психол. наук, доцент Н.И. Трубникова  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается система управления профессиональным развитием педагогов с точки зрения системно-деятельностного подхода, который является ведущим принципом ФГОС.

Новые реалии жизни современного общества накладывают свой отпечаток и на систему образования, что в свою очередь влечет изменения в образовательной парадигме, суть которой состоит в том, что основной акцент в работе педагога с позиции функционального исполнителя смещен на развитие педагогического труда и усовершенствование всей его деятельности.

В связи с этим на сегодняшний день организация учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе невозможна без профессионального развития педагога, что предусматривает и одна из компетенций (*способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемую требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности*).

Профессиональное развитие в контексте нового профессионального пространства педагога проявляется в способности педагога к рефлексии своего профессионального

уровня, стремлении совершенствовать профессиональные компетенции, выстраивать процесс педагогического самообразования, а также обнаруживать, ставить и решать новые педагогические задачи разного уровня – стратегического, тактического, оперативного.

А.В. Коптелов отметил, что в условиях внедрения ФГОС профессиональное развитие педагога можно определить, как процесс позитивных изменений личностных и профессиональных качеств, обеспечивающий достижение каждым образовательных результатов и, тем самым, способствующий развитию личности ребенка [1].

Решающая роль в успешном профессиональном развитии педагогов в современной образовательной системе принадлежит руководству общеобразовательных организаций, которые должны учитывать потребности своего коллектива и инновационных тенденций. Именно поэтому в каждой школе должна быть разработана собственная модель управления профессиональным развитием своих педагогических кадров в соответствии с новыми стандартами образования.

Представим один из вариантов разработки такой модели управления. Так как основу ФГОС общеобразовательной школы составляет системно-деятельностный подход в образовательно-воспитательном процессе [2], то и модель управления профессиональным развитием педагогов также должна базироваться на данном подходе.

Рассмотрим более подробно обе составляющие данного подхода: системный и деятельностный принципы.

В основе системного принципа модель управления общеобразовательной школой должна включать в себя следующие факторы:

- системообразующие – это цели и результаты деятельности;
- условно-функциональные, которые включают в себя социально-педагогические и временные условия;
- структурно-функциональные факторы, где основными компонентами являются отделы и подразделения школы, управляющая и управляемая подсистемы образовательного процесса.

Суть деятельностного принципа в модели управления заключается в взаимодействии всех структурных элементов образовательной организации: взаимодействие структурных подразделений строится не только по вертикали (руководитель – подчиненный), но и по горизонтали (равноправные отношения).

Таким образом, системно-деятельностный подход в системе управления профессиональным развитием педагога вводит новый элемент педагогической деятельности – педагогическая мобильность, то есть умение принимать самостоятельные и нестандартные решения, направленные на повышение уровня своего профессионализма, а также способность быстро осваивать новую образовательную, профессиональную, социальную и национальную среду [3].

Процесс разработки и реализации модели управления профессиональным развитием с точки зрения системно-деятельностного подхода должен быть разделен на четыре этапа.

I этап – теоретический:

- изучение современных педагогических моделей управления профессиональным развитием педагогов;
- обсуждение вариантов моделей руководства и методических объединений школы с привлечением самих педагогов.

II этап – организационный:

- сбор и анализ данных о профессиональном развитии педагогов школы;
- индивидуальные консультации с педагогами школы с целью выявления их возможностей профессионального развития.

III этап – практический, где происходит разработка плана мероприятий, направленных на:

- совершенствование системы мониторинга педагогической деятельности;

- обновление форм и методов методической работы с педагогами, форм повышения квалификации;
- освоение новой формы аттестации педагогических и руководящих работников;
- планирование профессионального развития педагогов;
- повышение инновационного потенциала педагогических кадров.

IV этап – аналитический:

- обобщение и анализ полученных результатов после реализации модели управления профессиональным развитием педагогов в условиях реализации ФГОС;
- представление результатов в виде статей и рекомендаций.

Таким образом, системно-деятельностный подход в управлении профессиональным развитием педагогов в условиях реализации ФГОС в своей основе опирается на взаимовыгодное сотрудничество между администрацией, методическими службами школы и педагогическим коллективом и направлена на повышение мотивации педагогов в их профессиональном развитии, на готовность мобилизовать свои способности учиться чему-то новому в постоянно изменяющихся современных реалиях.

### Литература:

1. **Коптелов, А.В.** Профессиональное развитие педагогов в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.В. Коптелов, А.В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 1-9. – Текст: непосредственный.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.02.2020). – Текст: электронный.
3. **Игнатова, М.Л.** Управление развитием профессиональной мобильности педагогов в условиях перехода на ФГОС ООО / М.Л. Игнатова, Л.А. Балаба. – Режим доступа: URL: [http://oo538.edu22.info/images/ignatova\\_balaba.docx](http://oo538.edu22.info/images/ignatova_balaba.docx) (дата обращения: 10.02.2020). – Текст: электронный.

*Ю.И. Попова,*  
студентка института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Д.С. Орлов  
АГППУ имени В. М. Шукшина (г. Бийск)

### РАБОТА С ПОНЯТИЯМИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Современные учебные стандарты направлены на развитие личности обучающегося, его способностей и самостоятельного мышления.

Главной составляющей преподавания обществознания является работа с понятиями и терминами, потому что без их осмысления нельзя говорить о результативности учебного процесса. Успешное усвоение понятий и терминов является целью и средством обучения. Поскольку знание терминов может способствовать повышению мотивации обучающихся.

Для учителя особо важно работать в стремлении формирования мотивации к усвоению терминологии. Непонимания значения терминов и понятий, снижается заинтересованность в предмете. Активность работы на уроке идет на спад, у них возникают затруднения в работе с текстом учебника.

Практически каждый преподаватель сталкивался с проблемой терминологической безграмотности обучающихся. Возникают трудности в определении научных терминов, в понимании их сущности, в свободном их использовании. Также благополучно сдать ЕГЭ или ОГЭ, нужно хорошо ориентироваться в специальной терминологии и понятиях.

Можно, конечно, заучивать термины, используя словари, но такой подход к усвоению учебного материала скоротечен. А преподавателю важно понимание и успешное усвоение. Возникает ряд проблем, которые усложняют запоминание терминов:

1. Небольшая частота использования специальных терминов (особенно в правовом блоке).
2. Большое количество понятий.
3. Небольшой словарный запас.
4. Не развито понятийное мышление.
5. Нежелание работать с терминами на уроках.
6. Сложная формулировка в учебной литературе.

В этом случае возникает некачественное усвоение учебного материала.

Понятия, отражающие существенные признаки и связи обществоведческих фактов должны формироваться у всех учеников одинаковыми определениями [1].

Кроме этого, часть учащихся плохо понимает рассказ и рассуждения учителя потому, что уровень владения обществоведческими терминами, которые использует учитель и должны знать учащиеся, хоть обозначены и охватываются одними и теми же словами, воспринимаются далеко неоднозначно. Это отмечает профессор Э. Стоунс, считая «несоответствие уровней владения понятием учителя и учениками – центральной проблемой анализа почти всякого обучения, если его основной задачей является помощь обучающимся» [2].

Учебный процесс по усвоению учебного материала можно разнообразить, сделать активным, используя различные приемы и формы для работы с терминами на уроках.

Эффективность формирования понятия будет выше при соблюдении ряда методических условий:

1. в процессе формирования понятия необходимо учесть роль конкретных представлений и типичных образов;
2. продумать возможность раннего введения термина и признаков раскрываемого понятия с последующей его систематизацией. Определение вводится на доступном для учеников уровне сложности;
3. теоретические обобщения возможны только на основе усвоения фактов в их системе и взаимосвязи. Система фактов – основа усвоения понятий. Фактически материал необходим для определения теоретических положений, для убеждения учеников в неизбежности и объективности изучаемых событий и явлений. Изучение фактов в системе и взаимосвязи даёт возможность объяснить учащимся характерные черты, существенные и несущественные признаки понятия;
4. систематизация и обобщение должно идти в логике раскрытия понятия;
5. учитель должен глубоко знать содержание программы и курса обществознания для того, чтобы определить объем фактического материала. Для решения этой задачи нужно определить этапы, позволяющие обогащать понятие новыми признаками;
6. теоретические понятия должны вводиться не изолированно, а в связи с уже известными. Только тогда происходит включение понятия в общую систему теоретических знаний. Раскрытие понятия «авторитаризм» невозможно без связи с понятием «тоталитаризм», выяснения их общих и отличительных черт. Установление взаимосвязи между этими явлениями поможет глубже овладеть каждым понятием;
7. процесс формирования понятия будет эффективен только при активной, познавательной деятельности школьников, поэтому на уроке и при организации домашних заданий, следует предусмотреть постановку и решение познавательных задач, направленных на формирование умений применять ранее изученные понятия для усвоения новых знаний;
8. усвоения ряда сложных понятий требует длительного времени и периодического повторения. Работа по их формированию завершается на повторительно-обобщающем уроке [3].

### Литература:

1. Долинина, И.Г. Работа с понятиями на уроках обществознания / И.Г. Долинина // Обществознание в школе. – 1999. – № 2. – С. 47-49. – Текст: непосредственный.
2. Стоунс, Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс. – М., 2005. – 73 с. – Текст: непосредственный.
3. Баранов, П.А. Историко-обществоведческое образование в современной школе / П.А. Баранов. – СПб., 2000. – С. 45-76. – Текст: непосредственный.

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

### ПРИМЕНЕНИЕ ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ РЕГИОНАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ АЛТАЯ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

Основной целью российской системы образования является повышение интереса учащихся к изучению курса истории в школе. Эта проблема волнует большинство русских учителей. Решение этой проблемы может быть осуществлено с помощью внеурочных мероприятий, которые являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Одним из концептуальных основ историко-культурного стандарта является этнокультурный компонент: история страны через историю регионов [1]. В школьном курсе истории необходимо усилить акцент на многонациональном и поликонфессиональном составе населения страны как важнейшей особенности отечественной истории. Преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к восприятию этнического и конфессионального многообразия мира. Историческое краеведение – это не самостоятельный предмет школьного изучения, а принцип обучения и воспитания на местном материале.

В современный период вопросы применения народной культуры и этнографического материала в этнопедагогике получают актуальное значение. Как известно, традиционная культура – важный элемент формирования патриотизма, уважения к различным народам и культуре. В настоящее время объективные потребности социально-политической, культурной и образовательной практики дополнили этнопедагогiku новыми функциями: объединить полиэтничное российское общество на основе единых духовных ценностей, в том числе традиционных; формировать культуру межнационального общения. Таким образом, этнокультурное воспитание школьников в современной школе требует реализации принципа включения воспитанников в родную этнокультурную традицию.

Школа обладает огромными возможностями для реализации педагогических, психологических и этнокультурных компонентов этно-культурного воспитания. Необходима четко продуманная организация деятельности педагогического коллектива в данном направлении, включая формы и методы проведения уроков. Правильная разработка таких уроков имеет особое значение.

Важным вопросом современной педагогики является возрождение русской духовности, возвращение к истокам народной культуры, её традициям и особенностям. Эта задача может успешно решаться на разных школьных уроках. Например, на уроках искусства, краеведения и ритмики, разработанных автором и учителями Кировской области в работе по гранту «Этнокультурное воспитание молодежи» [2]. Уроки искусства обладают мощным художественным потенциалом, включающим в себя эмоционально-чувственный, наглядно-образный и историко-культурный аспекты. Обращение к этическим и этниче-

ским ценностям народа невозможно при использовании локальных методов обучения, поэтому эти темы проходят стержневой линией через все года обучения. В 5 классе начинается с обсуждения слов «род», «родня», «родители», «родовой», «народ», «Родина» [3]. И это не просто родственные слова, это связующая нить между конкретным человеком и этносом, представителем которого он и является в данное время. В 8-9 классах учащиеся знакомятся с этническими особенностями русского декоративно-прикладного искусства. В результате у детей формируется осознание синтеза природы, жизненных традиций, исторических событий.

Для создания целостности восприятия народного уклада жизни необходимо погружение в музыкальную этническую культуру. Своеобразные ритмы наигрышей, актуальная текстовая тематика, мелодико-инструментальное либо акапельное звучание редко кого оставляют равнодушным. Прослушивание русской народной музыки не только возвращает к истокам культуры, духовно обогащает нас, но и создает физическое ощущение генетической связи многих людских поколений. Кроме того, до сих пор незаслуженно слабо учитываются тенденции фолк-терапии, когда остается живой неподдельный отклик в душе подростка при соприкосновении с мощной живительной и исцеляющей энергетикой культуры русского народа. Тема народной культуры многогранна. Возможно ее применение даже на уроках ритмики и физкультуры. Этнографический материал дает возможность познакомить современных детей с истоками танцевальной культуры, почувствовать свою национальную принадлежность, что помогает созданию и раскрытию разнообразных танцевальных образов и способствует патриотическому воспитанию учащихся [4].

Важно приобщать современных школьников к научно-исследовательской деятельности в виде этнографических экспедиционных выездов. Как известно, некоторые интересные науку объекты духовной природы, такие как этническая культура, фольклор существуют в определенной среде, и чтобы понять их подлинную значимость важно понимать и среду их существования. Опора на традицию, как способ сплочения общества является важным качеством народной культуры. Именно в этнографическом выезде участники могут окунуться в атмосферу, в которой сформировались те или иные традиции, ощутить разницу говора, национальных костюмов и т.д. Задачей этнографических выездов является также выявление проблем традиционной культуры в современности. Для этого необходима опора на достоверный, многовариантный и высококачественный материал, составить специальные анкеты (вопросники), учитывающие сферы и формы бытования различных традиций. Собранный таким способом материал поможет учащимся почувствовать себя причастными к научной деятельности.

В процессе этнокультурного воспитания старшего звена школьников важны следующие принципы:

- принцип активности – предполагает включенность в интенсивное этнокультурное взаимодействие каждого обучающегося, принимающего исследовательскую позицию;
- принцип диалогизации – межкультурного взаимодействия, пред-усматривает равенство позиций участников этнокультурного, межкультурного диалога, умение видеть мир глазами собеседника, развитие сотрудничества, сотворчества;
- принцип «погружения» – предполагает предоставление участникам возможности объективизированного взгляда на свое поведение глазами других людей, средством чего выступает обратная связь;

В наше время, когда вопрос о межнациональной толерантности стоит довольно остро, очень важно воспитать любовь к своему языку, нации, народу, его историческому и культурному наследию. По словам психологов, человек, любящий себя, способен полюбить и других, следовательно, если человек любит и уважает свой народ, свой язык, он будет способен принять и полюбить другие культуры. С этой точки зрения краеведение в школе служит хорошей основой для этнокультурного воспитания через традиционную культуру.

### Литература:

1. Историко-культурный стандарт // Министерство образования и науки РФ: официальный сайт. URL: <https://минобрнауки.рф/documents/3483/file/2325/> (дата обращения: 10.11.2019). – Текст: электронный.
2. **Панфилова, Т.Е.** Историческое краеведение: Алтайский край, краткий справочник / Т.Е. Панфилова, И.А. Панфилова. – Барнаул: «Мир камня», 2010. – URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/raznoe/istoricheskoe-kraevedenie-altayskiy-kray-304757> (дата обращения: 11.11.2019). – Текст: электронный.
3. **Борисова, Н.С.** Методика историко-краеведческой работы в школе / Н.С. Борисова. – М., 1982. – 152 с. – Текст: непосредственный.
4. **Ковпак, Л.А.** Использование краеведческого материала на уроках истории и литературы / Л.А. Ковпак, Т.В. Шолохова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Международной научной конференции (г. Самара, сентябрь 2016 г.). – Самара, 2016. – С. 37-39. – Текст: непосредственный.

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

## ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КУРСЕ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Россия является исторической Родиной более 100 наций и народностей, в которой гражданская идентичность имеет свои особые исторические, культурные, мировоззренческие характеристики. Межнациональные отношения в современной молодежной среде представляют собой одно из направлений развития стабильности и единства Российского государства и гражданского общества. Формированию культуры межнационального взаимодействия и гармонизации межэтнических отношений в молодежной среде уделяется серьезное внимание в рамках реализации национальной политики государства. Об этом говорится в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., где определены цели и задачи в области гармонизации межэтнических отношений в молодежной среде, образования и воспитания патриотизма, формирования гражданской идентичности у молодежи [1].

В многонациональной России воспитание подрастающего поколения должно учитывать национальные особенности каждого этноса, которые оказывают влияние на формирование не только свойств личности, но и мировоззрения человека. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» задачи воспитания направлены на развитие личности, и «создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно – нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [2]. В нормативных документах подчеркивается, что наше общество нуждается в молодом поколении с активной гражданской позицией, обладающем духовно – нравственными качествами, основанными на историко-культурных ценностях России.

Этническая идентификация даёт личности устойчивое основание для динамического взаимодействия в современном обществе, связывает настоящее с прошлым, обеспечивает историческую преемственность, служит исходной системой ориентации в мире. Поэтому именно этнокультурный фактор должен выступить основой поликультурного образования. Гражданская идентичность большинством авторов раскрывается как фундаменталь-

ная личностная характеристика, которая формируется в процессе образования. Данные научные концепции отражены в методологическом обосновании Федерального Государственного образовательного стандарта «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» [3, с. 7].

В педагогике наиболее полно теория гражданского воспитания была разработана немецким педагогом Г. Кершенштейнером, отмечавшим необходимость целенаправленного формирования у детей гражданственности [4]. Огромный вклад в проблему формирования гражданской идентичности подрастающего поколения внесли Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, Н.М. Карамзин, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко и др. [5; 6]. Они уделяли внимание тому, как нужно воспитывать сознательных граждан, способных отстаивать интересы государства. По мнению В.А. Тишкова, под гражданской идентичностью следует понимать отождествление себя с гражданами страны, ее государственно-территориальным пространством, представления о государстве, обществе, стране, «образ мы», чувство общности, солидарности, ответственности за ситуацию в государстве [7, с. 105].

В условиях общеобразовательной школы закладываются основы воспитания этнической идентичности и культуры межнационального общения. Наибольшую воспитательную педагогическую нагрузку при формировании национального самосознания несут на себе в школе предметы обществоведческого цикла. «Обществознание» как школьный предмет обеспечивает личностно-эмоциональное осмысление учащимися опыта взаимодействия с другими людьми (друзьями, родителями, знакомыми и пр.) в настоящем и прошлом, способствует пониманию ценностей демократического общества, а также формированию таких важнейших качеств личности [8].

Основы реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Обществознание» как гражданственность, патриотизм. При этом важно, чтобы учащиеся в ходе изучения курса осознали, что на индивидуальном уровне отношение к обществу проявляется в таких качествах личности, как чувство долга, ответственность, трудолюбие и добросовестность. На теоретическом уровне у учащихся «...складывается целостное представление об этнической картине мира, формируются навыки и привычки межнационального общения, закладываются основы понимания прав человека, система национального самосознания» [9, с. 52]. Результатом этого становится «педагогическая возможность» подготовки человека как позитивного участника национальной жизни и межнационального взаимодействия. Поэтому воспитание в человеке высокой культуры этнического самоопределения и межнационального общения невозможно без создания планомерной, постоянно корректируемой реализации различных образовательных программ, технологий воспитания, методик и спецкурсов, посвященных изучению и этнонациональных процессов в целом, и отдельных проявлений этничности, и конкретных народов.

Таким образом, формирование гражданской идентичности школьников при создании определённых условий является необходимым и обусловленным в современном обществе. Целенаправленное формирование этнической идентичности у школьников с успехом протекает при специально организованном учебном процессе, при использовании комплекса методов, средств, обеспечивающих эффективность этой работы. Кроме того, нужно вносить определённый вклад в развитие теории и практики общего образования, заключающиеся в научных подходах к проблеме этнической идентичности, сущности и механизму формирования гражданской идентичности у школьников.

### Литература:

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями на 6 декабря 2018 года) – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70184810/> (дата обращения: 22.03.2020). – Текст: электронный.

2. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 17.03.2020). – Текст: электронный.
3. **Данилюк, А.Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009. – 25 с. – Текст: непосредственный.
4. **Беленцов, С.И.** Социально-педагогические идеи в творчестве Георга Кершенштейнера / С.И. Беленцов // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. Вып. 49. – 2018. – С. 78-87. – Текст: непосредственный.
5. **Макаренко, А.С.** Воспитание гражданина / Сост. Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М., 1988. – 304 с. – Текст: непосредственный.
6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / В.Г. Панов. – М., 1993. – 492 с. – Текст: непосредственный.
7. **Тишков, В.А.** Российский народ: история и смысл национального самосознания / В.А. Тишков. – М., Наука. 2013. – 649 с. – Текст: непосредственный.
8. **Коростелева, А.А.** Проблемы современного образования / А.А. Коростелева // Проблемы Современного Образования. – 2015 – № 3. – URL: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru/zhurnaly-2014-g/vypusk-3> (дата обращения: 10.03.2020 г.) – Текст: электронный.
9. **Комаров, В.П.** Воспитание культуры межнационального общения в средней профессиональной школе / В.П. Комаров. – Казань, 1995. – 342 с. – Текст: непосредственный.

*Э.Т. Талантбеков,*  
студент института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент А.В. Литягина  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Обилие инновационных моделей, планов и стратегий их реализации на практике является признаком современного образования. Инновационные тенденции обсуждаются не только и не столько теоретиками педагогики, сколько преподавателями и методистами частных методов обучения. Мы заинтересованы в обсуждении вопросов формирования и совершенствования метапредметных умений школьников [1, с. 57].

Образовательный метапредмет предполагает необходимость еще одной педагогической инновации – метапредметной деятельности. Такая деятельность, например, это творческая деятельность.

Творческие работы учащихся, выполняемые в ходе педагогического эксперимента, выходят за рамки обычных школьных предметов, что в случае совершенствования метапредметных умений является основным методом выявления уровня владения ими [2, с. 54].

Творческая образовательная деятельность всегда выходит за пределы, в частности, за пределы изначально обозначенных учебных тем и предметов. Мы не считаем целесообразным ограничивать творческие достижения школьников стандартными темами основных учебных дисциплин, но в то же время мы должны обеспечить и создать структурную основу для их деятельности. Эта основа, прежде всего, не должна обеспечивать внешних границ учебных предметов, а должна направлять саму деятельность, т. е. быть метапредметной. Таким образом, существует инновационная разница между такой образовательной деятельностью и традиционной [3].

Интересным нововведением в формировании метапредметных умений при изучении исторической дисциплины, в связи с этим, является "культурно-исторический аналог". Эта технология включает в себя следующие этапы: определение образовательной области преподавателем или разработчиком программы; фундаментальный учебный объект и связанные с ним задачи, эвристические ориентиры для учащихся в виде заданий; установленные ориентиры дают представление о предполагаемой студенческой продукции и заранее обеспечиваются культурно-историческими аналогами [4, с. 89].

При изучении культурно-исторических ценностей используются следующие методы. Исследуются аналогии разных времен, например, сравниваются точки зрения на проблему происхождения человека древних и современных ученых. Или сравните некоторые аналогии из разных пространственных регионов, например, из разных стран. Эффективное рассмотрение культурно-исторических аналогов из разных сфер человеческой деятельности, но связанных с одним и тем же объектом. Например, интересно сравнить точки зрения на звезды астронома, поэта и астролога. Таким образом, учащиеся воспроизводят определенные культурные образцы деятельности, развивая свой внутренний мир и реализуя свой индивидуальный познавательный потенциал, что требуется от метапредметных результатов обучения [5, с. 115].

Еще одна технология "образовательный продукт" характеризуется наличием у учеников собственных образовательных продуктов, полученных в процессе обучения.

Согласно принципу продуктивности, основной направленностью обучения является личностное образовательное "приращение" ученика, которое складывается из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности.

Продукты учебной деятельности ученика могут выходить за пределы индивидуальных или общешкольных приращений и превращаться в общекультурные приращения: первоклассники могут сочинять оригинальные загадки или считалки, вполне сопоставимые с фольклорными аналогами; пятиклассники – составлять родословную славянских богов; шестиклассники – находить математические доказательства теорем; десятиклассники – писать философские эссе. Детские образовательные продукты могут содержать самобытные и оригинальные идеи, достойные пера профессионалов.[6, с. 210].

К образовательной продукции учеников относятся творческие работы не только по учебным предметам, но и по методике их деятельности. Для оценки степени творческого потенциала ученика используется формула:  $ОП = Реп + Суб + Об$ , где ОП – образовательный продукт; Реп – репродуктивная часть образовательного продукта; Об – объективно новая часть образовательного продукта. Результатом деятельности ученика может быть постановка задачи, неизвестное решение неизвестной проблемы и так далее [7].

Мы не должны упускать из виду и «образовательную ситуацию», которая служит стимулом и условиями для создания учениками образовательной продукции. Вовлечение учителя в решение проблем следующего типа: откуда зародился мир, в чем суть жизни, каковы причины появления грозы – это позволяет по-новому взглянуть на бесконечные в своем познании первопричины вопросов. Например, проблема происхождения мира актуальна как для детей, так и для взрослых. Учитель, находясь в одновременном поиске с учеником, осознает себя не только учителем, но и знающим человеком, потому что каждый раз он по-новому открывает глубины одних и тех же образовательных объектов. Искреннее незнание учителем высшей истины помогает ему не только строить образовательную ситуацию, но и продвигать свое собственное образование в направлении изучаемого предмета. Методы познания, которые учитель демонстрирует на уроке по отношению к самому себе, играют огромную обучающую роль для учащихся и принимаются ими [8, с. 55].

Технология построения образовательной ситуации включает в себя следующие этапы.

1. Фиксация или создание образовательного напряжения.
2. Уточнение образовательного объекта и проблемы.

3. Уточнение вопроса.
4. Решение данной ситуации каждым учеником.
5. Демонстрация результата деятельности.
6. Систематизация полученных знаний.
7. Работа с культурно-историческими аналогами.
8. Рефлексия.

Метапредметный подход можно с успехом использовать, задавая, например, ученикам задачу проанализировать географическую карту и охарактеризовать природные условия страны и т.д., с тем, чтобы ученик получал целостное представление об историческом развитии и имел целостную картину мира.

Из выше сказанного мы сделаем следующие выводы: условием обеспечения творческой активности учеников в ходе образовательной деятельности являются грамотные действия преподавателя. Но здесь каждый учитель сам решает, что именно он заложит в основу метапредметных связей и как будет их реализовывать. Необходимо точно определять, какие метапредметные навыки мы хотим развить и выбрать верную методику [9]. Несмотря на то, что внедрение инновационных технологий вызывает много трудностей у педагогов, многие из них успешно используются и имеют большой практический потенциал.

#### Литература:

1. **Загвязинский, В.И.** Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании.– Тюмень, 1990. – С. 36-44. – Текст: непосредственный.
2. **Кузнецов, А.А.** О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кондаков, А.М., Кузнецов, А.А. // Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 182 с. – Текст: непосредственный.
3. **Москвина, Л.И.** Социальная сеть работников образования / Л.И. Москвина, З.Г. Бондаренко // URL: <http://nsportal.ru/shkola/matematika> (дата обращения: 01.05.2014). – Текст: электронный.
4. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 2004. – 187 с. – Текст: непосредственный.
5. **Иванова, Е.О.** Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с. – Текст: непосредственный.
6. **Воронкова, О.Б.** Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов на/Д: Феникс, 2010. – 314 с. – Текст: непосредственный.
7. **Давыдов, В.В.** Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1995. – 47 с. – Текст: непосредственный.
8. **Гукова, В.В.** История: 5-11-е классы: технологии современного урока / авт.-сост. В.В. Гукова [и др.]. – Волгоград: Учитель, 2009. – 207 с. – Текст: непосредственный.
9. **Польшина, В.П.** Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс] / В.П. Польшина. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/preemstvennost-mezhdu-nachalnoi-shkoloi-i-osnovnoi>. (дата обращения: 01.05.2019). – Текст: электронный.

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

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕОДАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ**

Прежде чем говорить о конкретных методах, применяемых в курсе истории, необходимо объяснить само понятие методики. Методика преподавания – это комплекс дидактических приемов и средств, используемых в процессе обучения и воспитания. Автором первой русской методики был Я.Г. Гуревич.

Знание методических аспектов обучения является одним из важнейших факторов для реализации процесса обучения и воспитания. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков. При этом, важно понимать, что для каждого предмета нет единой методики преподавания. Выбор метода зависит от особенностей изучаемого предмета, опыта преподавателя и специфики класса. Введение стандарта второго поколения во многом меняет подход к обучению. Новый образовательный стандарт затрагивает, прежде всего, аспект организации обучения. Это очень серьезная и ответственная работа, в ходе которой могут возникнуть трудности и проблемы, требующие знания конкретных методов преподавания [1, с. 14].

Обращаясь к описанию конкретных методов преподавания, стоит обратить внимание на достоинства и недостатки каждого метода.

Объяснительно-иллюстративный метод – это восприятие знаний в готовом виде, с дополнением их иллюстрациями. Достоинством данного метода является то, что он дает более структурированное усвоение знаний. Эти методы экономичны по времени, их широко используют на лекционных занятиях при изложении сложного материала. Недостаток метода в том, что требуется тщательная подготовка материала и умение грамотно подать материал. Кроме того, частое использование этого метода снижает интерес учащихся и мотивацию к получению знаний. Данный метод может быть использован на уроках истории, например, при иллюстрации вассально-ленных отношений.

Исследовательский метод, в отличие от предыдущего, не предполагает подачу готовых знаний, в нем основную работу выполняет учащийся, сопоставляя разные источники, и самостоятельно оформляя итог работы. Преподаватель лишь управляет процессом исследования. Данный метод хорош тем, что он повышает интерес к предмету и интенсивность обучения. Кроме того, он может применяться и в форме групповой работы. Конечно, данный метод требует подготовки учащихся и требует от них больше самостоятельной работы. Кроме того, важным аспектом данного метода является умение учителя руководить процессом.

Частично-поисковый – метод, при котором учитель ставит проблему перед учащимися и сам показывает путь ее решения, вскрывая противоречия.

Метод проектов имеет большую эффективность, он способствует формированию познавательного интереса и позволяет развить творческие способности ученика. Недостатком данного метода является его трудоемкость.

Нужно учитывать, что любая технология обучения связана с содержанием исторического образования. Порой одна и та же технология может быть применена разными способами. Несмотря на разность содержания, каждый из описанных методов должен способствовать процессу обучения и воспитания [2, с. 16].

Касательно вопроса феодальных отношений, следует выделить методы, которые бы были наиболее эффективны при изучении данной темы.

Прежде всего, следует сказать, что при изучении эпохи феодализма активно используются исторические источники, поэтому при выборе метода следует исходить именно из этого факта. При работе с историческими источниками наиболее эффективное построение обучения зависит от формы работы с источниками.

Так, при работе с источниками в младших классах следует сначала объяснить источник в понятной для детей форме, а уже после переходить к его анализу. Наиболее подходящими методами в данной ситуации являются частично-поисковый и исследовательский методы. При этом, на этапе представления источника, целесообразно частичное использование объяснительного метода. Сочетание данных методов позволяет подать информацию в доступной форме, при этом реализуя принципы системно-деятельностного подхода.

Другой подход необходимо использовать при изучении феодальных отношений в старших классах. Необходимо учитывать, что старшеклассники уже обладают определенным объемом исторических знаний и уже способны к обработке больших объемов информации. В данном случае необходимо закрепить уже имеющиеся знания, поэтому целесообразно использование исследовательского метода в начале урока и объяснительно-иллюстративного в заключении. Так, можно начать урок с исследования источников характеризующих феодальные отношения, а в конце урока закрепить материал с помощью иллюстраций и объяснения преподавателя. При этом, объяснительно-иллюстративный метод можно использовать и как форму работы учеников. Так, иллюстрация феодальных отношений может быть подготовлена самими учениками, что будет способствовать закреплению материала и реализации системно-деятельностного подхода.

При изучении феодальных отношений можно построить урок и в форме дискуссии. К примеру, вопрос о том, «Были ли средние века временем упадка культуры» более эффективно изучить в форме дискуссии.

В заключении можно сказать, что построение процесса обучения довольно сложный процесс, включающий в себя множество различных аспектов, начиная от опыта учителя и заканчивая спецификой класса и изучаемой темы.

При изучении феодальных отношений основной акцент должен ставиться на работе с историческими источниками. Для более эффективного построения учебного процесса целесообразно комбинирование различных методов работы, таких как исследовательский и частично-поисковый. Наиболее эффективен в этом отношении метод проектов. Это связано с тем, что он комбинирует в себе сразу несколько методов.

### **Литература:**

1. **Калуцкая, Е.К.** Методика преподавания истории осмысление опыта прошлого в новых условиях / Е.К. Калуцкая // Преподавание истории в школе. – 2017. – № 2. – С. 12-24. – Текст: непосредственный.
2. **Короткова, М.В.** Современный школьный урок в контексте развития методики преподавания истории / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2019. – №1. – С. 14-20. – Текст: непосредственный.

*Д.А. Юдин,*  
студент института гуманитарного образования;  
научный руководитель: кандидат ист. наук, доцент Е.В. Почеревин  
АГГПУ имени В.М. Шукшина (г. Бийск)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ**

Внеурочная деятельность, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, и, в первую очередь, – это достижение личностных и метапредметных результатов. В этом заключается специфика внеурочной деятельности: обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения и др. [1]

Внеурочная деятельность является неотрывной частью образовательной деятельности и формируется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное.

Т.А. Ильина отмечает, что задача внеучебной работы состоит в пробуждении или углублении у школьников интереса к различным областям знаний и видам деятельности, раскрытии и развитии их талантов и способностей, воспитании их общественной и познавательной активности, оказании им помощи в выборе профессии, культурной организации их досуга. Так, внеучебная воспитательная работа способствует обеспечению непрерывности и последовательности воспитательного процесса [2].

Внеурочная деятельность – это понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации, согласно стандартам обучения. Внеурочная работа – неотъемлемо составная часть учебно-воспитательного процесса школы, один из видов организации внеурочного времени учащихся. Направления, формы и методы внеурочной (внеклассной) работы практически идентичны с направлениями, формами и методами дополнительного образования детей.

В рамках педагогической практики, с сентября по ноябрь 2019 года, автор проводил внеурочные занятия по истории. В авторской педагогической практике было необходимо организовать внеурочную работу с детьми, как способ формирования толерантных качеств подростков. Задачей автора являлось достижение личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

В частности конкретного пункта: формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания [3].

В проведенной внеурочной работе стояли следующие задачи:

1. На основе теоретического изучения источников и литературы определить понятие толерантность, критерии толерантности.
2. На основе теоретического изучения источников и литературы выявить социально-психологические особенности подростков.
3. Исследовать педагогические условия формирования толерантных качеств у подростков.
4. На основе теоретического изучения литературы определить основные психолого-педагогические методы воспитания толерантности.
5. Изучить методы организации внеурочной деятельности.

6. Составить план занятия на тему: «Формирование толерантных качеств подростков».

Исходя из прошедшей внеучебной деятельности, автору удалось установить важные аспекты (автор отмечает, что это субъективные выводы) организации внеучебной работы в общеобразовательной школе по формированию толерантных качеств подростков, а именно:

1. Важность изучения понятия – «толерантность». В частности важна этимология понятия толерантность, а также его дефиниции в современном научном дискурсе.

2. Помимо индивидуально психического развития, нужно также рассматривать поведенческую специфику подростка, при подаче такого материала.

3. Теоретическое обоснование для формирования толерантной культуры подростков в процессе внеурочной деятельности должно быть четко понятным. Крепкая теоретическая база – необходимый фактор для донесения важных понятий. Ученик должен субъективно убеждаться в истинности доносимой информации. А в основе этого убеждения лежат логические выводы, сделанные самим ребенком. Кроме того теоретическое обоснование вопроса должно доноситься очень просто, с наименьшей потерей информативности. Это прямо пропорционально определяет вероятность успеха.

4. Необходимо знать классификации и критерии толерантности.

5. Толерантные качества педагога – неотъемлемый фактор воспитания толерантной личности, среди которых: терпимость, оптимистичность, эмпатийность, стремление видеть только положительное в ком-либо.

6. Создание ситуации доверия и открытости во взаимоотношениях между учителями и учениками (индивидуально-педагогические условия), значительно максимизирует эффективность данной внеучебной работы. Неблагоприятная атмосфера взаимоотношений между учениками и учителем нивелирует достигаемый эффект (ровно, как и любой другой вид педагогической работы). В данном частном случае преподаватель влияет на личностные установки подростков, действующую жизненную позицию и на их социально-психологические особенности.

7. Для эффективного развития толерантных качеств подростков необходимо определить конкретный набор методов.

Также, в проведении внеурочной деятельности, будучи преподавателем-практикантом, автор усмотрел множество достигнутых целей (некоторые из которых умышленно не были поставлены). Целью внеурочной работы автора являлось формирование толерантных качеств подростков. Однако, в целом, в процессе взаимодействия с классом, удалось положительно повлиять на трудности поведения учащихся (разнообразные отклонения в поступках обучающихся). Дополнительно достигнутые цели, эмпирическим путем подтвердили многогранность пользы внеурочной работы. А установленные важные аспекты прошедшей внеучебной деятельности дают почву для дополнительных научных изысканий.

Можно сделать вывод, что в данном конкретном виде внеучебной работы можно эффективно скомбинировать методики воспитания толерантности и методы организации внеурочной деятельности – для достижения наилучшего результата. Ясность в эффективности применения/комбинирования – даст множественный практический опыт. Возможно, достаточный экспериментальный педагогический практикум по обсуждаемой теме выведет новую методику воспитания толерантности.

### Литература:

1. **Багаутдинова, Р.Р.** Организация внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования: методические рекомендации / авт.-сост.: Р.Р. Багаутдинова, Е.В. Габдрахманова. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 148 с. – Текст: непосредственный.

2. **Ильина, Т.А.** Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с. – Текст: непосредственный.
3. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 23.04.2020). – Текст: электронный.

Научное издание

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

**Часть 1**

Материалы 22-й  
Всероссийской научно-практической конференции  
(г. Бийск, 24 апреля 2020 г.)

Ответственный редактор: И.П. Исаева  
Технический редактор: Н.А. Швец

Сдано в набор 10.08.2020. Подписано в печать 12.08.2020.  
Формат 60x90/16. Гарнитура Times. Бумага офсетная. Печать оперативная.  
Усл.печ.л 10,5. Тираж 100 экз.  
Заказ, с. (сп.) 1208.

Изд-во ООО «Бия»  
659333, г. Бийск, пер. Муромцевский, 2