

**Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет**

**Теоретические и методологические
проблемы обучения
современному русскому языку**

*Материалы Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Мытищи, 30 сентября 2021 г.)*

**Москва
МГОУ
2021**

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2
ТЗЗ

Выпускается по решению Ресурсного центра русского языка
и Редакционно-издательского совета МГОУ

Ответственный редактор:

М. А. Мищерина – кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры культуры речи и риторики,
директор Ресурсного центра русского языка
Московского государственного областного университета

Редакционная коллегия:

О. М. Алексеева – заместитель директора Ресурсного центра русского языка МГОУ;
Н. В. Будылкина – ведущий специалист Ресурсного центра русского языка МГОУ;
И. Н. Гринева – кандидат филологических наук,
ведущий специалист Ресурсного центра русского языка МГОУ
Московского государственного областного университета;
О. Э. Губина – ведущий специалист Ресурсного центра русского языка МГОУ;
Р. В. Забиран – ведущий специалист Ресурсного центра русского языка МГОУ;
Ю. В. Коновалова – ведущий специалист Ресурсного центра русского языка МГОУ.

Рецензенты:

И. В. Осипова – кандидат педагогических наук, доцент,
учитель русского языка и литературы МБОУ лицея № 10 г. о. Химки;
Н. В. Халикова – доктор филологических наук,
профессор кафедры современного русского языка имени профессора П. А. Леканта
Московского государственного областного университета.

ТЗЗ **Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку** : материалы Межрегиональной конференции (МГОУ, г. Мытищи, 30 сентября 2021 г.) / отв. ред. М. А. Мищерина. – Электрон. текстовые дан. (4,9 Мб). – Москва : МГОУ, 2021. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: Intel Pentium (или аналог) 1 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; привод CD-ROM; операционная система Microsoft Windows XP SP 2 и выше; Adobe Reader 7.0 (или аналог).
ISBN 978-5-7017-3319-8.

Материалы издания отражают научный и педагогический опыт учёных, преподавателей-филологов, учителей русского языка и литературы, их подходы к совершенствованию процесса обучения современному русскому языку в школе и в вузе.

Издание построено на гипертекстовой технологии, с помощью которой обеспечивается переход от *Содержания* к тексту раздела и обратно, а также на контекстно связанные независимые интернет-ресурсы.

УДК 37.016:811.161.1(063)
ББК 74.268.19=411.2

ISBN 978-5-7017-3319-8

© МГОУ, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

<i>Алексеева О.М.</i> Организация самостоятельной работы обучающихся над орфографической грамотностью	5
<i>Ананьев Д.Н.</i> Современные тексты рэпа как фактор формирования языковой личности реципиента-обучающегося	8
<i>Ермаков Д.В.</i> К вопросу об изучении синонимов русского языка как эффективного средства развития связной речи учащихся	12
<i>Кокорева Е.А.</i> Категория модальности в науке и школьной практике	17
<i>Коновалова Ю.В.</i> Реализация сетевого взаимодействия школ с высоким процентным содержанием детей с неродным русским языком в образовательном пространстве Московской области	23
<i>Саранчина А.В.</i> Терминологические диктанты-фреймы	27
<i>Тимешова И.Ю.</i> Обучение сочинению-рассуждению на уроках русского языка	32
<i>Шиликова Е.В.</i> Особенности обучения русскому языку детей-инофлов с использованием учебно-информационной платформы Учи.ру	35

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

<i>Левитская Н.А.</i> Роман А. Рубанова «Финист - Ясный сокол» – классическое фэнтези	39
<i>Побокова А.М.</i> Формирование читательской грамотности на уроках литературы (из опыта работы)	44
<i>Тимешова И.Ю.</i> Средства проектной методики как инструмент воспитания творческого читателя	48
<i>Шаммедова А.З.</i> Формирование лингвокультурологических умений школьников в процессе анализа текстов (на материале произведений Ф.М. Достоевского)	51
<i>Шестопалова Л.В.</i> Технология проблемного обучения как средство развития интереса обучающихся к предмету «Литература»	54

<i>Ширмина А.О.</i> Анализ художественного произведения с точки зрения его флоропоэтики на уроках литературы	57
--	----

СТАТЬИ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

<i>Вовк С.М.</i> Повторение в начале года без стресса и перегрузки	61
<i>Гринева Е.А.</i> Уроки медиабезопасности: чтобы дети не попались в сети	68
<i>Гринева И.Н.</i> Школьная редакция – в помощь работе с инофонами и билингвами	72
<i>Губина О.Э.</i> Лексико-стилистические особенности языка газет «Известия» и «Правда» 1970–1980-х гг. как отражение культуры второй половины XX века	76
<i>Забиран Р.В., Макеева Н.А.</i> Коммуникативная культура педагога ДОО	82
<i>Вовк С.М.</i> Игровые технологии как средство повышения эффективности урока русского языка в современной школе	86
<i>Мищерина М.А., Мищерина Н.М.</i> Освоение основных интонационных моделей студентами нефилологами в курсе риторики	93
<i>Пальченко Н.С.</i> Коммуникативные и культурологические компетенции в обучении выпускника по программе ФГОС	96
<i>Просоедова М.Н.</i> Использование технологических приёмов визуальной информации на уроках русского языка и литературы (из опыта работы)	100

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

О.М. Алексеева
г. Мытищи Московской области

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ

Известно, что обучение проходит наиболее легко и успешно в том случае, когда ребёнок не до конца осознаёт, что его действия – именно обучение [Кулагина 2004; Выготский 2019]. На этом принципе базируются игровые, проектные и многие другие технологии обучения русскому языку в современной школе. При выборе конкретного метода учитель опирается на уровень подготовленности обучающихся, на их возраст и интересы, на уровень их заинтересованности, мотивации к обучению.

Одной из наиболее важных проблем при обучении русскому языку является уровень орфографической и пунктуационной грамотности, который развивается на протяжении всего периода обучения. Необходимо обратить внимание на следующие факторы:

- изучение орфографии и пунктуации происходит путём заучивания правил и их отработки на практике, что не вызывает у обучающихся энтузиазма и интереса;

- правил очень много, и их изучение рассредоточено по разным классам, при этом в рамках повторения охватить весь массив изученного оказывается невозможным, из-за чего информация, полученная в 5 классе, к 9-му классу переходит в разряд пассивного знания и требует регулярной актуализации.

Решением этой проблемы может стать задание на самостоятельное написание орфографического диктанта для младших классов. Ниже изложены предлагаемые нами принципы написания такого диктанта:

- объём – не более 100 слов;
- при написании диктанта необходимо ориентироваться на 20 орфографических и 10 пунктуационных правил, не должно быть орфограмм и пунктограмм на те правила, которые не заданы условиями написания диктанта;
- в диктант в обязательном порядке должны быть включены слова/знаки препинания на каждое из названных в условии правил, при этом эти слова/знаки препинания должны не формально относиться к правилу, а вызывать трудность при написании.

Такой диктант можно задать как форму индивидуальной домашней работы или как групповую работу на уроке повторения. Написание диктанта становится весёлым творческим процессом: необходимость избежать включения слов на иные правила, кроме названных, делает получившийся текст диктанта абсурдным. В данном случае стоит дать волю воображению обучающихся и не требовать смысловой наполненности текста.

При выборе правил для постановки задания можно ориентироваться на карту уровней грамотности, представленную в учебном пособии Н.Б. Самсонова «Как повысить грамотность». В таком случае у учителя будет возможность сформировать для задания блок взаимосвязанных правил примерно одинакового уровня сложности. Как же такое задание помогает в решении проблемы повышения орфографической грамотности?

Во-первых, процесс изучения правил структурно изменяется: нет необходимости учить правило, есть необходимость подобрать слово, которое относится к названному правилу, вызывает сложность при написании и при этом контекстуально подходит для составляемого диктанта.

Во-вторых, такая форма работы не сводится к выполнению инструкции: это творческий процесс, что способствует повышению заинтересованности обучающихся в выполнении задания и, соответственно, в изучении орфографических и пунктуационных правил.

В-третьих, в процессе подбора необходимого слова или трансформации предложения под необходимое пунктуационное правило обучающийся вынужден многократно возвращаться к формулировке правила, перебирать большое количество языкового материала в поисках подходящего по структуре, смыслу и орфографическому наполнению. Это помогает не прибегая к заучиванию запомнить правила и способ их применения.

В качестве дополнительной мотивации можно включить соревновательный компонент: задать такое упражнение обучающимся нескольких классов, а после устроить голосование за лучший из получившихся текстов по критериям: сложность написания диктанта, полнота представления всех правил, заданных условием, увлекательность получившегося сюжета, стилистическая стройность текста диктанта.

Для обучающихся младших классов компоненты, связанные с сюжетом и стилистикой текста можно исключить, поставив ограничение по объёму диктанта не в 100 слов, а в 8-10 предложений, не обязательно связанных друг с другом по смыслу.

Приведём пример диктанта, написанного в рамках выполнения такого задания:

«1. Кое-где в чаще слышится шелест листьев, скрип деревьев и даже волчий вой.»

2. *Одна унция – это двенадцать римских футов.*
3. *Кому-то бескорыстность может и навредить.*
2. *Семь раз отмерь, но один раз отрежь.*
3. *Я уверен, что оставлял трость за дверью, а куда же она исчезла?*
4. *Маша хочет избавиться от вьющихся волос, потому что не любит быть лохматой.*
5. *Из-за строгости жюри многие участники получили низкие оценки.*
6. *Лисья шуба и кунья шапка – наряд как раз для январской стужи.*
7. *Ты пишешь картины тушью или гуашью?*
8. *Скворцы, синицы, снегири, иволги – все довольны моей кормушкой.»*

В получившемся диктанте, состоящем из 86 слов, есть 69 орфограмм и 16 пунктограмм на заданные условиями задачи правила. Необходимость подбора языковых единиц для подобного текста активизирует творческие и познавательные способности обучающихся, способствует запоминанию сложных орфографических правил на практическом материале и, к тому же, является интересным заданием как для индивидуальной, так и для групповой работы.

Литература

1. *Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2019 / [Электронный ресурс] / URL: <https://urait.ru/bcode/437739> (дата обращения: 06.11.2021).*
2. *Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учебное пособие для студентов высших специальных учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : Творческий Центр Сфера, 2004. – 464 с.*
3. *Самсонов Н.Б. Как повысить грамотность / под ред. проф. П.А. Леканта // Система занятий по орфографии и пунктуации для учащихся 8-11 классов средней образовательной школы и абитуриентов. – М.: Центрком, 2001. – 148 с.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕКСТЫ РЭПА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕЦИПИЕНТА-ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Введение

Рэп как жанр сформировался в США, в Россию пришел в 80-е гг. XX в., а в настоящее время находится на пике популярности у молодежной аудитории. Рэп как культурное явление существует и активно развивается, и нельзя отрицать его как составляющую современной культуры. Языковая личность рэпера представлена поколением молодых и достаточно образованных людей, которые читают рэп в силу творческой потребности самореализации, характеризующей истинных представителей искусства. Исследование текстов позволяет дать характеристику концептологической и лингвокультурной функций и определить роль рэп-текстов в формировании языковой личности реципиента- обучающегося.

Языковая картина мира

Как влияют современные тексты рэпа на формирование языковой личности обучающихся? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо дать определение понятий «языковая картина мира» (ЯКМ) и «языковая личность» (ЯЛ). Подходы к этому сделаны наукой. Картина мира – это система целостных представлений о мире, которая основана на мироощущении, мировоззрении, мировосприятии и миропонимании отдельного этноса или человека.

«Язык есть система понимания, то есть, в конечном счете, миропонимания; язык и есть само миропонимание», – писал А.Ф. Лосев. [Лосев, 2002, с.822].

Языковая картина мира А.Д. Шмелевым понимается как «совокупность представлений о мире, исторически сложившаяся в обыденном сознании данного коллектива и отраженная в языке; определённый способ концептуализации действительности» [Шмелев, 2002, с. 15].

ЯКМ является основополагающей при формировании ЯЛ, так как все знания человек приобретает посредством языка. Языковая картина мира определяет отношение человека к миру и закрепляет нормы его поведения. Можно с уверенностью сказать, что ЯКМ – это совокупность опыта, полученного с помощью языка определённого народа и запечатлённого им. Язык является средством отражения содержания картины мира и обозначает все её элементы, одновременно фиксируя знания о внешнем и

внутреннем мире, в результате раскрывая связь между языком и мышлением. С опорой на эти факторы формируется ЯЛ человека.

В отечественной лингвистике наиболее известна концепция языковой личности Ю.Н. Караулова. В понимании учёного ЯЛ предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека разумного (*homo sapiens*). Под языковой личностью в данной концепции понимается «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [Караулов Ю.Н., 2002, с.38].

Актуальным остается вопрос о взаимоотношении языка и культуры: именно это позволяет установить связи между языковой и национальной картинами мира. Язык можно рассматривать как продукт культуры, с одной стороны, но, с другой стороны, язык является частью культуры, одним из её элементов, подобно тому, как ЯКМ представляет собой один из основополагающих элементов национальной картины мира. Языковую картину мира следует рассматривать как основную составляющую пространства и бытия [Арутюнова, 1990, с. 385]. Бытие тесно связано с национальной картиной мира и соотносится с этим понятием как целое с основной составляющей. ЯКМ, в свою очередь, является важнейшей составляющей национальной картины мира, а значит, становится непреложной частью бытия.

Итак, мы рассмотрели понятия языковой картины мира, которая формируется в соответствии с менталитетом народа и связана с его культурой, а также понятие ЯЛ, воспринимающей и воспроизводящей тексты сугубо индивидуально.

Влияние рэпа

Тексты рэпа, безусловно, оказывают влияние на формирование языковой личности реципиента-обучающегося, так как целевая аудитория данного жанра – это молодежь в возрасте от 12 до 25 лет. Дети «растут на этой музыке», пытаются понять не только содержание текстов, но и их сложные рифмы на свой лад. А какое это влияние – положительное или отрицательное?

Считаем необходимым разделить тексты рэпа на три группы в зависимости от предполагаемого характера их влияния на реципиента: 1) способные оказать отрицательное воздействие (развлекательные тексты): содержат много «языкового мусора», допускают введение обценной лексики, что может отрицательно сказаться на формировании не критически настроенной к их форме языковой личности обучающихся. Они имеют возрастное ограничение 18+, однако за его соблюдением практически никто не следит, и это негативный фактор в отношении

культуры речи, стилистической нормы; 2) нейтральное влияние: тексты имеют главную функцию развлекательную, которой подчинены все используемые языковые ресурсы и приёмы воздействия на аудиторию; 3) положительное влияние (философские тексты) – автор репрезентирует в текстах культурные концепты, пытается передать свои чувства и мысли тщательно отобранной лексикой, фразеологией, отвергая использование ненормативной, заставляет реципиента задуматься о многих философских проблемах, вкладывая ценностные смыслы в рэп-тексты, как, например, Баста (В.М. Вакуленко) в музыкальной композиции «Сансара».

Слово *сансара* в своем значении имеет компонент, указывающий на религиозную сферу его возникновения и преимущественного функционирования, и положительнооценочную коннотацию. В данном рэп-тексте автор делает акцент на мысли о постоянно происходящем в мире перерождении души человека, о непрерывном продолжении жизненно важных процессов обмена ценностями:

*Когда меня не станет – я буду петь голосами
Моих детей и голосами их детей.
Нас просто меняют местами.
Таков закон **сансары**, круговорот людей.
Ой, мама...*

[Вакуленко, «Сансара», 2017. URL].

Тексты такого содержания и формы запечатления концепта оказывают благоприятное воздействие на формирование языковой личности реципиента-обучающегося.

Таким образом, мы рассмотрели, какое влияние могут оказать на ЯЛ современные тексты рэпа, выделив три группы с учётом этого фактора.

Заключение

В рэп-текстах Басты, который начинал свое творчество в 90-е гг. XX в., нашло отражение множество концептов, важных для формирования ЯЛ молодёжи, запечатлены картины современной жизни, которые предстают в оценочном освещении, оставлены духовные назидания для будущих поколений. Некоторые тексты несут антиполитические нотки протеста, но, действительно, рассказывают правду о событиях в стране. Рэп-тексты Басты ценны для изучения не только концептосферы современного русского языка, но и для лингвокультурологических разысканий, выявляющих особенности данной культуры.

Литература

1. *Андреев В.К.* Лингвистические параметры типологизации современных молодежных субкультур // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия «Языкознание». – 2011. – № 1(13). – С. 92-97.
2. *Болдыре Н.Н.* Концепт и значение слова // Методические проблемы когнитивной лингвистики / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 25-36.
3. *Воропаева О.В.* Лингвоконцепты «ДУХ» и «ДУША» в русской духовной поэзии // диссертация кандидата филологических наук: 10.02.01: защищена 02.06.2016/ М., 2016. – 185 с.
4. *Гибсон Дж.* [Электронный ресурс] / URL: https://aminoapps.com/c/reppersrussian/page/item/istoriia-repa-rep-kak-muzykalnyi-zhanr/28gw_2ecwIxtYMBM7Qa6Z4YaK7p3VdmKjz (дата обращения: 01.05.2021).
5. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс/ В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2001. – С.221.
6. *Леденёва В.В.* Особенности идиолекта Н.С. Лескова. – М.: МПУ, 2000. – С. 3-4, 7, 9.
7. *Степанов Ю.С.* Концепт // Константы: Словарь русской культуры. Издание 2-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2001. – С. 43-83.

Источники

8. *Баста* Песня «Сансара», 2017 / [Электронный ресурс] /URL: <https://ruq.hotmo.org/artist/522> (дата обращения: 15.05.2020).

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ СИНОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Все учителя – словесники в школьной практике достаточно часто сталкиваются с серьезной проблемой ученических письменных работ – неумением грамотно использовать ресурсы родного языка. Не секрет, что учащиеся не могут лексически и грамматически верно выражать свои мысли как в устной, так и письменной речи. Задача учителя – словесника заключается в том, чтобы сформировать у учащихся навыки не просто правильной, а культурно – полноценной речи. С этой целью необходимо обратить внимание на работу по обогащению словаря учащихся при изучении всего курса русского языка. Основным средством обогащения словаря учащихся является лексическая синонимия. Нельзя не согласиться с А.В. Прудниковой в том, что работа над синонимами – это база всей работы над словарем школьников [Прудникова 1979: 66]. Практика показывает, что изучение синонимов у школьников вызывает большие трудности. Основную сложность представляет разграничение и употребление в речи синонимов. Не случайно одним из недостатков ученических письменных работ является неудачное, немотивированное употребление лексических единиц, неумение выбрать из ряда синонимов наиболее подходящее слово. Из лексических ошибок наиболее частотными являются:

- неумение использовать лексические единицы с учётом оттенков их значений;
- употребление слова в несвойственном значении;
- лексический повтор;
- плеоназм [Архипова 2004: 115].
- Для эффективного усвоения синонимии как основного средства обогащения словаря учащихся на уроках русского языка необходимо рекомендовать следующие виды заданий:
 - вычленение слов – синонимов из читаемого текста;
 - подбор дублетов, которые будут иллюстрировать изучаемое явление;
 - построение синонимических рядов и выделение доминанты (парадигматический принцип) [Архипова 2008: 97].

В работу по построению синонимических рядов необходимо включать фразеологические обороты, для того чтобы показать учащимся тесную связь лексики и фразеологии: *усердно (работать) – в поте лица, как вол, как ишак, как проклятый.*

К сожалению, в современных учебниках по русскому языку недостаточно заданий по составлению синонимических рядов, поэтому просто необходимо проводить эту работу на каждом уроке, используя словари З.Е. Александровой и А.П. Евгеньевой.

При этом целесообразно практиковать составление «ученического словарика слов – синонимов».

В статье приводится один из вариантов заданий, которые использовались в работе по обогащению словаря учащихся [Федоренко 1970: 89].

1. Укажите глаголы-синонимы, которые употребляются только в книжном стиле; только в разговорном стиле; только в разговорном и в книжном стиле (лишенные эмоциональной окраски).

Пробирать, распекать, бранить, ругать, хулить, журить, порицать, разносить, пушить, чихвостить, корить, выговаривать, пилить. Трепетать, страшиться, бояться, трусить, робеть, опасаться, пугаться, ужасаться, дрейфить (ССРЯ).

2. К словам Врач, друг, быть, есть подобрать подходящие по смыслу синонимы, построить синонимический ряд, определить стилистическую принадлежность, составить с любым из этих слов предложение.

Слова для справок: доктор, товарищ, медик, кушать, находиться, приятель, существовать, эскулап, питаться, присутствовать, жрать.

В данной статье представлены разработанные типы упражнений, в которых прослеживается связь лексики и синтаксиса (контекстуальный принцип).

Карточка №1

Списать предложения. Подчеркнуть синонимы. Составить сложные предложения с использованием синонимов.

1. *Затужил в одиночестве лесник, загоревал, что даже свет ему стал не мил.*

2. *Не спится солдату в карауле, не дремлетя, хоть глаз коли.*

3. *Едет Игорь с погаными печенегами биться, сражаться, родную землю защищать.*

4. *Узнав о смерти сына, завыла мать, заревела дурным голосом.*

Карточка №2

Расположите глаголы по степени усиления действия. Составьте рассказ 7-9 предложений с использованием глаголов – синонимов.

5. *Кричал, шептал, орал.*

6. *Мчался, несся, шагал.*

7. *Рассвирепел, разозлился, рассердился.*

8. *Смеялся, ржал, улыбался.*

9. *Удивил, поразил, ошеломил.*

10. *Хвалил, одобрял, превозносил.*

Очень важна работа, направленная на составление текста, в котором прослеживалась бы лексико-грамматическое, синтаксическое и стилистическое единство. Чтобы добиться положительных результатов в развитии связной речи и обогащении словаря учащихся, контекстуальный принцип необходимо применять на каждом уроке.

Для развития словарного запаса учащихся целесообразно предложить учащимся ряды синонимов, которые необходимо включить в построение предложений. После составления предложений, учащимся необходимо объединить их в связный текст, объем которого составляет пять – семь предложений. Данный вид деятельности играет важную роль в формировании умений в построении текста. Можно с полной уверенностью заявить, что работа с текстом при изучении любой грамматической или лексической темы – *это основа формирования навыков связной, культурно – полноценной речи.*

В рамках эксперимента на уроках русского языка все учащиеся выполняли задания на составление текста по прочитанной книге, с использованием ряда синонимов разной стилистической принадлежности. Сразу же стоит отметить, что учениками было допущено большое количество лексических ошибок. Данное задание проводилось в шестом классе общеобразовательной школы. Работу выполняли 15 учащихся. Проанализировав письменные работы, можно выделить следующие лексические недочёты:

- лексические повторы слов и выражений;
- нарушение логической последовательности высказывания;
- употребление слов в несвойственном значении;
- нарушение структурной целостности текста;
- построение текста с использованием простых по структуре предложений.

В рамках обогащения словаря учащихся на уроках русского языка были применены самостоятельно составленные задания, отражающие связь лексической синонимии и стилистики. Например, при изучении тем «Имя существительное», «Степени сравнения имен прилагательных», «Наклонения глагола» (данные темы изучаются в шестом классе по учебнику М.Т. Баранова), отводилось время на построение синонимических рядов, в которые входили стилистически окрашенные слова. Ученикам раздавались карточки с заданием, в которых были напечатаны стилистически нейтральные слова (существительные, прилагательные, глаголы), к которым надо было подобрать слова – синонимы, имеющие различные стилистические оттенки. Например, украсть – стырить – позаимствовать; есть – кушать – жрать и т.д. Учитывая то, что такие задания достаточно сложны для учащихся, в карточки были включены слова для справок.

Карточка №1

Вставьте вместо точек один из данных синонимов и объясните разницу в их значении.

1. *Бродить, слоняться, шляться.*

Костя Шишкин не мог без дела ... из угла в угол. Неутомимый охотник ... по полям и лесам. И страна березового ситца не заманит ... босиком.

2. *Испытывать, изведать, пробовать.*

Разведчики ... незаметно подползать к вспаханному полю. Летчик к концу боя ... огромную усталость. Солдат ... горечь поражений и радость побед.

3. *Слушаться, подчиняться, покоряться.*

Наш народ не ... врагу. Он привык во всем ... старших. Чтобы командовать, надо научиться

4. *Спасти, выручить, вызволить.*

Друга ... – высокая честь. Воины-освободители ... узников из неволи. Сам погибай, а товарища

Карточка №2

Составить сочетания синонимов со словами, помещенными в скобках.

Полный – толстый (дерево, бумага, луна, материя, ствол); **мрачный – угрюмый** (человек, лес, вид, небо, ночь); **густой – дремучий** (роща, волосы, облака, лес, туман); **старый – ветхий** (дом, вещь, друг, книги, времена, квартира), **задуть – погасить** (свет, пламя, долг, угли); **строить – соорудить** (дом, здание, предложение, схема, плотина); **выполнить – осуществить** (план, задание, революция, работа).

В своей работе мы использовали такие эффективные упражнения, как:

1. Подберите к именам существительным родственные по значению слова.

Смелость, скупость, ложь, предательство, ученик.

Слова для справок: трусость, жадность, обман, измена, школьник.

2. Составьте с выделенными словами предложения. *Дом – жилище; родина – отчизна; работа – труд; дорога – путь.*

3. Заменить в предложениях повторяющиеся слова синонимами.

– *На улице хорошая весенняя погода.*

– *Ученики хорошо работали на уроке.*

– *Хорошо летом отдыхать на море.*

– *В этом году было много хороших солнечных дней.*

4. Составить словосочетания с данными синонимами, используя слова, помещенные в скобках слова.

Мрачный – угрюмый (человек, лес, вид, небо); Густой – дремучий (роща, волосы, облака, лес); Старый – ветхий (дом, вещь, друг, книги); Задуть – погасить (свет, пламя, долг, угли).

В заключение можно сделать следующие общие методические выводы:

1. Чтобы добиться положительных результатов в работе по обогащению словаря, нужно четко выстроить систему лексических упражнений, в которых будет прослеживаться связь лексики с другими разделами языка.

2. Работа по обогащению словарного запаса учащихся, будет проходить более успешно, если будет составлено тематическое планирование темы, предусматривающее углубленное изучение лексической синонимии.

Литература

1. *Архипова Е.В.* Основы методики развития речи учащихся. – М., 2004.
2. *Лотарев В.К., Федоренко Л.П.* Родной язык. – М., 1970.
3. *Прудникова А.В.* Лексика в школьном курсе русского языка. – Москва.,1979.
4. *Теория и практика обучения русскому языку / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р.Б. Сабаткоева.* – М.: 2008.

Словари

5. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка М., 2021.

КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НАУКЕ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В школьной программе есть такие понятия, как «модальные слова», «модальные глаголы» и «модальные частицы». Но часто ли ученики задумываются о том, что такое «модальный» или «модальность»? Правильно ли понимают смысл этих слов? В данной статье мы более подробно рассмотрим вышеуказанные термины.

Термин «модальность» в современной лингвистике является многозначным, рассмотрим наиболее распространённые его определения. В «Русской грамматике» под термином «модальность» понимаются «разные явления, объединяемые тем признаком, что все они так или иначе – грамматически, лексически, интонационно – выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности» [Русская грамматика, 2005: 214]. К сфере модальности относятся четыре круга явлений: объективная и субъективная модальность, лексические значения слов, выражающие вынужденность, долженствование, желание, возможность и т.д., значения, относящиеся к сфере утверждений, отрицаний и вопросов. Большой энциклопедический словарь «Языкознание» под редакцией Ярцева В.Н. даёт следующее определение: «Модальность – (от ср. лат. *modalis* – модальный; лат. *modus* – мера, способ) – функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого. Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий естественного языка» [Языкознание: Большой энциклопедический словарь, 1998: 303]. В ходе лингвистических исследований на вопрос о границах данной категории в настоящее время учёные-лингвисты не дают однозначного ответа. Что и подтверждается цитатами из трудов языковедов: «Трактовка модальности в современной лингвистике необычайно широка, к тому же трудно найти двух авторов, которые понимали бы модальность одинаково» [Беляева, 1990: 67].

Первым отечественным лингвистом, охарактеризовавшим категорию модальности, стал академик В.В. Виноградов. В своей работе «О категории модальности и модальных словах в русском языке», он пишет: «Так как предложение, отражая действительность в ее практическом общественном сознании, естественно отражает отнесенность (отношение) содержания речи к действительности, то с предложением, с разнообразием его типов тесно связана категория модальности» [Виноградов, 1975: 55]. Учёный включает данную категорию, проявляющую себя в модальном отношении к

действительности с позиции говорящего, в сферу синтаксиса. В работе В.В. Виноградова используются термины «модальные значения», «модальные оттенки», «экспрессивно-модальные оттенки», к которым относится «все то, что связано с отношением говорящего к действительности» [Петров, 1982: 10]. Модальными признаются:

- значения желания, намерения, стремления произвести или производить какое-нибудь действие;
- изъявление воли к осуществлению какого-нибудь действия, просьба, повеление, приказание;
- эмоциональное отношение, эмоциональная характеристика, морально-этическая оценка, эмоционально-волевая квалификация действия;
- значения ирреальности (гипотетичности);
- значения уступки, допущения, обобщения, заключения;
- количественная и качественная оценка отдельных мыслей из состава сообщения.

Следовательно, в содержание модальности включается большой круг значений, в том числе и эмоционально-экспрессивные. Впервые опубликованное в 1950 году учение о модальности предложения послужило началом активного исследования данной категории, что способствовало появлению разных точек зрения относительно ее трактовки, содержания и функциональной роли в языке.

Если в советской лингвистике основоположником концепции модальности был В.В. Виноградов, то в западноевропейской эта роль принадлежит Ш. Балли. По мнению ученого, «модальность – это душа предложения; как и мысль, она образуется в основном в результате активной операции говорящего субъекта. Следовательно, нельзя придавать значение предложения высказыванию, если в нем не обнаружено хоть какое-либо выражение модальности» [Балли, 1955: 44]. Содержание категории модальности в теории Ш. Балли соединяет в себе два значения, которые он предлагает называть: диктумом (объективное содержание предложения) и модусом (выражение позиции мыслящего субъекта по отношению к этому содержанию). «Любой текст имеет автора, который не может полностью отстраниться от создаваемого им текста и, таким образом, не выразить своего отношения к предмету сообщения» [Основы научной речи, 2003: 34]. Как видим, с позиций данного подхода анализируется субъективная, или авторская модальность текста.

Семантический объем исследуемой категории зависит от жанрово-стилевой принадлежности текста. Так, например, О.И. Москальская проводит исследование на базе текстов письменной прозы. Её позиция заключается в следующем: для основного массива письменной прозы «модальным стержнем целого произведения и его частей служит модальность действительности с разными степенями достоверности и

предположительности. Это объясняется тем, что главная цель письменной речи – высказывание о действительности, информация о действительности, ее объяснение и оценка» [Москальская, 1981:119].

Как показывает вышеизложенный лингвистический материал (на современном этапе развития преимущественно русского языкознания) модальность рассматривается как универсальная функционально-семантическая категория, то есть «как система грамматических значений, проявляющаяся на разных уровнях языка» [Беляева, 1985: 19]. «Языковая модальность – обширное и сложнейшее языковое явление, ее признаки не уместаются в рамках одноплановой операции деления как какой-нибудь конкретной грамматической категории, хотя она традиционно называется категорией. Модальность – это целый класс, система систем грамматических значений, проявляющихся на разных уровнях языка и речи» [Петров, 1982: 13].

Актуальным для нас является тот факт, что разные по содержанию определения свидетельствуют о неоднозначном понимании природы и сущности модальности, ее языкового статуса как категории, чем вполне объясняется и оправдывается существование в теории языкознания многочисленных подходов к описанию этого уникального явления. Однако все учёные, несмотря на различные взгляды, сходятся во мнении, что модальность является немаловажной, значимой категорией при изучении предложения и, в свою очередь, подразделяют её на объективную и субъективную. Так в чем же их отличие?

Средством выражения объективных смыслов, главным образом, служат лексические средства – знаменательные слова, субъективные смыслы, в свою очередь, выражаются посредством грамматических средств: «формами слов, служебными словами, словами с грамматикализованными значениями (полузнаменательные глаголы-связки, модальные глаголы, местоимения, модальные слова), интонацией» [Белошапкина, 1977: 480].

Объективные и субъективные смыслы есть в каждом предложении, о чём в своей книге писал Ш. Балли. По его мнению, в любом высказывании выявляются два блока составляющих – диктум и модус. Диктум – предметно-логическое содержание высказывания, соотносящееся с описанием некоторой ситуации, модус отражает отношение описанной ситуации к действительности, а также выражает интеллектуальное, эмоциональное или волевое суждение говорящего в отношении диктума. Модальность трактуется Ш. Балли как синтаксическая категория, в выражении которой первостепенную роль играют модальные глаголы. Объект исследования учёного включал в себя не только лингвистику, но и затрагивал также психологию и социологию. Это, в свою очередь, говорит о неразрывной связи языка и социума.

Проблема изучения субъективных смыслов издавна привлекала внимание учёных-лингвистов. В западноевропейской лингвистике наибольшее распространение получила концепция модальности Ш. Балли, основной темой которого было выражение «субъективности» в языке, понимаемой им как максимально широкий спектр средств отражения личности и эмоций говорящего.

Актуальным является тот факт, что в каждой синтаксической конструкции имеет место наличие обязательных субъективных смыслов, которые так или иначе связаны между собой.

Объективные и субъективные смыслы присутствуют в каждой синтаксической конструкции, однако они могут не выражаться в предложении материально, а, например, переноситься из контекста или быть выражены отсутствием показателей.

Вышеизложенные факты позволяют понять, что в каждом предложении, а, следовательно, и в каждом тексте присутствует субъективная модальность, которая может быть выражена не только модальными словами и частицами, но и вводно-модальными компонентами, средствами художественной выразительности и суффиксами субъективной оценки. Ведь именно говорящий (автор) посредством того или иного метко подобранного слова передает свое отношение к тому, о чем он говорит (пишет).

Например, одной из разновидностей эмоционально-оценочной лексики являются слова с суффиксами субъективной оценки, которые передают различные оттенки чувства, отношения и восприятия. Одни выражают положительную оценку, к ним относятся слова высокого стиля, ласкательные, отчасти шутливые. Так, в рассказах И.А. Бунина находим следующие примеры: *ни одного **деревца*** («Поздний час»), *лесок **полыхает** с бегущими в нем тенями дыма точно в версте от **тележки*** («Волки»), *пошли по снежным **дорожкам**, грустными **огоньками** неугасимые **лампадки*** («Чистый понедельник»), *освещенные **окошечки*** («Сосны»), *степные **лощинки**, серый затвердевший **снежок*** («Весенний вечер»), *сладкий **ветерок*** («Грамматика любви»), *тёплые **дождики*** («Антоновские яблоки»), *городишко, где протекло мое отрочество* («Над городом»); другие – отрицательную оценку – это, как правило, иронические, неодобрительные, бранные и др. слова (*гнездилище еще безмолвной столицы* («Петлистые уши»), третьи передают восприятие размера объекта, рядом с ними иногда употребляются слова, которые как бы «заражают» (по мнению А.А. Потемни) другое слово, например: *в нашем маленьком **мирке*** («Туман»), *идёт молодой **легкий снежок**, в **маленьких новых домиках** лесных станций* («Новая дорога»).

Приведённые выше примеры объединяет то, что в основе каждого из них лежит передача автором восприятия размера объекта, а именно приуменьшение. Таким образом, можно сделать вывод, что большинство

слов с субъективными суффиксами (-еньк-, -ик, -ок, -к-, -ушк-, -ц-, -инк-, -ечк-) представленных в текстах-описаниях И.А. Бунина имеют уменьшительно-ласкательное значение. И лишь суффикс *-ищ-*, встретившийся в рассказе «Петлистые уши», имеет увеличительно – неодобрительное значение, что характеризуется общей угнетающей атмосферой, показанной в рассказе.

Проявлением субъективной модальности в данном случае является наличие слов с суффиксами субъективной оценки, определение которых помогает выявить авторское отношение к тому или иному предмету.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что «модальность» – это не только отдельные слова (глаголы и частицы), но и целая грамматическая категория «Широта и многоаспектная функциональная сущность модальности по праву определяют её статус категории...» [Немец, 1991: 12]. Синтаксические конструкции являются фактическим снимком внеязыковой действительности, которые в речи снабжаются дополнительным модальным оснащением.

Так как в школе русский язык изучается на уровне художественного текста, то при его анализе можно предложить учащимся рассмотреть представленную грамматическую категорию. Как показывает практика, более понятной и интересной для школьников является субъективная модальность. В художественном стиле преобладает образное описание, субъективная модальность которого основана на авторской модальной оценке. В данном типе речи широко используются языковые единицы, средства художественной выразительности, передающие отношение мыслящего субъекта (писателя) к изображаемому. Стилистическое применение экспрессивного словообразования в творчестве крупнейших русских писателей обусловлено особенностями их слога, а также конкретными художественными задачами, которые решались при отборе выразительных средств языка для того или иного произведения.

Результатом творческого мышления автора является оригинальное, самобытное изображение объектов в тексте. В связи с этим для изучения субъективной модальности наиболее актуальным является использование когнитивного подхода, основанного на постижении картины мира и впечатлений от его восприятия писателем.

Рассмотренные в данной статье факты позволяют понять, что в каждом предложении, а, следовательно, и в каждом тексте присутствует субъективная модальность, которая может быть выражена не только модальными словами и частицами, но и вводно-модальными компонентами, средствами художественной выразительности и суффиксами субъективной оценки.

В основе субъективной сферы высказываемых субъектом (автором) суждений лежат ментально-психологические процессы, логическим завершением которых является речь. Данные процессы неразрывно

связаны с модальностью, взглядом на мир через призму субъективного отношения.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 384.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416.
3. *Беляева Е.И.* Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. – Л., 1990.
4. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448.
5. *Бунин И.А.* Тёмные аллеи: повести, рассказы. – М.: Эксмо, 2010. – 608.
6. *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975.
7. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
8. *Лекант П.А.* Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М., 1986.
9. *Лингвистический энциклопедический словарь* / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1990. – 685 *Москальская О.И.* Грамматика текста. – М., 1981.
10. *Немец Г.П.* Актуальные проблемы модальности в современном русском языке. – Ростов-на-Дону, 1991.
11. *Основы научной речи: Учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений* / Н.А. Буре, М.В. Быстрых, С.А. Вишнякова и др.; Под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003.
12. *Петров Н.Е.* О содержании и объеме языковой модальности. – Новосибирск, 1982.
13. *Русская грамматика: Том второй: Синтаксис.* – М., 2005. – 712. *Современный русский язык* / Под ред. В.А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1977.

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛ С ВЫСОКИМ ПРОЦЕНТНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ДЕТЕЙ С НЕРОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Вот уже более двадцати лет в методологических исследованиях обсуждается проблема адаптации детей мигрантов к русской языковой среде, но и по сей день она остаётся актуальной. Миграционный поток в Россию продолжает расти. С целью оказания помощи в интеграции детей мигрантов в российское образовательное пространство создаются различные программы, однако до сих пор отсутствует, как таковое, методическое сопровождение для подготовки учителей русского языка к обучению детей-инофонов, которое обеспечивало бы комплексное решение задач их социокультурной, языковой адаптации и интеграции в современных условиях российской действительности. Вот почему практически значимым становится создание данного методического сопровождения.

В данный момент Ресурсным центром русского языка Московского государственного областного университета разрабатывается проект по организационно-методическому сопровождению системы стажировочных площадок и осуществлению сетевого взаимодействия школ Московской области с высоким процентным содержанием детей с неродным русским языком.

Основная задача проекта – оказание методической помощи учителям, работающим в полиэтнических классах, а также совместный поиск наиболее эффективных методов работы с детьми с неродным русским языком, что возможно только при условии тесного сотрудничества с общеобразовательными организациями.

Участие в реализации проекта подкрепляется документами о сотрудничестве с МГОУ и сертификатами для учителей. На текущий момент мы уже имеем пять стажировочных площадок в Московской области, с которыми ведётся систематическая работа. Также нами было проведено анкетирование среди учителей и руководящего состава общеобразовательных организаций Московской области с целью выявления проблемных вопросов в обучении детей-инофонов и на его основе подготовлена аналитическая справка.

Согласно данным анкетирования, в 2021-2022 учебном году в подмосковных школах наибольшую часть от общего числа детей-инофонов в процентном соотношении составляют армяне, азербайджанцы, таджики, узбеки и молдаване, при этом в начальной и средней школе почти

половина всех обучающихся с неродным русским языком представлена мигрантами первого поколения. Недостаточная подготовка учителей к преподаванию русского языка как иностранного мешает быстрой и успешной адаптации детей-инофонов в российском образовательном и социокультурном пространстве. Так, например, молдавский язык, относящийся к балкано-романской подгруппе романских языков, имеет в своём составе значительный славянский пласт, его строй, в целом, достаточно похож на русский, главное отличие заключается в наличии артиклей и отсутствии звука [ы]. Таджикский язык относится к иранской группе индо-иранских языков, его алфавит насчитывает 35 букв и основан на русском алфавите, поэтому с фонетикой, за исключением звука [ы], проблем не возникает, зато полное отсутствие системы падежей, грамматической категории рода и значительные расхождения в семантической структуре лексики делают изучение русской грамматики по-настоящему трудной задачей. Азербайджанский же язык, являющийся одним из тюркских языков алтайской языковой семьи, не имеет как категории рода, так и категории одушевлённости, а в армянском языке, составляющем отдельную группу греко-фригийско-армянской ветви, нет также и категории вида глагола. Педагогу необходимо всё это учитывать в процессе обучения детей-инофонов русскому языку, обеспечивая личностно-ориентированный подход.

Среди наиболее часто встречающихся проблем в изучении русского языка детьми-инофонами в результате опроса были выделены следующие:

1. слишком маленький словарный запас, непонимание семантики слов;
2. неразличение категорий рода, вида, одушевлённости / неодушевлённости;
3. неразличение мягких и твёрдых согласных, пропуск ь и ь на письме;
4. неразличение о-ё, у-ю, ё-ю;
5. проблемы с согласованием окончаний слов;
6. проблемы с орфографией и пунктуацией.

На основе оценки по десятибалльной шкале степени владения навыками русской речи детьми-инофонами в начальной, средней и старшей школе удалось составить следующую таблицу:

Наименование навыка	Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа
Понимание устной речи	4,55	5,57	6,29
Понимание письменной речи	3,91	4,36	5,5

Наименование навыка	Начальная школа	Средняя школа	Старшая школа
Фонетически правильное произношение звуков русского языка	3,14	4,46	5,14
Постановка ударения согласно орфографическим нормам русского языка	3,05	4	4,29
Понимание семантики слов	3,18	3,82	4,71
Правильное употребление грамматических форм слов	2,73	3,96	4,29
Правильная сочетаемость слов	2,91	3,96	4,14
Точность выражения мысли и уместное употребление слов в речи	3,14	3,96	4,71
Соблюдение стилистических требований русского языка	2,82	3,75	4,57
Последовательность изложения	3,86	4,54	5,57
Владение невербальными способами общения – мимикой и жестами	5,36	5,57	6,29
Грамотная письменная речь	2,59	3,43	4,57

Большая часть опрошенных отрицательно ответила на вопрос о том, участвуют ли родители детей-инофонов в образовательном процессе. Среди основных причин были названы незнание русского языка и недостаток свободного времени.

Анкетирование помогло выявить трудности, которые возникают у детей мигрантов в процессе коммуникации в ученическом коллективе и с педагогическим персоналом:

- незнание языка;
- боязнь допустить ошибку в речи, быть непонятыми;
- непонимание обращённых к ним просьб;
- непонимание культуры;
- эмоциональные и психологические проблемы (стресс, снижение эмоционального фона и др.);
- интолерантность при коммуникации;
- невежливая форма общения, как с ученическим коллективом, так и с педагогическим персоналом, являющиеся следствием отсутствия знаний о русской культуре и недостаточного владения языком.

На вопрос о знакомстве учителей с особенностями фонетического и грамматического строя родного языка детей-инофонов подавляющее число опрошенных дало отрицательный ответ.

Таким образом, можно говорить о том, что педагогам Московской области необходимы специальная дополнительная подготовка и постоянная методическая поддержка, чтобы грамотно и осознанно строить целостный учебно-методический процесс обучения детей в полиэтничном классе.

Главной задачей школы становится создание условий не только для успешного обучения и воспитания, но также и для социализации школьника, вне зависимости от того, какой язык для него является родным. В рамках данного проекта в настоящее время Ресурсным центром русского языка Московской области готовится программа внеурочной деятельности для обучающихся с неродным русским языком, в которой предлагается модель адаптации детей мигрантов в русской социокультурной среде. Реализация программы обеспечит условия для освоения разговорного русского языка, успешного взаимодействия с русскоязычным окружением в рамках внеурочной деятельности, поможет решить некоторые социокультурные проблемы. Проект в целом или частично может быть востребован в других общеобразовательных организациях, которые сталкиваются с необходимостью решать проблемы обучения и социализации детей-инофонов.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – с. 115-125.
2. *Учебные материалы по социально-культурной адаптации детей мигрантов среднего школьного возраста / Под общей ред. И.П. Лысаковой.* – СПб, 2019.
3. *Шорина Т.А.* Методическое сопровождение подготовки учителя русского языка к обучению учащихся-инофонов аудированию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2016. – 23 с.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ ДИКТАНТЫ-ФРЕЙМЫ

Форма ГИА по русскому языку предполагает умение учащихся читать формулировку заданий и выполнять задания, исходя из данной формулировки. Большинство ошибок, особенно в 9 классе, связано с тем, что учащиеся не всегда верно понимают задание либо не понимают смысла слов, терминов, которые встречаются в формулировках заданий. Данное умение напрямую связано с регулятивными УУД, которые формируются и развиваются у школьников достаточно сложно, начиная с начальной школы. Проблема учителей, работающих в 5-х классах состоит в том, что дети не умеют читать текст вдумчиво, особенно научные лингвистические тексты, осознанно, не воспринимают текст, не понимают информацию, которая заложена в тексте. К 9 классу объем знаний по предмету неимоверно расширяется, требуется запоминание многих лингвистических терминов (еще и из курса 5-8 классов). На данном этапе у учеников возникают трудности. Например, формулировка задания № 5 в ОГЭ по русскому языку:

«Из предложений 9–15 выпишите слово, в котором правописание суффикса определяется правилом: «В кратком страдательном причастии прошедшего времени пишется Н» [1]. Учащиеся в буквальном смысле боятся слов «краткое страдательное причастие прошедшего времени «... Или формулировка задания № 7: «Среди предложений 31–38 найдите предложение с обособленным приложением. Напишите номер этого предложения», или «Среди предложений 12-17 найдите предложение(-ния) с необособленными однородными определениями» [ФИПИ, URL] и т.д. Не все ученики сразу понимают суть задания, почему-то для них очень сложно усвоить лингвистические термины. Возможно, потому что на уроках уделяется очень мало времени работе именно с терминами лингвистики. Современные дети не привыкли учить правила, учителя тоже перестали спрашивать эти самые правила, пишет правильно, да и ладно. Но при подготовке к экзаменам на первый план выходит именно проблема непонимания заданий экзаменационной работы.

Как же помочь школьникам запомнить, усвоить такие «трудные» научные слова? На помощь могут прийти терминологические диктанты-фреймы.

Термин «фрейм» употребляется в разных значениях [СНИС, 137]. Мы будем понимать под фреймом таблицу с пустыми ячейками. Эти ячейки (слоты) нужно заполнить, опираясь на информацию, уже данную в таблице. По сути, такая таблица – это своеобразный пазл, который нужно собрать правильно.

Как пример диктанта-фрейма, приводим таблицу №1.

Таблица №1.

Сочинительные союзы при однородных членах предложения		
Соединительные	Противительные	Разделительные
?	а	?
Купили ручки и карандаши	?	Выбирай: кино или цирк?
ни – ни	?	либо
?	Я устал, но доделал работу	?
?	зато	то – то
Мы не только читали, но и писали на уроке	?	?

Логика данного фрейма заключается в том, чтобы верно указать союзы, использованные в примерах-предложениях, (например, в предложении *Купили ручки и карандаши* есть союз и, его и нужно выписать в первую ячейку); по аналогии под каждым данным в ячейке союзом записать свой пример.

Мы называем данный вид работы диктантом, хотя некоторые методисты к таким видам диктанта применяют термин «псевдодиктант». Т.А. Острикова, говоря о разных видах и типах диктантов, отмечает, что «не всё, что называют диктантом, является таковым, поэтому мы используем рабочий термин *псевдодиктант*, который вовсе не умаляет роли таких «диктантов» в обучении русскому языку. *Псевдодиктанты* по своей сущности не относятся к типу диктантов, т. к. не основаны на методе письма под диктовку, а имеют другой способ предъявления языкового материала и не аудиальное его восприятие. Это обстоятельство, актуальное для теории диктанта, вовсе не препятствует их активному применению в практике обучения» [Острикова 2016: 12-13]. Поэтому, на наш взгляд, уместно будет назвать фрейм в том виде, в котором мы его представили, диктантом.

Опираясь на работу Т.А. Остриковой, мы отнесем терминологический диктант–фрейм к виду распределительных диктантов [Острикова 2016: 85]. В каждом конкретном диктанте-фрейме информация распределяется по ячейкам. Желательно включение во фрейм ячеек для собственных примеров учеников. Приведенные примеры будут

иллюстрировать, насколько верно ученик понимает теоретическую информацию.

Учащимся необходимо понять логику построения фрейма. К заполнению фрейма есть подсказка в самой таблице. Нужно сопоставить имеющуюся информацию и отношение знака «?» к этой информации, затем заполнить пустое место, восстановив цельную структуру фрейма.

Такие диктанты составляются на одну тему, например, «Что такое деепричастие», «Разряды местоимений», «Виды сложных предложений», «Виды сложноподчиненных предложений» и проч.

Учитель сам может выбрать, что именно должны вписать ученики в таблицу-фрейм, может корректировать объем информации, степень сложности. Данный вид работы позволяет индивидуализировать и дифференцировать задания. На одну и ту же тему может быть разработано несколько вариантов фреймов с разными пустыми ячейками.

Методика работы с терминологическим диктантом-фреймом.

1. Изучение новой темы.

На этапе усвоения новых знаний такие фреймы раздаются учащимся для самостоятельной работы с текстом учебника. В более слабых классах учащиеся с помощью учителя заполняют таблицы на уроке.

2. Повторение и обобщение изученного.

На последующих уроках учащиеся могут пользоваться фреймами для ответа у доски, для выполнения письменных заданий, могут дополнять и корректировать информацию в таблицах.

3. Проверка и контроль знаний

На этапе проверки знаний по пройденной теме фреймы используются как контрольные листы, заполняются учащимися самостоятельно и проверяются учителем.

Через использование терминологических диктантов-фреймов решается целый ряд **задач**:

1. Более прочное усвоение научной информации (лингвистических терминов)

2. Осознание учащимися «слабых» мест в знании темы.

3. Возможность соединения теории с практикой.

4. Формирование и развитие, в первую очередь, регулятивных УУД

5. Эффективный инструмент индивидуального контроля знаний

6. Возможность разнообразного применения на всех этапах урока.

Если более подробно говорить о метапредметных результатах, то, несомненно, такие диктанты предоставляют возможность учителю на одном этапе урока формировать целый комплекс учебных универсальных действий.

Регулятивные УУД

Целеполагание – соотнесение уже известного и еще не известного (например, в 5 классе при повторении тем «Существительное», «Прилагательное», «Глагол»).

Контроль – сличение способа действия и его результата с заданным эталоном (в очень слабых классах можно предложить учащимся сначала заполнить фрейм самостоятельно, а потом сверить с образцом, заполненным учителем, такой прием использовать на этапе изучения нового материала).

Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив.

Оценка – выделение и осознание того, что уже усвоено и что нужно еще усвоить.

(Формирование двух последних УУД также происходит на этапе знакомства с новой информацией).

Познавательные УУД

Поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний (чтобы заполнить фрейм, учащиеся пользуются учебником, справочной литературой и структурируют материал в виде таблицы-фрейма).

Синтез – составление целого из частей (это как раз и есть основная цель диктанта-фрейма).

Установление причинно-следственных связей и построение логической цепи рассуждений (учащиеся должны понять логику размещения пустых ячеек).

На идею создания таких диктантов натолкнули задания в учебнике «Русский язык» под редакцией М.М. Разумовской. Во всей линейке учебников данного УМК прослеживается системность заданий со следующей формулировкой: *«Заполните пустые графы таблицы примерами», «Восстановите в таблице отсутствующие названия видов орфограмм. Каждую графу дополните своими примерами»* и т.д. [Разумовская 2015: 37]

Нужно отметить, что сами учебники содержат богатый материал для создания новых методических приемов и дидактических материалов.

Анализ результатов проведения терминологических диктантов-фреймов в 8 классе показал, что учащиеся, действительно, плохо понимают теоретический материал. Многие не поняли структуру и логику фрейма, так как не выполнили домашнее задание (повторить правило). Большинство затруднились привести свои примеры, либо привели, но неверно. После работы сданной таблицей учащиеся выполняли практическое задание на карточках: подчеркнуть предикативную основу предложений и определить вид односоставных предложений. Интересным фактом оказалось то, что большинство учеников справились с

практическим заданием на «4» и «5». Это говорит о том, что школьники тему усвоили, достаточно хорошо ориентируются в определении видов односоставных предложений, но не обладают «терминологическими» знаниями. Таким образом, проблема, заявленная выше, действительно, является актуальной. Данный вид терминологических диктантов необходим на уроках русского языка для прочного усвоения лингвистических терминов.

Литература

1. *Воиутелева Т.М.* Русский язык: Синтаксис и пунктуация. 8-9 класс. – М.: Дрофа, 2012. – 208 с. – (Дидактические материалы)», с. 56-57.
2. *Острикова Т.А.* Методика изучения орфографии, пунктуации и иных разделов русского языка: История, теория и практика диктанта: учебное пособие/ Т.А. Острикова. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2016. – 176 с.
3. *Открытый банк ФИПИ:* URL http://85.142.162.116/os/xmodules/qprint/index.php?theme_guid
4. *Русский язык. 8 кл.:* учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос, В.В. Львов; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 2-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2015. – 270 с.
5. *Саранчина А.В.* Методика работы с лингвистическими терминами на уроках русского языка // Образовательный альманах. – 2018. № 3. – с. 67–69.

Словари

6. *Комлев Н.Г.* Словарь новых иностранных слов: (С пер., этимологией и толкованием) / Н.Г. Комлев. – Москва: Издательство МГУ, 1995. – 143 с. (В тексте – СНИС.)

ОБУЧЕНИЕ СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одной из стержневых задач в методике преподавания русского языка в школе является развитие устной и письменной речи школьников. Рассуждению как одному из видов ученического высказывания в программе по развитию связной речи обучающихся отводится важное место.

Обучение рассуждению начинается уже в начальной школе, где оно реализуется в простой форме ответа на проблемные задачи, связанные с жизненным опытом младших школьников или с прочитанным произведением. Постепенно усложняясь, сочинение-рассуждение в основной и средней школе занимает большее место. Умение рассуждать предполагает умение выстраивать логически выверенные высказывания, относящиеся к одному и тому же предмету. Обучающийся должен уметь создать такой дискурс, в котором суждения находятся в причинно-следственной зависимости друг от друга и в совокупности отвечают на поставленный вопрос.

Школьное рассуждение – это такой вид речетворческой деятельности, при котором формируется и развивается логическое мышление, умение доказать справедливость своего суждения или опровергнуть противоположное. Рассуждение не менее важное средство расширения кругозора обучающихся.

В ходе работы над сочинением – рассуждением школьники овладевают различными способами выражения причинно-следственных отношений в связной речи, знакомятся с текстами публицистического стиля, приобретают важные навыки работы с книгой, такие, как умение разложить текст на смысловые составляющие части, выявить главную информацию, отобрать нужный материал, пользуясь словарями и справочниками.

Школьное рассуждение существенно отличается от других жанров высказываний обучающихся. Суть сочинения-рассуждения заключается в необходимости обосновать справедливость какой-то главной мысли (тезиса) другими суждениями (аргументами). В таких дискурсах преобладают причинно-следственные отношения. Однако следует отметить, что существует тесная связь рассуждения с повествованием и описанием. Так, элементы повествования и описания могут найти место в рассуждении, в свою очередь, элементы рассуждения могут содержаться в повествовании или описании.

Композиция любого текста-рассуждения, как правило, трехчастна. В первой части содержится основное положение, мысль, подлежащая доказыванию. Во второй части представлены аргументы. Следует отметить, что современный школьник предпочитает дедуктивный способ ведения доказательства. Независимо от формы построения и способа ведения доказательств в качестве аргументов обучающиеся могут использовать любые интересные факты из жизненного опыта автора или близких и знакомых ему людей, обратиться к литературным источникам, сослаться на литературу, сопоставить факты или сделать логические умозаключения. Выбор доказательства всегда обусловлен темой рассуждения. Следует отметить, что главным является не то, какой источник использовал автор для аргументации, а то, насколько убедительно избранное доказательство, развернуто ли оно, соответствует ли главной мысли и теме. Наконец, ученическое рассуждение заканчивается выводом.

В обучении сочинению – рассуждению целесообразно придерживаться определенной последовательности. В V классе обучающиеся знакомятся с понятием и композицией рассуждения, пишут тексты – прямые ответы на поставленные в теме вопросы. В VI и VII классах школьники рассуждают на дискуссионные темы, при этом особое внимание сконцентрировано на способах ведения доказательств. В VIII и IX классах обучающиеся пишут сочинения на темы, требующие раскрытия содержания того или иного понятия и выражения своего отношения к поставленной проблеме.

Анализ ученических рассуждений показывает, что их создание часто вызывает затруднения. Довольно часто обучающиеся подменяют рассуждения другими жанрами: возможность использования в качестве аргументов элементов описания или повествования приводит к тому, что вместо доказательства они становятся основным содержанием сочинения. Неумение определить в теме ключевое слово или словосочетание, в котором заключен вопрос, требующий доказательства, приводит к полному или частичному несоответствию теме сочинения. Довольно часто обучающиеся не могут предпослать формулировке тезиса небольшое вступление, начинают с прямого ответа на вопрос. Однако самая трудная для школьников часть рассуждения – это та, в которой формулируются аргументы. Типичными недостатками аргументации рассуждений являются следующие:

1. доказательства подобраны верно, но не развернуты;
2. в качестве аргументов приведены мелкие, частные факты, не имеющие значения для обоснования тезиса;
3. доказательства подобраны верно, но их мало, что лишает значительной части убедительности.

Довольно часто приходится сталкиваться с беспомощностью в формулировке выводов и неумением связать отдельные части своих сочинений.

Чтобы скорректировать обозначенные выше затруднения обучающихся, необходимо большое внимание уделять коллективному редактированию сочинений и анализировать композиционные особенности образцовых работ, систематически проводить упражнения на умение выделять структурные части рассуждения, находить тезис, разворачивать одно из данных доказательств, добавлять к приведенным свои доказательства, дописать вывод и т.п.

Постоянная, последовательная, усложняющаяся работа над сочинением – рассуждением дает возможность хорошо подготовиться к ГИА.

Литература

1. *Калганова Т.А.* Сочинения различных жанров в старших классах. – М., 1997.
2. *Морозова Н.П.* Учимся писать сочинение. – М., 1987.
3. *Павлов И.П.* Уроки обучающего сочинения в старших классах. – М., 1960.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЛАТФОРМЫ УЧИ.РУ

Существует ли для нас, учителей русского языка и литературы проблема обучения детей-инофонов? Безусловно, существует, т.к. в городе Смоленске и почти в каждом классе нашей школы (МБОУ «СШ №9») обучаются дети-мигранты. Это дети, для которых русский язык не является родным, их мы относим к особой группе – **учащимся, требующим постоянной педагогической помощи**. Открываю журнал 6 А класса: Агинтас Аурелия, Карапетян София, Кочариев Рамиль, Мариц Даниил, Сесоров Шахризад... Не секрет, что такие дети иногда удивляют нас, мягко говоря, своим «знанием языка». Но ведь мы должны задуматься, прежде всего, о том, что им тяжелее даётся обучение, нежели остальным ребятам.

Так какие приёмы, методы и аспекты в обучении необходимо использовать для данной категории детей? Находясь на дистанционном обучении, какой образовательной платформе следует отдать предпочтение? Железнякова Елена Алексеева, кандидат педагогических наук РГПУ имени А.И. Герцена в своей работе «Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации» [Железнякова 2012: 774], рекомендует реализовывать следующие аспекты обучения иноэтничных детей:

1. Овладение русской грамотой;
2. Функционально-коммуникативный курс русского языка;
3. Формирование социокультурной компетенции;
4. Лингвокраеведение;
5. Формирование орфографической и пунктуационной грамотности;
6. Овладение учебно-научным стилем.

Такие аспекты как овладение русской грамотой и лингвокраеведение реализуются в начальной школе в урочной и внеурочной деятельности. Знание о культуре конкретного региона дети – мигранты должны получать регулярно, приобщаясь к историко-культурным ценностям и овладевая речевой деятельностью на русском языке. В качестве учебного пособия рекомендуется использовать «Русский букварь для мигрантов» под редакцией Ирины Павловны Лысаковой [Ласыкова 2009: 80] профессора, заведующей кафедрой межкультурной коммуникации РГПУ имени А.И. Герцена. За данное учебное пособие в 2010, 2011 – 2012 – присвоено Гран-При на международной выставке Global Education («Образование без границ»).

Образовательная платформа Учи.ру позволяет успешно реализовывать основные аспекты обучения:

1. Функционально-коммуникативный курс русского языка;
2. Формирование социокультурной компетенции;
3. Формирование орфографической и пунктуационной грамотности;
4. Овладение учебно-научным стилем.

Весь материал **на платформе Учи.ру** тщательно структурирован и разложен по полочкам. Рассмотрим основной **сервис «Создать задание из карточек»**. Можно задать всему классу, можно индивидуально (с учетом особенностей иноэтничных детей), определив временные границы. Активно идет формирование социокультурной компетенции как необходимого условия эффективной коммуникации в социуме, благодаря чему дети могут ориентироваться в ситуациях общения. В данном случае важно следующее знание детьми – мигрантами речевого этикета для решения проблемы межкультурной коммуникации, в связи с чем обучение должно строиться с применением речевого материала, такого как «Согласие и отказ в ответ на просьбу», «Одобрение и неодобрение», «Просьба, предложение и благодарность».

Весь материал представлен красочными картинками, что способствует формированию грамматического строя речи иноэтничных детей. Задание **«Чего нет?»** или **«Чего не стало?»**. Учитель использует предметные картинки с изображением нескольких одинаковых предметов и задаёт вопросы ученику. *Примеры картинок: машины – нет машин; дома – нет домов; стулья – нет стульев.* В разделе **«Морфология»** интересно задание **«Назови ласково»** – ученики используют или образуют уменьшительно-ласкательные формы существительных, учатся согласовывать числительные с существительными, образовать существительные множественного числа в Р.п. Легко проверяется и оценивается учителем: Оценка 5- все квадратики горят зеленым (значит задания выполнены с первой попытки, то есть без ошибок). Оценка 4- не все квадратики горят зеленым, 1-2 горят голубым (значит задания выполнены со 2 и более попыток). Оценка 3 – все квадратики горят голубым, 1-2 горят фиолетовым (карточка либо решается, либо по техническим причинам ребёнок её не решил) и только 1-2 зеленым.

В сервисе **«Образовательный марафон»** ученики решают карточки в «предметных окнах» индивидуально и достигают цели Марафона. Состязание проходит между классами и между учениками (для детей-мигрантов на данном этапе формируется социокультурная компетенция).

Происходит формирование учебной мотивации с **Учи.ру** через создание благоприятной эмоциональной среды: красочный дизайн курса и анимация, сквозной сказочный персонаж, быстрая обратная связь и поощрение при выполнении каждого задания в виде зрительных и звуковых сигналов, возможность перехода на более сложный уровень заданий, развивающий мультисериал, который можно посмотреть в

свободное от учёбы время. В конце идет награждение, которое мотивирует учащихся на участие в дальнейших состязаниях.

Учитель с учётом новых реалий жизни обязан совершенствовать свои профессиональные компетентности по созданию условий для социализации, адаптации и интеграции детей – мигрантов. Работая в сервисе «Создать проверочную работу» педагог должен провести диагностику аспектов речи детей, определив уровень языковой и речевой компетенций (диагностика Ирины Николаевны Полинцевой [Полинцева 2015: 9], методиста МБОУ СОШ № 4 г. Сургута: выделяется нулевой уровень, низкий уровень, средний уровень, достаточный уровень).

Образовательная платформа Учи.ру активно использует метод педагогического моделирования, который направлен на разработку и обоснование деятельности по созданию условий социализации и адаптации детей-инофонов. Моделирование процесса социальной и культурной адаптации и интеграции детей мигрантов в современном образовательном пространстве базируется на теоретических вопросах моделирования системы Натальи Леонидовны Селивановой, главного научного сотрудника лаборатории стратегии и теории воспитания личности. Среди эффективных методов, способствующих социализации детей в образовательном процессе и внеурочной деятельности, автор выделяет *метод диалога, метод ролевых и дидактических игр, метод эмпатии, метод учебных дискуссий, метод положительного мира*. Вся работа на Образовательной платформе Учи.ру строится на негласном диалоге: за каждое выполненное задание ученику программа дает ответ (оценку деятельности, например, «великолепно», «хорошо», «подумай еще» и т.д.) Данные методы используются с целью возбуждения у обучающихся стремления к саморазвитию, совершенствованию личностных качеств, развитию сотрудничества и диалога между представителями разных национальностей. Происходит привлечение родителей в процесс социализации и адаптации. Работа на платформе удовлетворяет потребности в общении, общности, доброжелательной и комфортной атмосфере взаимоотношений, получении образования... Всё это способствует эффективности процессов социализации и интеграции в образовательную деятельность детей-мигрантов, для которых русский язык не является родным.

Сервис «Онлайн-уроки. Учабрь. Пора учиться». Видеоуроки можно смотреть с любого устройства, включая планшет или телефон. Каждый урок сопровождаются интерактивными заданиями. Для каждого предмета и класса своё расписание. Можно заниматься в своём ритме: просто смотрите видеоурок в записи, когда захочется. Замедляете и ускоряете воспроизведение, ставите на паузу и просматриваете видео сколько угодно раз – полная свобода!

Для детей- мигрантов на данном этапе формируется важный аспект- овладение учебно-научным стилем речи.

Работа на портале Учи.Ру идёт в ногу с современностью и помогает выработать такие важные **компетенции XXI века**:

- Системное мышление;
- Работа в команде;
- Осознанность;
- Работа в условиях неопределённости;
- Коммуникация;
- Мультикультурность и открытость;
- Управление проектами и процессами;

Литература

1. *Железнякова Е.А.* Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского. 2012. – №28. – С.774-778
2. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5
3. *Полынцева И.Н.* Диагностика аспектов речи детей мигрантов, поступающих в 1-2 классы образовательной организации // SurWiki: Портал сообщества. 2015. – С.9
4. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. М., 2002

Словари

5. *Русский букварь для мигрантов: учебное пособие* / Н.А. Бочарова, И.П. Лысакова, О.Г. Розова; под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: КНОРУС, 2009. – 80 с.

Источники

6. *Федеральный закон (ФЗ)* от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации // Российская газета. 31.12.2012
7. *Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV* междунар. науч.–метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.) / редкол.: М.С. Берсенева [и др.]. Вып.4. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 372 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

*Н.А. Левитская
г.о. Химки Московской области*

РОМАН А. РУБАНОВА «ФИНИСТ – ЯСНЫЙ СОКОЛ» – КЛАССИЧЕСКОЕ ФЭНТЕЗИ

Вхождение в книжную культуру и освоение её ценностей начинается у подростка с овладения феноменом чтения. Формирование читательской компетенции у школьников – результат организации читательской деятельности, которая должна начаться в раннем детском возрасте, а затем целенаправленно проходить в период обучения в школе.

Учитель не только знакомит с текстами художественной литературы на уроках, но и является руководителем процесса интериоризации, т.е. включения во внутренний мир подростка нравственного содержания произведения [Левитская 2015: 25]. Для этого школьник должен владеть навыками первичного ознакомления с текстом, фактуальным чтением (т.е. восприятием фактического содержания произведения) и смысловым чтением.

Сформировать читательский интерес можно на материале классической и современной литературы. Что же можно рекомендовать сегодняшнему читателю из произведений новейшей литературы? Проводимые исследования показывают, что предпочитаемым жанром для подростков остаётся жанр фантастики.

Многогранность фантастики и многообразие её форм определили выделение из различных течений и поджанров. В соответствии с классификацией, предложенной в энциклопедии фантастики под редакцией В. Гакова, роман Андрея Рубанова «Финист – Ясный сокол», вышедший в 2019 г. в издательстве Е. Шубиной, можно отнести сразу к трём типам фантастического жанра: «сказочной»,

«мифологической» и «героической».

Интерес к этой книге, награждённой премией «Ясная Поляна», а в 2020 году, получившей «Премия читателя» (книга победила в борьбе с романом Е. Водолазкина «Брисбен» и романом В. Пелевина «Искусство лёгких касаний»), не случаен. Автор Андрей Рубанов – это известный российский прозаик, кинодраматург, журналист, предприниматель, получивший известность как автор книг в жанре автобиографической прозы, или «нового реализма».

Роман «Финист – Ясный сокол» представляет свежую интерпретацию одноименной русской народной сказки. Генезис романа обусловлен фольклорной основой: это история о женихе- оборотне, которого спасает простая девушка благодаря самозабвенной любви, силе духа и твёрдости

характера. И на этой архетипической основе крепится большой философско- нравственный багаж.

По жанровой принадлежности роман можно отнести к классическому фэнтези – действие его происходит в условной славянской древности. Рубанов реконструирует прошлое, и читатель отправляется в путь в историческое прошлое, в котором удивительным образом миф переплетается с реальностью. Критика определила жанр романа как «историческую жанровую фантастику» [Юзефович URL]. Коллеги по писательскому цеху также высоко оценили роман А. Рубанова. А. Варламов отметил, что: «авторская стратегия Андрея Рубанова напоминает стратегию А. Толстого. Молодой Толстой тоже начал со стилизации, именно славянской стилизации» [Юзефович URL].

А по мнению издателя Елены Шубиной, «славянское фэнтези автор возвёл в понятие мейнстрима» [Юзефович URL]. Действительно, используя в качестве сюжетобразующего элемента русскую народную сказку, автор соединил два временных потока, наложив авторский узор на архетипические образы, сохранившиеся из воспоминаний далёкого детства. Читатель попадает в 4 век, когда скоморохи били в бубен, слагали «глумы», воины приносили «требы», спорили о коловрате (цикличности времени).

Уровни текста отражают тщательно выписанные круги (страты) сказочного мироустройства, которое включает жизнь нижнего мира, среднего мира и верхнего мира. Нижний мир – это земная жизнь древних людей 4 века, или «троглодитов» Средний мир – это сказочная, мифическая жизнь. Этот мир населяют анчутки, лешие, мавки, среди них живёт ведьма Язва и змей Горынь. И верхний мир – это жизнь надземная – жизнь города Вертограда, населённого «нелюдями», оборотнями, существами более высокого устройства, людьми, похожими на птиц. Они умеют передвигаться по воздуху, умеют обходиться без пищи, долго живут, не знают болезней, дышат разряженным воздухом.

Композиционно роман состоит из 3 частей, и каждая часть могла бы стать самостоятельным произведением. Изложение сказочного сюжета автор передоверил трем рассказчикам, трем Иванам. Смена рассказчиков даёт множественность взглядов на происходящее. Автор уходит за кулисы, авторское Я не растворяется в образах рассказчиков: каждый имеет свою биографию, свой взгляд на происходящее событие. А форма сказа, которую использует писатель, передаёт склад речи каждого Ивана. За каждым из них стоит автор – повествователь, сохраняя сюжетное единство.

Все Иваны влюбляются в главную героиню сказки Марью (в начале описываемых событий ей 12 лет), и каждый играет определённую роль в том, чтобы сказочный сюжет сложился.

Первый Иван – шут, скоморох, глумила, которому 12 лет. Этот рассказчик вводит читателя в сказочную реальность. Ивану-глумиле дано

увидеть и, как лицу заинтересованному, рассказать романтическую часть истории: о встрече главных героев: 12-летней дочери кузнеца Марьи и нелюдя-оборотня Финиста, которая происходит во время праздника Ивана Купала, о вспышке чувства между ними: это любовь с первого взгляда и на всю жизнь.

Встреча Марьи и Финиста стала завязкой любовных отношений. Но, как и прописано в сказочном сюжете, в отношения влюблённых вмешиваются старшие сёстры-завистницы, им не даёт покоя то, что младшая раньше их выйдет замуж, а их ожидает участь остаться вековухами. Поэтому Глафира (средняя сестра), подговорив глумилу Кирьяка, впятером совершают грязное ночное дело: нападают на Финиста. Получив тяжелейшие ранения от ножей, воткнутых в рамы, он улетает, а вслед за ним отправляется безутешная Марья.

Таким образом, Иван-глумила – свидетель встречи Марьи и Финиста, оказывается втянутым в поимку нелюдя, а потом провожает Марью в её путешествие, в которое она отправляется, надев железные сапоги, с железным посохом.

Второй рассказчик Иван Ремень, воин и одновременно мастер по изготовлению воинских доспехов, он помогает Марье найти дорогу в птичий город. Ему уже 28 лет, при встрече с Марьей он угадывает в её облике черты пропавшей любимой девушки. В его рассказе, человека, много повидавшего, заявлена героическая сторона подвига Марьи. Время страданий, мучений, отчаяния, поисков возлюбленного, которое обычно в сказке сжимается и скрывается за лаконичной сказочной формулой: «износила трое железных башмаков», история подвига Марьи излагается подробно и перекликается с житийной литературой.

Герои второй части действуют среди сказочных персонажей славянской мифологии, они оживают и действуют в соответствии со своей сказочной функцией: мавки могут заговорить, защекотать и утопить. Ведьма Язва может зажарить в печи и съесть, а может дать наставление и оказать помощь. Горын кричит и издаёт дурные запахи, от которых задыхается вся округа, но он от старости уже не опасен, и большее опасение вызывает его потомство, которое может нанести обоим мирам ещё больший вред, чем страдающий от болезни кишок, еле живой Горын.

Образы змея Горына и ведьмы Язвы трансформируются автором и приобретают комический характер. Язва живёт на краю второго и третьего леса, ей 213 лет, она лысая с одним единственным зубом, у «неё руки – крюки» [Рубанов 2019: 246]. В романе она спасает Марью, которую мавки утащили в воду. Зеркально по отношению к основной сюжетной линии построена история Язвы и Финиста – старшего. История её юности созвучна центральному мотиву романа – поиску суженого.

Некогда Язва была молодой девушкой, и её связывали романтические отношения с Финистом-старшим, который обещал на неё жениться, но так

и не сдержал слова. Любовная Линия Марья – Финист, Язва – Финист-старший зеркально перекликаются...

В романе только Горын свободен от любовных мук, т.к. является двуполым существом, которое производит яйцо, и из него вылупляется молодой и очень грозный молодой змей. Горын стар и слаб, его терзают болезни, и своим криком он замучил своим округу [Рубанов 2019: 284].

И третий Иван, Соловей, поможет Марье попасть в птичий город Вертоград, пробраться в княжки чертоги, встретиться с Финистом, которого, опоив зельем, лишили памяти и обманом женили на красавице княжне Цесарке. Этот рассказчик – трикстер: помощь Соловья не бескорыстна, он некогда по молодости совершил преступление, ограбив человека, в чём он сам признался, но он был изгнан из Вертограда. И теперь надеется оправдаться и получить прощение [Рубанов 2019: 345]. Повествование из уст Соловья всё больше приобретает черты плутовского романа. Соловей поможет Марье разоблачить невесту Финиста Цесарку, которой Марья соткёт платье из золотой нити за право увидеть возлюбленного, поможет выстоять судилище, на котором её подвергают суровому допросу. И, в конечном, счёте, одержать верх в любовной истории.

Средствами имплицитного (непрямого) раскрытия авторской позиции является двойничество персонажей (Иваны), переключки сюжетных линий (Финист-старший – Язва, Финист-младший – Марья), мотив соперничества (сестра Глафира и невеста Цесарка).

И только всеведущему автору известны законы движения времени и законы мира... Помимо незыблемых законов древнего мира, в соответствии с которыми народом правят князья, власть над людьми приобретает золото, и обитатели всех миров стремятся к почестям и богатству, существуют вечные Законы.

Важнейшим законом, которому подчиняются герои, – это закон Коловрата (повторяемости): древний человек оказывается перед выбором: если как сказано в Экклезиасте, всё в этом мире повторяется, поэтому всё уже было, всё предопределено, и тогда незачем прикладывать героических усилий, чтобы изменить мир и жизнь (ср. Экклизиаст). Но если следовать Апокалипсису, т.е. всё движется к гибели, и если не приложить нравственных и физических усилий, то гибель неизбежна. И второй закон – это апокалиптическая версия развития событий, ставит каждого героя перед выбором.

Сюжет держит в напряжении, потому что два закона выступают как две версии, объясняющие происходящее. С одной стороны, читатель знает, что история закончится победой влюблённых, преодолевших все препятствия, с другой – каждый герой многократно оказывается на краю гибели, и от личного мужества и веры в себя зависит счастье героев.

Что же выносит читатель, закрывая последнюю страницу романа? Это роман о любви и дружбе, об искренности, которая так ценна в сегодняшнем мире и о то, что никакой великий подвиг не вершится в одиночестве.

Литература

1. *Левитская Н.А.* Формирование читательских компетенций у учащихся на уроках русского языка и литературы для аутентичного восприятия текста. – М.: Академический вестник № 4 2015 – с. 25-30.
2. *Неверов В.В.* Беседы о художественной литературе. – Л.: 2012. – 214 с.
3. *Никифорова О.И.* Психология восприятия художественной литературы. – М., 2011 – с. 356.
4. *Рубанов А.* Финист – Ясный сокол. – М., изд. Елены Шубиной, 2019 – с. 570.
5. *Тихомирова И.И.* О творческом чтении, или как воспитать талантливое читателя. – М.: Школьная библиотека, 2008. – 215 с.
6. *Юзефович Г.* Финист – Ясный сокол: рус. / [Электронный ресурс] / <https://meduza.io/feature/2019/02/26/finist-yasnyy-sokol-russkoe-narodnoe-fentezi-ot-avtora-patriota-i-stsenarista-vikinga>

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

«Чтение – это один из истоков мышления и умственного развития» – писал В.А. Сухомлинский [Сухомлинский 1973: 87]. Трудно не согласиться с этим суждением. Только тот человек, который много и осознанно читает, накапливает багаж знаний, становится грамотным, успешным в жизни.

В современном мире, наполненном цифровыми технологиями, огромными потоками и объемами информации, остро стоит проблема формирования читательской грамотности в образовательной среде. Что же такое читательская грамотность? **Читательская грамотность** – это способность учащихся к осмыслению текстов различного содержания и формата, способность к использованию прочитанного в различных жизненных ситуациях, в том числе и для достижения своих целей, расширения знаний и возможностей, участия в социальной жизни [Концепция исследований PISA]. Таким образом, читательская грамотность – это не умение читать, а умение находить достоверную, значимую, актуальную информацию, извлекать из неё нужное, полезное и использовать её в практической деятельности.

Вопрос формирования читательской грамотности, в первую очередь, встает перед нами, учителями филологами, ведь именно мы учим ребенка работать с текстом, видеть в нем не только явный, но и скрытый смысл, учим детей вдумчивому, осознанному чтению. Мы развиваем в ученике грамотного читателя, который может правильно и осознанно читать, определять тему и основную мысль текста, работать с отдельными синтаксическими единицами, давать ответы и формулировать вопросы, которые в свою очередь способствуют более глубокому пониманию текста, и выполнять творческие задания.

Существуют различные формы и методы работы, направленные на повышение читательской компетенции, которая неразрывно связана с читательской грамотностью.

В своей практике на уроках литературы я использую один из эффективных способов – **технологии критического мышления**, которая помогает учащимся анализировать, применять полученные знания и их результаты, как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам, развивает способность ставить новые вопросы, вырабатывать разнообразные аргументы.

Сущность **технологии развития критического мышления** состоит в том, что учащиеся самостоятельно добывают знания, используя

разнообразные формы работы и средства обучения. Учитель управляет деятельностью обучаемых и мотивирует их деятельность.

Хочу показать вам, как можно применить данную технологию при изучении произведения Н.А. Некрасова «Дедушка Мазай и зайцы».

Урок по технологии критического мышления композиционно предполагает 3 этапа: вызов, осмысление содержания, рефлексия.

Первая стадия «Вызов» позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у учащихся знания по данной теме или проблеме, вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать учащихся к учебной деятельности, сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы.

Начинаем с приёма **«Мозговой штурм»**. На экране два высказывания: *Доброта для души то же, что здоровье для тела.* (Л.Н. Толстой) и *Доброта лучше красоты.* (Генрих Гейне). Сначала ребята объясняют, как понимают эти высказывания, а потом проходит беседа, для которой можно использовать следующие вопросы: *«Как вы понимаете эти высказывания?»*, *«Что такое доброта?»*, *«Что значит совершать добрые поступки?»*, *«Какие добрые поступки вы совершаете?»*, *«Какой синоним к слову доброта вы можете подобрать?»*. Составляем кластер, используя слова *доброта* и *милосердие*. Таким образом, мы подводим учащихся к теме урока: «Тема милосердия в произведении Н.А. Некрасова».

На этапе **целеполагания** можно использовать приём **антиципации**. Читая еще одно высказывание *Сострадание к животным так тесно связано с добротой характера, что можно с уверенностью утверждать, что не может быть добрым тот, кто жесток с животными* (Артур Шопенгауэр), дети могут предположить, о чём мы будем говорить на уроке: о *доброте, о милосердии, об отношении к животным*. Таким образом, учащиеся самостоятельно сформулирую цель урока: проследить, как раскрываются в этом стихотворении понятия «добро», «милосердие» и «сострадание».

Вторая стадия «Осмысление» начинается с приёма **«Корзинка идей»**. Работая с заглавием, учащиеся делятся своими идеями относительно содержания произведения. На этапе первичного усвоения новых знаний я использую **ознакомительное чтение**: учащиеся читают самостоятельно, подчеркивая слова, значение которых не знают. Следующий этап- **словарная работа**. Учащиеся работают с толковыми словарями, обмениваются информацией.

На этапе **вторичного восприятия** текста используем приём **«Чтение с остановками»**. Например, остановка № 1: со слов *«В августе, около Малых Вежей»* до *«Мокрые, скрылись в какой-то сарай»*. После прочтения отрывка использую **информационные вопросы**: *«Где происходили события стихотворения?»*, *«Чем занимались Мазай и автор?»*, *«Какое явление природы описано в этом отрывке?»*, *«Давайте*

вспомним, что такое олицетворение, сравнение, метафора, эпитет, и вы найдёте их в тексте», «Как вы думаете, зачем автор использует эти средства выразительности для описания дождя?». На остановке 2 (со слов.

«*Дети, я вам расскажу про Мазая» до «Словно Венеция»*) мы задаем только один информационный вопрос: «*Почему нравится автору деревенька Мазая?*» На 3 остановке (со слов «*Старый Мазай» до «Дети, для вас я один записал...»*) использую приём.

«Толстые и тонкие вопросы». На листе учащиеся записывают вопросы, относящиеся к образу деда Мазая.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что любит Мазай? (свой край) Кто из родственников есть у Мазая? (внук) Где живет внук Мазая? (Кострома) Какие забавные случаи рассказывает Мазай герою?	Почему Мазай ходит до Костромы пешком? (ему доставляет удовольствие нахождение в лесу) Почему Мазай не расстраивается, что не может охотиться на зайцев из-за плохого зрения? (он добродушно относится к зверькам)

Ученики заполняют таблицу, затем по очереди задают вопросы друг другу, отвечая на них. «Тонкие» и «толстые» вопросы помогают глубже понять образ Мазая. На 4 остановке (со слов «*Старый Мазай разболтался в сарае» до «Где у них совесть?..»*) я использую не только информационные вопросы («*Почему мало дичи осталось в тех местах, где жил дедушка Мазай?*», «*Как он сам относился к животным?*», «*В каких словах мы слышим большой упрек мужикам?*») но и **проблемный вопрос**: «*Считаете ли допустимым такое отношение со стороны мужиков к природе и животным? Почему?*». В ходе обсуждения учащиеся приходят к выводу о недопустимости жестокого отношения человека к животным. Работая с отрывком 5 остановки (со слов «*Я раз за дровами...» до конца текста*) учащиеся анализирую эпизод спасения зайцев.

На этапе творческого применения и добывания знаний в новой ситуации использую проблемные задания: «*Каким нам автор показал дедушку Мазая в стихотворении?*», «*Какова главная мысль стихотворения?*», «*Как автор относиться к своему герою? Почему?*», «*А как вы относитесь?*», «*К чему побуждает нас автор?*»

Для последней стадии «**Рефлексии**» хорошо подходит приём

«Шесть шляп мышления». Дети работают в группах по цвету шляпы:

– Белая шляпа: учащиеся должны оставить в стороне эмоции и лишние подробности, только очень краткий пересказ, только факты.

– Красная шляпа: ученики расскажут нам об эмоциях, чувствах, которые они испытали при чтении.

– Черная шляпа: найти, что плохого было в прочитанном тексте?

– Желтая шляпа, найти, что хорошего было в прочитанном тексте?

– Зеленая шляпа позволяет мыслить необычно, расскажите на о том, как можно было помочь зайцам в наше время?

– Синяя шляпа у учителя, который подводит итог обсуждения.

Заканчиваем урок **приёмом «Синквейн»**, который помогает обобщить информацию, полученную на уроке.

Мазай

Опытный, добродушный

Охотится, рассказывает, спасает

Помогает зверям, а не только охотится

Домашнее задание будет творческой направленности: сочинение «Добрые дела в моей жизни».

Данные приёмы формируют у обучающихся способность находить нужную информацию, критически осмысливать её, систематизировать, задавать вопросы разного уровня сложности, делать выводы, составлять тезисы (выделять главную, существенную и второстепенную информацию).

Несмотря на то, в педагогической практике существует много форм, методов и приёмов работы, **задача каждого учителя** – изучать и использовать те, которые помогают прививать осознанный и осмысленный интерес к чтению, формировать и совершенствовать читательскую грамотность учащихся.

Литература

1. *Сухомлинский В.А.* О Воспитании. – М., 1973.
2. *Концепция исследований PISA*

Источники

3. *Некрасов Н.А.* Дедушка Мазай и зайцы. – М., 2016.

СРЕДСТВА ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ЧИТАТЕЛЯ

Практика каждого словесника предполагает работу по воспитанию творческого читателя. Педагог, включаясь в процесс чтения вместе с обучающимся, играет специфическую роль посредника между читателем и произведением. Чтобы повысить педагогическую ценность литературы, учитель должен активно развивать творческие способности личности школьника, повышать уровень восприятия им прочитанного.

Проблеме воспитания творческого читателя посвящены труды многих дидактов. Во многих современных исследованиях поднимается вопрос о важности развития умственной, духовно- нравственной и эстетической деятельности обучающегося, совершенствовании его эмоциональной сферы, формировании навыков самостоятельной работы, в основе которых должно лежать владение способами поиска и применения знаний. Данная концепция весьма актуальна для решения задач воспитания творческого читателя.

Работа на уроке литературы ориентирована, главным образом, на раскрытие творческого потенциала каждого обучающегося. Задача словесника состоит в том, чтобы построить образовательный процесс в соответствии с новыми тенденциями. Для педагога становится важным не только объем знаний, но и деятельность ребенка, а также его способность рефлексировать. Вот почему в практике преподавания литературы в школе активно используются ресурсы проектно-исследовательской технологии для воспитания творческого читателя. Технология проектов формирует коммуникативные навыки, решает задачи развития интеллектуальных способностей и творческого мышления, что наиболее полно решает проблему изучения произведения как источник наслаждения искусством в художественной целостности и неповторимой значимости.

Данная технология дает возможность изучать материал за рамками общеобразовательных программ, учитывать интересы обучающихся и соответствовать их темпу и особенностям усвоения новых знаний, объединять знания разных образовательных областей, применять теорию в прикладной сфере, глубоко погружаться в суть исследуемой темы.

Практика реализации метода проектов для воспитания творческого читателя обладает своими особенностями. Профиль школы и отдельно взятого класса определяет вектор использования проектного обучения. Перед словесником стоит задача – творчески использовать материалы, которые имеются в его арсенале, заинтересовать, вызвать отклик, способствовать прочному интересу, сфокусировать внимание.

Как правило, работа над проектом проводится поэтапно и занимает учебный год. Обучающиеся предварительно выбирают тему с учетом пожеланий педагога, затем составляют план, изучают литературу по данной теме, собирают практический материал. Как показывает практика, наиболее трудный этап – создание собственного (оригинального) текста, содержащего обзор литературы и анализ результатов исследования, формулировка собственных выводов по теме. Заключительная ступень – защита проекта, предполагающая устное выступление обучающегося и ответы на вопросы по теме.

Довольно часто школьники сближают проект с рефератом. Причина этого кроется, как мы считаем, в том, что учащиеся организационно отстраняют от первого и главного этапа – определение замысла проекта и определение целей, задач и ресурсов. Усиление исследовательского компонента проекта поможет избежать подобного сближения.

Для исследовательского проекта по литературе могут быть использованы такие темы, как «Можно ли познать мир, не читая книг?», «Может ли литература изменить человека?» или «Современный читатель: кто он?». Данные работы требуют обращения не только к своему читательскому опыту, составления аналитических выводов, организации эксперимента.

Не всегда легко подобрать тему для учебного проекта. Ориентиром могут послужить высказывания великих ученых и писателей о литературе, литературном творчестве, например: «Литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели». (С. Маршак); «Книга – устройство, способное разжечь воображение» (Алан Беннетт); «Читатель проживает тысячу жизней до того, как умрет. Тот, кто никогда не читает, – только одну». (Джордж Мартин) и т.п.

Использование метода проектов как инструмента воспитания творческого читателя ведет к изменению позиции педагога. Искореняются начетничество и схематизм, активизируется познавательная деятельность обучающихся. Учитель играет роль независимого консультанта, который не должен подсказывать, даже тогда, когда ученики «идут не по маршруту».

Учащиеся также должны предлагать свои темы для проектов. Часто такие работы оказываются самыми интересными, потому что школьник предлагает исследовать то, что волнует его больше всего, что вытекает из его собственных потребностей. Таким оказался проект «Почему люди читают детективы?», «Кто такие графоманы?», «Исчезнут ли печатные книги?», «Опечатки и ошибки в книгах».

Продуктивными в работе школы могут оказаться видеопроекты. Это могут быть видеоэкскурсии по литературным местам родного края, например, «Н. Тряпкин – поэт земли Лотошинской». Информационно-коммуникационные технологии становятся в таких работах главным

инструментом, а опыт, приобретенный в ходе их использования в нестандартной ситуации, – смыслом исследовательского проекта.

Проектная методика открывает широкие горизонты для использования различных форм реализации: издательское дело, мультипликация, игра, экспериментальная лаборатория, литературная мастерская. Все эти формы позволяют педагогу активизировать работу по воспитанию творческого читателя.

Анализ работы по данной технологии в школе показывает, что опыт приобретения навыков проектирования, создания и защиты своего продукта стимулирует творческое мышление обучающихся.

Литература

1. *Леонтович А.В.* Исследовательская деятельность учащихся // Сборник статей. – М., 2003. – с. 23.
2. *Полат Е.С.* Метод проектов в современной школе. Методология учебного проекта. – М., 2000. – с. 50-51.
3. *Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений в процессе изучения литературы в школе / Под ред. О.Ю. Богдановой.* – М., 1984.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО)

Проблема формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся старшей школы нашла отражение в трудах многих методистов. Среди них: Н.А. Судакова, О.Н. Левушкина, Н.Л. Мишатица и др.

Описание самой компетенции как готовности к выполнению определенных действий и системы ее формирования должно опираться на «готовностную» модель языковой личности учащегося и дающую «определенное представление об операционном наполнении понятия языковая личность» отмечает учёный. [Караулов: 2010: 62]

Лингвокультурологическая компетенция предполагает «владение разными видами речевой деятельности в данном социокультурном пространстве, умениями воспринимать чужую речь и чужую культуру, создавать собственные высказывания с учетом условий и задач толерантного общения, читать, понимая смысл, выраженный в словах и содержащийся в подтексте». [Шкатова: 2007: 332]

Обучение языку в контексте культуры становится в центре единого образовательного процесса, и это делает процесс формирования языковой личности его главной целью.

Принимая во внимание высказывания авторитетных ученых в области методики преподавания русского языка, можно сделать вывод, что лингвокультурологическая компетенция предполагает не только практическое овладение языком, но она также помогает осмыслить язык как национальную специфику языковой картины мира.

Художественный текст отражает культурные реалии определённой эпохи и сам является произведением культуры. Лингвокультурологический анализ художественного текста требует использования специфических способов изучения феномена языка (герменевтика, семиотика), что позволяет работать со смыслами текста и экстралингвистическими факторами. Такая форма работы создаёт условия для осознания текста как носителя и выразителя национальной и общечеловеческой культуры [Бабайцева: 1997: 58].

Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка в школе более соответствует реалиям сегодняшнего дня, так как способствует развитию ключевой коммуникативной компетенции. Особенно это значимо для старшеклассников, уже освоивших в меру своих

личностных качеств системные лингвистические знания и навыки практической грамотности.

Для такого анализа очень интересным, в плане содержания, может являться роман Ф.М. Достоевского «Униженные и оскорбленные», в котором можно подробно изучить тему творчества. Скрытая в художественных текстах Достоевского тема творчества, потенциально возможное самосознание текста через призму авторского осознания себя – одна из важнейших задач изучения творчества писателя. Тем более важна она в произведениях, выстроенных в форме повествования от первого лица – ведь «я» рассказчика, даже очевидно далекое от личности автора, говорящее иным «языком», обладающее иным кругозором, остается формой первого лица, в самом тексте предполагая возможность размышлять о путях построения высказывания, о цели и смысле содержащегося в «акте письма» обращения к читателю, о трудностях, возникающих на этом пути.

Тема творчества по-своему организует специфику повествования в «Униженных и оскорбленных», в той части романа, когда речь идет о своеобразном соотношении различных субъектов повествования – «рассказчика» и «автора». Работа над художественными текстами на занятиях по русскому языку преследует языковые (прагматические и практические) и неязыковые цели. Школьникам очень трудно разобраться с художественной лабораторией писателя и в связи с этим у них формируется непонимание его текстов. Благодаря лингвокультурологическому анализу текста можно сформировать у обучающихся страноведческую, этнокультурную и лингвокультурологическую компетенции, эстетическое воспитание, привитие чувства прекрасного.

Литература

1. *Алтухова И.А.* Роман Ф.М. Достоевского «Униженные и оскорбленные». Из истории интерпретации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. №2 (18) / [Электронный ресурс] / <https://cyberleninka.ru/article/n/roman-f-m-dostoevskogo-unizhennye-i-oskorblennye-iz-istorii-interpretatsii> (дата обращения: 05.03.2020)
2. *Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д.* Комплексный анализ текста на уроке русского языка: VIII-XI кл.: при изучении синтаксиса по учеб. комплексу для VI-XI кл. // Русская словесность. 1997. № 3. – с. 57-61.
3. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советская Россия, 1979. – с. 320.
4. *Бабайцева В.В., Беднарская Л.Д.* Комплексный анализ текста на уроке русского языка: VIII-XI кл.: при изучении синтаксиса по учеб. комплексу для VI-XI кл. // Русская словесность. 1997. № 3. – с. 57-61.

5. *Мишатина Н.Я.* К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции старшеклассников // *Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики: материалы Международной научно–практической конференции, 27–28 апреля 2006 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – с. 275–283.*
6. *Мишатина Н.Л.* Лингвокультурологический подход к развитию речи уча-щихся 7-9-х классов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 224 с.
7. *Мишатина Н.Л.* Компетенции старшеклассников // *Общетеоретические и практические проблемы языкознания и лингводидактики: материалы Международной научно–практической конференции. – 2006. – с. 275-283.*
8. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: УРСС Едиториал, 2010. – 264 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПРЕДМЕТУ «ЛИТЕРАТУРА»

Основой современного обучения является такая деятельность, при которой обучающиеся усваивают большую часть знаний в процессе самостоятельного поиска информации. Для развития интеллекта и творческого мышления применяются современные педагогические технологии, направленные на активизацию деятельности обучающихся. Наиболее эффективной современной технологией, дающей качественное усвоение знаний, является технология проблемного обучения, так как обучающийся оказывается активным участником собственного обучения. Особенно актуальным применение этой технологии становится в условиях Тульского суворовского военного училища Министерства Обороны РФ. Это обусловлено особенностями освоения образовательной программы в условиях довузовских общеобразовательных организаций Министерства Обороны РФ. Изучение учебного материала ограничено режимом и регламентом образовательного учреждения, что требует от обучающихся организованности, ответственности, осознанности принимаемых решений, в том числе в нестандартных ситуациях. Суворовцы мотивированы на достижение желаемых целей, позитивных результатов своих усилий. Для воплощения этих устремлений необходимо развитие критического мышления, позитивное отношение к миру и опыт осознанного активного и конструктивного поведения. Формировать их в период обучения можно с помощью технологии проблемного обучения, используя содержание такого учебного предмета, как литература.

Используя технологию проблемного обучения, преподаватель уподобляет деятельность суворовцев научному поиску. Процесс обучения отражается в понятиях: проблема, проблемный вопрос, проблемная ситуация, гипотеза, средства решения, эксперимент, результаты поиска. Преподаватель создает проблемную ситуацию или задает проблемный вопрос, организует поиск и проверку гипотезы, обобщение результатов и применение полученных знаний. Обучающийся осознает противоречия в изучаемом явлении, формулирует проблему, выдвигает и проверяет гипотезу, анализирует результаты, делает выводы и применяет полученные знания.

Технология проблемного обучения помогает преподавателю создать такую систему работы над художественным произведением, которая развивает познавательный интерес к изучаемому материалу, активизирует мыслительные способности в процессе анализа художественного текста.

Так происходит «... превращение всего хода анализа в естественную потребность читателя разобраться в прочитанном». [Браже 2008: 56]

Использовать составляющие данной технологии можно на разных этапах изучения художественного произведения.

На вступительных занятиях предлагаются проблемные ситуации и проблемные вопросы, которые пробудили бы потребность в обдумывании, в анализе произведения. Например, начиная изучать роман И. С. Тургенева «Отцы и дети» в 10 классе, можно предложить следующую проблемную ситуацию: «Перечитайте отрывки из гл.2,4 (первая встреча Базарова с Николаем Петровичем и Павлом Петровичем Кирсановыми). Как в данных эпизодах намечается основной конфликт произведения? Какой это конфликт: идеологический или психологический, культурный? Подтвердите выдвинутую гипотезу цитатами из текста романа». Сделав первые выводы, суворовцы, продолжая анализировать роман, находят подтверждение своим предположениям, на заключительном этапе дают обоснованный ответ на вопрос об основном конфликте в романе И.С. Тургенева.

Изучение рассказов И.А. Бунина о любви в 11 классе также можно начать с постановки проблемного вопроса: «Почему И. Бунин считает, что любовь – «краткий миг на земле»? Он даст возможность понять сложный взгляд автора на взаимоотношения между мужчиной и женщиной.

В ходе анализа произведения проблемные ситуации и проблемные вопросы могут быть направлены на разрешение загадок художественного текста. Так, работая над романом М. Булгакова «Мастер и Маргарита» в 11 классе, можно предложить проблемный вопрос: «Почему Воланд лишь свидетель, а не участник ершалаимских глав?». Он ведет к созданию проблемной ситуации, концентрирующейся вокруг дилеммы «Всевластно ли зло?». Размышления должны привести обучающихся еще к одному проблемному вопросу: «Только ли ершалаимские главы утверждают, что добро не может быть вытравлено из мира?». Это дает возможность построить проблемный анализ произведения путем соподчинения и подчинения частных вопросов общему и выявить художественные особенности текста М. Булгакова.

Цель заключительных занятий состоит не только в том, чтобы повторить изученное, а осмыслить его заново. Проблемные ситуации и проблемные вопросы помогут применить новый прием разбора, использовать новый угол зрения, определить новый центр внимания. Например, изучение романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в 9 классе можно закончить поиском ответа на проблемный вопрос: «Почему Ф. Достоевский считает главным героем романа не Онегина, а Татьяну?». А в 10 классе подвести итоги работы над текстом И. Гончарова «Обломов» можно с помощью вопроса:

«Можно ли назвать роман «Обломов» первым «русским психоделическим романом» (Д. Быков)?».

Основные приемы проблемного обучения: проблемная ситуация и проблемный вопрос – это предположения, которые нужно доказать, «проверить текстом». Поиск ответа дает возможность подтвердить гипотезу или ее опровергнуть, уточнить выводы или выдвинуть другое предположение. В этом и заключается развитие воспитанников.

Технология проблемного обучения позволяет активизировать мыслительную деятельность обучающихся через разрушение стереотипов восприятия предмета, верно расставить акценты в изучении произведения в соответствии с современными ценностными реалиями, с особенностями мироощущения современных подростков, снять барьеры восприятия литературы, используя современные возможности ИКТ, удивить, показать, что чтение – это интересное, актуальное, увлекательное занятие.

Литература

1. *Браже Т.Г.* О литературе в школе. Книга для учителя. СПб: Изд. дом «Мирс», 2008.
2. *Методика преподавания литературы* / Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: Пособие для студентов и преподавателей. В 2-х частях. М., 1995.
3. *Селевко Г.* Проблемное обучение. Школьные технологии, 2006, №2, с. 61-66.

Источники

4. *Браже Т.Г.* О литературе в школе. Книга для учителя. СПб: Изд. дом «Мирс», 2008. (В тексте – Браже Т.Г.)
5. *Ерохина Е.Л.* Проблемное обучение (вебинар) <https://events.prosv.ru/uploads/2017/04/additions/A7RdX9fAS56PeUB397On64gqGZkRAyGdPРsoXE6r.pdf>

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЕГО ФЛОРОПОЭТИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Флоропоэтика, как способ организации художественного текста при помощи растительных эмблем и образов-символов, является значимым культурным феноменом литературы конца XVIII – середины XIX века. Использование флористического кода широко представлено в произведениях, включённых в школьную программу по литературе. Шарафадина К.И. в своей монографии «“Селам, откройся!” Флоропоэтика в образном языке русской и зарубежной литературы» анализирует функции цветов в художественных произведениях. С точки зрения флоросимволизма ею рассмотрены «Горе от ума» Грибоедова А.С., «Евгений Онегин» Пушкина А.С., «Записки охотника» Тургенева И.С., «Обломов» Гончарова И.А. [Шарафадина 2018]. Рассмотрение этих произведений с точки зрения флоропоэтики значительно обогащает представление о специфике их художественных особенностей. Жилякова Э.М. в статье «Образ “полевого цветка” в эстетике и творчестве раннего Ф.М. Достоевского (к проблеме: Ф.М. Достоевский и Оноре де Бальзак)» [Жилякова 2019] использует флористический код в качестве основного инструмента сравнения двух творческих методов русского и зарубежного писателей. В статье «Символические функции наименований цветов в аспекте сопоставления поэтических идиостилей» Тарасенко Д.Ю., Соколова М.Г. и Паршина О.Д. при помощи анализа флористического кода сопоставляют образы лирики Ахматовой А.А. и Гумилёва Н.С. [Тарасенко, Соколова, Паршина 2018].

Актуальность этой статьи зиждется на необходимости формирования навыка разбора художественного текста с точки зрения функционирования флористических эмблем и образов-символов. Усвоение художественных приёмов, основанных на использовании флористического кода в литературном произведении позволит обучающимся получить более полное представление о способах анализа художественного текста.

Язык цветов – значимая культурно-бытовая особенность эпохи конца XVIII – начала XIX вв. Изучение цветочной символики и знакомство с восточным селамом повысит уровень интереса к русской литературе, а также может быть использовано в качестве способа развития культурологической компетенции.

Рассматривая традиционные и индивидуально-авторские подходы к включению флористического кода в художественный текст, необходимо разделить флорообразы по основной функции: растение как элемент пейзажа и растение как средство антропоморфной символизации. Растение

как элемент пейзажа может быть разделено по состоянию: растение как статический элемент пейзажа (например, фон, на котором разворачиваются события) и динамический элемент пейзажа (растение как действующее лицо и растение как предмет для взаимодействия).

Растение как предмет для взаимодействия часто выполняет функцию имплицитной характеристики психологических взаимоотношений между героями. Например, в рассказе Тургенева И.С. «Свидание» главная героиня дарит возлюбленному букетик васильков. Традиционно василёк считается цветком ветреных людей, непостоянных в своих симпатиях [Шарафадина]. Таким образом, читатель, знакомый с флоросимволикой, получит из текста больше информации, чем читатель, который отнесётся к букетику васильков как к незначимому элементу художественного произведения. Растение как средство антропоморфной символизации в литературном тексте может выражать психологическое состояние героя или обозначать характерные признаки его внешности. Традиционно растение-цветок (роза, лилия, сирень, фиалка) используется для характеристики женщины, а растение-дерево (дуб, кедр, клён) – для характеристики мужчины. Специфика индивидуально-авторского подхода к включению элементов флористического кода в художественное произведение основывается как раз на нарушении этой закономерности.

Важно обратить внимание обучающихся на то, что при анализе не следует заикиливаться на одном конкретном растении, так как использование элементов флористического кода в произведении носит системный характер. На основании этого автор внутри художественной картины мира выстраивает один или несколько образных рядов. В описании пейзажа, как правило, включены несколько видов растений, а пара цветок+дерево функционирует в качестве инструмента имплицитного выражения взаимоотношений между двумя героями (как правило, возлюбленными). В поэме Лермонтова М.Ю. «Ангел смерти» (1831 г.) главные герои, Зораим и Ада уподоблены кипарису и плющу соответственно:

Вкруг кипариса плющ обвит:
Он не погибнет одиноко!
Так миру чуждый Зораим
Не вовсе беден – Ада с ним!

[Лермонтов М.Ю. Ангел смерти, 1831]

Анализ растения как значимого элемента художественной картины мира в конкретном литературном произведении вариативен. Но алгоритм, предлагаемый далее, представляется наиболее оптимальным:

1. Выделить номинацию растения (для определения палитры эмблематических и образных значений по спискам языка цветов).

2. Выделить функциональный спектр, опираясь на культурный контекст (значение языка цветов во временной период, которым датировано написание произведения).

- а) Растение как символ; б) Растение как образ;
- в) Растение как элемент пейзажа.

3. Определить специфику использования растения-символа в литературном произведении:

а) традиционное (значение растения в тексте соответствует значению, представленному в справочниках по языку цветов);

б) нетрадиционное (включение растения в художественный мир произведения носит индивидуально-авторский характер, его значение не соответствует значению, представленному в справочниках по языку цветов).

4. Определить специфику использования растения-образа:

- а) характеристика человеческих взаимоотношений;
- б) характеристика психологического состояния героя;
- в) характеристика внешности человека (антропоморфная символизация).

5. Определить специфику использования растения-элемента пейзажа:

а) динамический элемент пейзажа (действующее лицо / предмет для взаимодействия);

б) статический элемент пейзажа (элемент фона, на котором разворачиваются события).

6. Дополнительно при анализе растения как инструмента антропоморфной символизации необходимо отметить, что именно описывается:

- а) часть тела (рука, грудь, голова);
- б) часть лица (губы, щёки, глаза).

Помимо произведений, указанных в начале статьи, сформировать и отработать навыки флоропоэтического анализа можно при помощи рассмотрения таких художественных текстов как «Бедная Лиза» Карамзина Н.М., «Аленький цветочек» Аксакова С.Т., «Каменный цветок» Бажова П.П., «Женьшень» Пришвина М.М., «Куст сирени» Куприна А.И. адаптируя предложенный алгоритм под специфические особенности возрастной группы обучающихся.

Так как рассмотрение художественных произведений с точки зрения их флоропоэтики способствует развитию креативного мышления у обучающихся, мотивирует их к углублённому изучению изобразительно-выразительных средств в авторском идиостиле, рекомендуется вводить его на уроках литературы с 5 класса и углублять на протяжении всего школьного курса.

Благодаря использованию метода флористического анализа произведения, обучающиеся получают возможность актуализировать знания о способах характеристики персонажа и о специфике описательных пейзажных конструкций в художественном тексте. Учителя литературы смогут содействовать формированию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, мотивируя их исследовать различные справочники по языку цветов, относящиеся как к филологической, так и к биологической научным сферам, а также развитию эстетического вкуса и формированию культуры речи. Среди основных предметных результатов включения флористического анализа в уроки литературы следует выделить: умение описывать психологическое состояние героя с опорой на растительные образы, функционирующие в конкретном художественном произведении, знание о способах имплицитного выражения авторской позиции, умение анализировать флористические образы с точки зрения их основной функции в литературном тексте.

Таким образом, можно сделать вывод, что анализ флоропоэтики в художественных текстах является продуктивным способом формирования культурологической компетенции и повышения уровня мотивации к изучению русской литературы.

Литература

1. *Жилякова Э.М.* Образ «полевого цветка» в эстетике и творчестве раннего Ф.М. Достоевского (к проблеме: Ф.М. Достоевский и Оноре де Бальзак) // *Имагология и компаративистика*. 2019. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-polevogo-tsvetka-v-estetike-i-tvorchestve-rannego-f-m-dostoevskogo-k-probleme-f-m-dostoevskiy-i-onore-de-balzak>
2. *Тарасенко Д.Ю., Соколова М.Г., Паршина О.Д.* Символические функции наименований цветов в аспекте сопоставления поэтических идиостилей // *Концепт*. 2018. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolicheskie-funktsii-naimenovaniy-tsvetov-v-aspekte-sopostavleniya-poeticheskikh-idiosstiley>
3. *Шарафадина К.И.* «Селам, откройся!» Флоропоэтика в образном языке русской и зарубежной литературы. – СПб.: Нестор-История, 2018. – 544 с., ил.

СТАТЬИ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

С.М. Вовк

г.о. Краснознаменск Московской области

ПОВТОРЕНИЕ В НАЧАЛЕ ГОДА БЕЗ СТРЕССА И ПЕРЕГРУЗКИ

Вот и закончилось лето, дети снова сели за парты постигать азы науки. Некоторые – с огромным желанием учиться, иные – без особого рвения. А учителю так хочется начать процесс обучения продуктивно, чтобы обучающиеся, не испытывая стресса, с интересом, легко и уверенно включились в работу. Но настроить каждого обучающегося на рабочий лад нелегко: одни забыли за лето изученный ранее материал, иные плохо его усвоили, третьи испытывают психологическую несобранность, а она ведет к тому, что первые недели ребенка будут преследовать неудачи и разочарования, которые могут еще глубже усугубить психологическое состояние обучающегося. Что же делать, чтобы после продолжительных летних каникул восстановить в памяти учащихся важнейшие сведения по пройденному материалу в предыдущем классе, восстановить приобретенные, но слегка подзабытые умения и навыки, обозначить приоритеты в постижении лингвистических наук, но при этом не разрушить в ребенке веру в себя и собственные способности? Именно на этот вопрос, исходя из своего педагогического опыта, я и попытаюсь дать ответ в этой статье.

Как известно, на сегодняшний день основной формой организации учебно-воспитательного процесса в школе является урок, а одним из важных условий продуктивности урока является рациональный выбор его типа и соблюдение основных элементов структуры учебного занятия. Конечно, первый уроки в любом классе

– это уроки повторения, основной дидактической целью которых является актуализация приобретенных ранее знаний и умений. Урок повторения обладает большими возможностями интеграции и реализации межпредметных связей и преследует цель более глубоко не только систематизировать ранее изученный материал, но и установить логические связи между уже известным и новым, достичь более высокого уровня обобщения и усвоения знаний. На таком уроке важен и психологический настрой, поэтому внесение элемента игры или соревнования способны разрядить обстановку, включиться в работу легко, увлеченно, с интересом, потому что сотрудничество намного эффективнее стимулирует работу, чем авторитарный стиль общения и обучения.

С этого учебного года воспитательной работе на уроке отводится особая роль, поэтому такие уроки повторения, которые содержат в себе элементы воспитания самодисциплины, организации своего рабочего места, умения работать в группе и в команде, слушать других, корректно вносить поправки и замечания тоже очень важны.

Итак, представляю вам элемент одного из таких уроков повторения изученного материала в 6 классе.

Методический прием: фантазийная игра Джанни Родари

Вступительное слово учителя:

– КАНИКУЛЫ! Сладкое, полное впечатлений слово! Сегодня оно будет главным на нашем уроке. Все задания, которые вы получите, так или иначе будут связаны с этим словом. Конечно, всем вам известен такой итальянский писатель, как Джанни Родари. Эту игру придумал он. И не только придумал, но и играл в неё со своими учениками. Поиграем сегодня и мы. Нам нужно разбиться на 17 команд (пар). Каждая пара получит задание, на выполнение которого отводится определенное время. По истечении времени команда должна озвучить результат своей работы. Ребята из других команд, которые будут дополнять ответы соперников, смогут получить бонусные баллы для своей команды. Итак, начнем. Представителей от команды приглашаю подойти к столу и выбрать себе карточку для работы.

Задания на карточках.

Группа 1. Слово КАНИКУЛЫ начинается на букву К. Она может быть как большой, так и маленькой. Вспомните и запишите как можно больше слов, начинающихся с маленькой, а затем с большой буквы К.
Группа 2. Слово КАНИКУЛЫ начинается со слога КА-. Вспомните и запишите как можно больше слов с таким же первым слогом.
Группа 3. Слово КАНИКУЛЫ употребляется только во множественном числе. Вспомните и запишите такие имена существительные, которые бы имели только форму множественного числа и начинались бы на букву К, как и слово КАНИКУЛЫ.
Группа 4. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова, которые бы тоже употреблялись только в форме множественного числа, как и слово КАНИКУЛЫ.

<p>Группа 5. В слове КАНИКУЛЫ первый гласный не проверяется ударением (это слово, написание которого следует запомнить). Вспомните и запишите такие же слова с непроверяемой гласной А в корне слова.</p>
<p>Группа 6. Составьте из букв слова КАНИКУЛЫ другие слова так, чтобы они состояли только из корня и окончания. Выделите морфемы.</p>
<p>Группа 7. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с чередованием в корне.</p>
<p>Группа 8. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова на тему «Литературные термины».</p>
<p>Группа 9. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова на тему «Языковые (лингвистические) термины».</p>
<p>Группа 10. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с удвоенными согласными в корне слова.</p>
<p>Группа 11. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с непроизносимым согласным в корне слова.</p>
<p>Группа 12. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова глаголы I спряжения.</p>
<p>Группа 13. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова глаголы II спряжения.</p>
<p>Группа 14. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с ЦЫ</p>
<p>Группа 15. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с ЦИ</p>
<p>Группа 16. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с О после шипящих</p>

Группа 17.

Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с Ё после шипящих

На выполнение задания – 5 – 7 минут. Можно пользоваться любыми словарями, справочниками, Интернетом. Во время проверки задаются дополнительные вопросы слушателям (таким образом, все включаются в процесс повторения пройденного материала).

ПРИБЛИЗИТЕЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ

Группа 1.

Слово КАНИКУЛЫ начинается на букву К. Она может быть как большой, так и маленькой. Вспомните и запишите как можно больше слов, начинающихся с маленькой и с большой буквы К.

капуста Канары

карандаш Канада

калина Калининград

Другим группам предлагаем дополнить список слов (не повторяя уже сказанные).

Группа 3.

Слово КАНИКУЛЫ употребляется только во множественном числе.

Вспомните и запишите такие имена существительные, которые бы имели только форму множественного числа и начинались бы на букву К, как и слово КАНИКУЛЫ.

Кусачки, клещи, кавычки, качели, Карпаты, консервы, Кордильеры, колготки, крестины, колики, конвульсии, классики (игра), клёцки, карачки, корточки, кущи, козни, Курилы...

Группа 4.

Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова, которые бы тоже употреблялись только в форме множественного числа, как и слово КАНИКУЛЫ.

К – клёцки, кальсоны, колготки А – автогонки

Н – наручники, невзгоды И – издержки

К – куранты, консервы У – уста, узы (брака)

Л – ладушки (игра), латы, лохмотья

Ы – вЫборЫ, ножницЫ, похоронЫ

<p>Группа 7. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с чередованием в корне. К – касаться, коснуться А – антипригарный – гореть Н – наклон – кланяться И – избирать – изберешь К – коснуться – касаться У – угарный – угореть Л – ложиться – слагать Ы – ВЫрасти – росли</p>
<p>Группа 9. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова с непроизносимым согласным в корне слова. К – капустный А – агентство Н – наездник, несчастный И – известный, известка, известняк К – крестник, костный (бульон) У- уздцы, уместный, устный, участник Л – ландшафт, лестница Ы – честнЫ, счастливЫ</p>
<p>Группа 10. Слово КАНИКУЛЫ запишите вертикально и запишите на каждую букву слова глаголы I спряжения. К – краснеть А – агитировать, атаковать Н – навевать, навещать И – играть, идти, изучать К – копать, капать, крикнуть У – устилать, улыбаться, уколоть Л – лезть, лелеять, лаять Ы – вЫдумать</p>

Таким образом, за относительно небольшой промежуток времени мы имеем возможность вспомнить разные языковые единицы, лингвистические уровни и разделы учебного материала, пройденного в 5-м (или 6-м) классе. На данном занятии формируются представления о русском языке как развивающемся явлении и намечаются перспективы изучения русского языка в 6 – м (или 7- м) классе. Из личностных УУД отметим такие, как воспитание интереса к русскому языку, уважительное отношение к слову. Реализуются и познавательные УУД, в частности, восприятие информации на слух, рассмотрение и решение отдельных вопросов лексики и фонетики, орфографии и морфологии. Коммуникативные УУД не менее важны на этом уроке, если даже не самые

главные: умению тактично вступать в диалог и вести беседу тоже надо учить ребят с первого урока.

И всё-таки самым главным критерием результативности такого вида урока является формирование произвольной памяти как волевого процесса, направленного на запоминание нужной информации. Понятно, что такое развитие произвольной памяти будет происходить активно при условии, что школьник сам будет заинтересован в запоминании этой информации, а лучше, чем сделать это с помощью игры, вряд ли предоставляется возможным. Эта игра поможет ученику отсеять малозначимую информацию, осмыслить и запомнить главное, что также немаловажно при условии, что в школе ежедневно поток информации возрастает неоднократно и удержать всю информацию в голове становится сложно. Важно отметить, что при такой работе информация из кратковременной памяти перейдет в долговременную, а всем известно, что эти два вида памяти отличаются между собой по длительности сохранения информации и для качественного усвоения материала нужна именно долговременная память. В кратковременной памяти материал удерживается, пока ученик сознательно обращает на него внимание: выполняет упражнение, пишет диктант, вставляет пропущенные буквы в словах на карточках или выполняет тест на компьютере. После этих заданий информация исчезает из памяти примерно через 30 секунд. В долговременной памяти после смысловой обработки информация может храниться всю жизнь, и начинается этот процесс с запоминания, процесса, обеспечивающего сохранение в памяти материала и его воспроизведение в дальнейшем. Запоминание делят на механическое (многократное повторение) и смысловое (разбор, понимание, исследование). Именно смысловое запоминание лежит в основе нашего задания на повторение пройденного материала. При заучивании материала важно не только повторение, но и понимание: заучивание без осмысления принесет мало пользы. Вот почему говорят: «Ученик, который учится без желания, – это птица без крыльев».

Таким образом, можно сделать вывод, что задания такого рода могут помочь ребенку в глубоком овладении знаниями через развитие длительной памяти, концентрации внимания на изучаемом объекте, углублении уже имеющихся знаний, систематизации полученной информации, выявлении непонятных мест, доведения до автоматизма навыков, понимание нужная информация.

По утверждениям ученых, среднестатистический человек использует около 10 % резервов своей памяти. Это значит, что развивать память и тренировать ее с помощью повторений можно практически бесконечно. Повторяя материал, пройденный на уроке, ученик лучше укладывает его в голову и в нужное время сможет им воспользоваться. Так почему же это не сделать с помощью так любимой ребенком игры?

Литература

1. *Узорова О.В.* Задания по русскому языку для повторения и закрепления учебного материала. 1 класс / О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: АСТ, Астрель, 2015. – 183 с.
2. *Узорова О.В.* Задания по русскому языку для повторения и закрепления учебного материала. 4 класс / О.В. Узорова. – М.: АСТ, 2017. – 296 с.

ШКОЛЬНАЯ РЕДАКЦИЯ – В ПОМОЩЬ РАБОТЕ С ИНОФОНАМИ И БИЛИНГВАМИ

С каждым годом в общеобразовательных учреждениях Подмосковья обучается все больше детей, для которых русский язык не является родным. Эта тенденция характерна не только для Московской области, но и для Российской Федерации в целом.

Всех учащихся с неродным русским можно разделить на две группы:

– билингвы – школьники, в чьих семьях говорят как на своем родном, так и на русском языках. Многие из таких детей никогда не были на исторической родине. Русский язык, который они слышат с малых лет, является для них привычным и, как правило, не вызывает затруднений. Билингвы весьма коммуникабельны. Их устная и письменная речь – грамотна.

– инофоны – школьники, чьи семьи мигрировали недавно. Русским языком такие дети, в лучшем случае, владеют на базовом бытовом уровне. Зачастую дома они слышат лишь свою родную речь, тогда как в школе вынуждены общаться по-русски. Это затрудняет коммуницирование с учителями и одноклассниками, создает языковой барьер, мешающий социализации инофонов.

Как правило, основная нагрузка и ответственность за адаптацию таких школьников в полиэтнических классах ложится на учителя-словесника. Работе с инофонами и билингвами уделяется серьезное внимание на уроках русского языка, литературы и внеклассных занятиях. Перед педагогом стоит задача – сформировать позитивное отношение к русскому языку, развить познавательный интерес.

Кроме того, веской мотивацией должно стать понимание школьником социальной необходимости обучения. Без знания русского языка он не сможет сделаться полноценным членом общества.

Как показала практика взаимодействия со школьными редакциями нашего региона, участие юных журналистов-инофонов и билингвов в выпуске школьных СМИ помогает решить сразу несколько задач.

Школьника с неродным русским полезно привлекать к подготовке газеты, ведь для печатного издания он будет делать публикации, изучая нормы и правила грамматики, попутно избавляясь от ошибок.

Готовя материалы для теле- или радиопередачи, научится не только писать тексты, но и грамотно говорить по-русски, из речи начнут исчезать орфоэпические ошибки.

Работая в школьной редакции, такой юнкор расширяет словарный запас, учится понимать не только бытовую лексику, но и юмор, фольклор,

сленг, современные обороты, научную, политическую и экономическую терминологию.

Готовя публикации – лучше, если на первых порах это будут короткие новостные заметки – инофон или билингв овладевает письменной речью, которая помогает разобраться в структуре грамматических конструкций, фонетике и упорядочить их употребление.

Есть и еще один важный – психологический – момент. Работая над выпуском школьного СМИ в увлеченном коллективе единомышленников, ребенок с неродным русским учится преодолевать языковой барьер, начинает общаться без проблем.

Региональный конкурс юных журналистов и команд школьных СМИ «ЮН-Медиа», который под патронатом Союза журналистов Подмосковья проводится Ресурсным центром русского языка МГОУ с 2018 года, подтвердил: редакции, где есть билингвы, всегда имеют свою изюминку.

В 2021 году жюри конкурса приняло решение – включить в перечень номинаций награду за лучший материал, автором которого является школьник с неродным русским.

Победителем стал шестиклассник лицея № 1 поселка Львовский Давид Минасян. Юный армянин начал осваивать русский язык в подмосковной школе. Постигать красоту «великого и могучего» ему помогают не только программные уроки, но и внеклассные занятия в Молодежной ассоциации новых журналистов «МАНЖ», с 1993 года действующей в Подольском городском округе. На конкурс «ЮН- Медиа» Давид Минасян представил видеорепортаж с выставки члена Союза художников России Анатолия Бондарева «Мой Подольск».

«Я – армянин, родился в Ереване, но так получилось, что живу и учусь в Подольске. Мне нравится этот город, его история, восходящая к Добрыне Никитичу, – рассказывает мальчик зрителям уже на хорошем русском. – На выставке Анатолия Бондарева, открывшейся в музее нашего лицея, я увидел буйство красок, свободные мазки – и после этого стал лучше понимать и узнавать город, в котором сейчас живу».

Работа в школьной редакции помогла Давиду раскрыться, почувствовать себя равноправным членом творческой команды – и в итоге уверенно заговорить на прежде чужом языке!

Об успехах своего воспитанника и других юнкор-инофонов руководитель МАНЖ Галина Романовна Спасская говорит так:

«Этих детей мало учить правилам грамматики. Им надо показать: русский язык – везде! Им надо дать почувствовать его вкус, его цвет, его музыку. Только тогда у ребят появится потребность – учить, узнавать, применять на практике. Только тогда они заговорят по-русски».

Занятия в редакциях школьных СМИ как нельзя лучше подходят для возникновения и удовлетворения такой потребности.

Задача руководителя медиапроекта состоит не только в том, чтобы помочь юнкору с неродным русским расширить лексический запас, овладеть синтаксисом и орфоэпией, но и раскрыть ему обаяние второй родины, подружить с культурой и традициями России. На занятиях полезно обратить внимание на лингвокраеведение – комплексную дисциплину, в которой исследуются история, этнография, культура региона, его лингвистические особенности, региональная ономастика, литература, музыка и т.д.

Помимо познавательного аспекта лингвокраеведение включает воспитательную составляющую, высвечивая эстетическое и нравственное богатство культуры региона. Вспомним конкурсный материал шестиклассника-армянина, которому в изучении русского языка и понимании искусства другой страны помогло посещение выставки художника из Подольска.

Задания по подготовке тематических материалов о судьбе улицы, микрорайона, муниципалитета, округа актуальны как для детей мигрантов, так и для коренных юных жителей региона, ведь, как сказал академик Дмитрий Лихачев: «Краеведение учит не только любить свои родные места, но учит знанию о них, приучает интересоваться историей, искусством, литературой, повышать свой культурный уровень». Остается лишь добавить, что лингвокраеведение учит толерантности, согласию, способствует конструктивному диалогу культур, развивает ценности поликультурного общества.

Стремление поделиться с аудиторией новой информацией о, казалось бы, знакомом и привычном, заставляет юнкоров «держат нос по ветру». Палитра тем и жанров – неисчерпаема. На школьной редколлегии можно предложить подготовить репортаж с празднования Дня народного единства, сделать информационный блок об истории образовательного учреждения, его работниках и выпускниках, взять интервью у родителей учеников. Все зависит от включенности руководителя и активности юных журналистов.

Факт неоспорим: широкие миграционные процессы привели к тому, что в полиэтнических школах действуют и полиэтнические редакции.

Важно понимать, что русский язык становится для юных инофонов и билингов не просто средством коммуникации, но и гарантом их успешности в будущем. Работа в школьной редакции, совместное творчество объединяет людей вне зависимости от национальности и делает понятным любой язык мира.

Литература

1. *Лазутина Г.В.* Основы творческой деятельности журналиста – М.: Аспект Пресс, 2001. – 240 с.
2. *Сабаткоев Р.Б.* Обучение русскому языку в полиэтнических классах основной школы: пособие для учителя / Р.Б. Сабаткоев. – М.: Просвещение, 2009. – 157 с.
3. *Синёва О.В.* Уроки русского языка в разноуровневом и разноязычном коллективе / О.В. Синёва // Русский язык в школе. – 2007. – № 5. – С. 12-16.
4. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2010. – 349.
5. *Учебно-методический комплект «Русский язык: от ступени к ступени».* В шести книгах. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: Этносфера, – 2014 г.

УРОКИ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ: ЧТОБЫ ДЕТИ НЕ ПОПАЛИСЬ В СЕТИ

Современных школьников не случайно называют «поколением, живущим в Сети». В интернете знакомятся, ведут бизнес, создают сообщества, созидают и разрушают. Реалии таковы, что образование в большинстве случаев тоже становится дистанционным.

В этой связи на педагога, помимо задачи обучить и воспитать, ложится ответственность за медиабезопасность школьников. Его долг – научить детей и подростков противостоять угрозам информационного терроризма, привить навыки критического мышления и грамотной работы с информацией.

Потребность в уроках медиабезопасности и медиаграмотности сегодня актуальна как никогда. Первую встречу можно приурочить к 11 ноября, ведь в 2019 году эта дата была объявлена в России Днем борьбы с кибербуллингом.

На занятиях следует уделить внимание большому спектру вопросов, среди которых родительский контроль и его этическая сторона, система безопасности паролей, формы буллинга и варианты работы с агрессором и жертвой, правила групповой и индивидуальной информационной гигиены и прочие важные аспекты цифровой безопасности.

Учителю необходимо наглядно продемонстрировать пример работы в команде с использованием цифровых устройств. Реализовать эту задачу поможет тематический вебинар, посвященный вопросам безопасности в Сети. Такой формат общения с детьми и подростками учит их принимать командные решения, делиться информацией в режиме реального времени и оперативно взаимодействовать в группе.

По итогам вебинара можно предложить его участникам составить лонгрид в формате интересных вопросов по правилам поведения в интернете с развернутыми ответами, помогающими лучше ориентироваться в мире медиа, вести диалоги в социальных сетях. Кроме того, такие упражнения позволяют моделировать ситуации, к которым каждому интернет-пользователю надо быть готовым, учат отличать проверенный источник от фейка. В частности, как не попасться на уловки мошенников, что делать, если подвергся буллингу и троллингу, как выстраивать личные границы в отношениях с родителями, не прибегая к конфликту.

Оправдала себя работа в формате «дети – детям», прошедшая апробацию в ряде образовательных учреждений Московской области. Старшеклассники, прослушавшие курс по медиабезопасности и

медиаграмотности, под руководством педагога давали уроки в средних и младших классах, делясь знаниями и собственным опытом. Они рассказали о кибербуллинге и способах борьбы с ним, объяснили, как не поддаваться на провокации обидчиков, советовали, как поступить, если личную страницу или электронный кошелек взломали, как обезопасить себя от киберпреступников.

Коммуницируя в Сети, школьник должен помнить об ответственности за свою речевую деятельность перед обществом. Снижение уровня критического мышления аудитории приводит к усилению речевой агрессии, конфронтационной коммуникации как способа социального поведения.

Кибербуллинг, от которого никто не застрахован, – это одна из форм проявления речевой агрессии в интернете. Его следует отличать от кибермоббинга и кибертравли.

Кибермоббинг – вид насилия в цифровой среде, реализуемый с помощью электронного текста (сообщений и комментариев). Кибертравля – причинение вреда человеку за счет длительного давления в интернет-пространстве: преследования, распространения слухов, запугивания.

Последствия могут быть самыми печальными – жизнь онлайн сегодня неотделима от жизни в офлайне.

Согласно данным исследования, предоставленным директором по социальным проектам Mail.ru Group и инициатором кампании по борьбе с кибербуллингом Александрой Бабкиной, 58% российских интернет-пользователей сталкивались с онлайн-агрессией. Каждый четвертый респондент сам становился объектом травли, но лишь 4% опрошенных сознались в том, что инициировали буллинг.

Показательны следующие цифры и факты, которые могут послужить материалом для размышления на уроках по медиабезопасности:

- 49% российских пользователей интернета считают, что уровень виртуальной агрессии в период пандемии Covid-19 существенно вырос;
- 52% свидетелей агрессии никогда ни за кого не заступались, предпочитая пассивное наблюдение за развитием ситуации;
- 65% считают поддержку жертвы бессмысленной;
- 13% участников опроса боятся, что агрессия перекинется на них, именно поэтому не вмешиваются в конфликт;
- 20% ощущают собственное бессилие при виде травли. Агрессия в Сети, направленная на знакомого (незнакомого) человека, психологически подавляет и наблюдателя:
- 57% респондентов считают невмешательство в порядке вещей.

Не менее полезно и интересно на вебинаре примерить на себя роль интернет-агрессора. Понимая психологию и мотивацию нападающего, проще защититься от травли. Не всегда киберагрессор – человек с дурным

воспитанием или тяжелым жизненным опытом. Стать инициатором буллинга может каждый, особенно, если он сам являлся жертвой или наблюдателем процесса. Школьникам необходимо уяснить: в борьбе с кибербуллингом важно начинать с себя.

Почвой для размышления о поведении агрессора может стать статистика названного выше исследования:

- 39% инициаторов травли испытывают гнев и злость;
- 29% агрессоров резкими высказываниями, по их убеждению, восстанавливают справедливость;
- 12% булли остались недовольны своими действиями;
- 5% стыдятся своих действий;
- 70% нападающих уверены, что опубликовать персональные данные – это нормально.

Свидетели кибербуллинга тоже испытывают психологические страдания. Самое действенное оружие против травли в интернете – сопереживание. Педагогу следует постараться донести до школьников одну простую истину: «Сопереживать не стыдно. Высокая эмпатия – это индикатор нашей человечности».

На вебинаре по медиабезопасности важно проговорить с ребятами о возможных путях помощи жертве интернет-травли.

Если ситуация опасная, расскажите, как противостоять ей с помощью правоохранительных органов. Объясните, что многие соцсети блокируют сообщества и профили, держатели которых призывают к насилию или суициду, пропагандируют образ жизни и поведение, наносящие вред здоровью, сеют расовую и религиозную вражду. Расскажите школьникам, как и где можно пройти психологическую реабилитацию.

Впрочем, чаще всего одно доброе слово поддержки может вернуть пострадавшему веру в себя и доверие к миру. Напомните участникам вебинара стихотворение Вадима Шефнера «Слова»:

*Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести.
Словом можно продать, и предать, и купить,
Слово можно в разящий свинец перелить.*

Важно, чтобы слова в виртуальной реальности становились не «разящим свинцом», а скорой помощью всем, кто нуждается в сострадании и защите.

Литература

1. *Андреева А.О.* Манипулирование в сети Интернет / А.О. Андреева // Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма среди молодежи – 2015 – С. 21-28.
2. *Баранов А.А., Рожина С.В.* Психология. Социальная психология, УДК, вестник Удмуртского университета, 2015 – с. 37.
3. *Черкасенко О.С.* Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Черкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 6. – С. 52-54.

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ГАЗЕТ «ИЗВЕСТИЯ» И «ПРАВДА» 1970–1980-Х ГГ. КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Язык находится в тесной взаимосвязи с культурой, «он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [Маслова 2001:9]. Последние десятилетия язык СМИ активно изучается с разных позиций. Но до сих пор не до конца осмыслено влияние общественно-политических тенденций на выбор тех или иных языковых средств. Особый интерес на сегодняшний день представляет лингвокультурологический аспект исследования лексики с точки зрения диахронии.

Среди исследований, определивших методологические подходы к анализу газетно-публицистического стиля второй половины XX века, следует назвать работы: Т.А. Блинецовой, В.С. Валгиной, А.Н. Васильева, В.Г. Костомарова, Н.Л. Синячкиной, Г.Я. Солганика, Н.В. Черниковой и др.

На лексику газетно-публицистического стиля 70-80-х годов большое влияние оказывала политическая система, высокая ответственность за точность и соответствие сообщений органов власти. Это способствовало созданию стилистических шаблонов, которые постепенно стали стандартами языка СМИ.

Основное место продолжают занимать статьи политико-агитационной направленности. Становлению стандартизированных языковых моделей, которые содержали описание происходящих событий, способствовала повторяемость ситуаций, однотипность отношения к ним руководства страны. Как правило, композиция подобных сообщений была статична, менялись лишь очередность блоков. П.В. Хазов выделил 15 лексико-семантических единств, образующих информационные блоки: источник, время, место, факт, деятель, цель, содержание, причина, повод, отношение, ссылка, результат, масштаб, участие. [Хазов 1985:76]

«С 18 по 27 мая в Советском Союзе в соответствии с планом межпартийных связей КПСС и МНРП находилась делегация партийных работников Монгольской народно – революционной партии во главе с членом ЦК МНРП, за ведущим отделом промышленности ЦК МНРП Ц. Гурбаламом». [«Правда» 28.05.1977]

«По приглашению Советского комитета солидарности стран Азии и Африки с 24 по 29 апреля в Советском Союзе находилась делегация Народного фронта освобождения Омана во главе с председателем Центрального исполкома фронта Абдель Азизом Алькады». [«Известия» 30.04.1979]

Наиболее значимые сведения оформлялись в статье с помощью порядка слов и выносились в начало фразы:

«Завершено сооружение газопровода Валдай – Псков – Рига, и сегодня в Инчукалнсе, где находится подземное хранилище природного газа, был зажжен традиционный факел». [«Правда» 16.09.1972]

«В рекордно короткий срок было завершено сооружение всего общезаводского хозяйства». [«Известия» 22.10.1979]

В представленных фрагментах словосочетание **завершено сооружение** имеет разное местоположение и функции: в первом отрывке автор акцентирует внимание на окончание строительных работ, а во втором важно было подчеркнуть максимально сжатые сроки строительства.

Политические преобразования 80-х годов активизировали тенденцию обновления языка. Стандартизированные шаблоны новостных текстов получили иную агитационно-пропагандистскую направленность. Теперь наиболее частотными лексемами стали *гласность, перестройка, ускорение, демократия, застой*, которые отражали задачи новой государственной установки.

В текстах газет «Известия» и «Правда» данные лексемы расширяют семантику, приобретают дополнительные коннотативные значения.

Существительное **гласность** в толковом словаре Д.Н. Ушакова имеет значение «доступность общественному обсуждению, контролю; публичность». [Ушаков, 2013: 97] В публикациях 80-х годов слово употребляется 6755 раз.

«Открытость для всех и учет мнений всех – демократическая сущность гласности. Гласность несовместима с высокомерием, чванством, келейностью, равнодушием к человеку. Она отвергает бюрократизм, формализм, бумаготворчество. Бюрократизм – антипод гласности, демократии». [«Правда» 14.12.1983]

«Ценен каждый реальный шаг в расширении гласности, усилении контроля снизу, углублении демократических начал в деятельности всех государственных и общественных организаций». [«Правда» 22.10.1985]

Лексема **гласность** в приведенных примерах становится синонимом лексемы **правда**, а также приобретает значение ‘высказанное мнение, суждение’. Постепенно слово становится термином, который обозначает политику периода перестройки: *«Не только советский народ, но и весь мир сегодня воспринимает политику гласности как индикатор хода нашей перестройки».* [«Известия» 11.05.1988]

Перестройка – существительное, образованное от глагола *перестраивать* – ‘строить заново’. В середине 80-х годов у данного слова образовалось второе лексическое значение – «начало коренного изменения в политике и экономике, направленного на установление рыночных отношений, на развитие демократии и гласности, на окончание холодной войны». [Ожегов С.И., 2010:1351]

«В стране разворачивается революционная **перестройка**». [«Правда» 13.10.1986]

«Революционная **перестройка**, развернувшаяся в Советском Союзе в интересах качественного обновления и совершенствования социализма, оказывает благотворное воздействие на обстановку в мире». [«Правда» 26.06.1988]

Кроме того лексема **перестройка** приобретает образное осмысление в словосочетании **перестройка психологии**:

«**Перестройка психологии** хозяйственников, создание атмосферы поиска и творчества в каждом коллективе – необходимое условие успеха укрепления той самой цепочки, в которой технический прогресс становится одинаково выгоден всем – государству, предприятию, каждому работнику». [«Известия» 15.08.1985]

«Добиваться всего этого на деле, обеспечить **перестройку психологии работников** и центре и на местах – насущная задача дня». [«Правда» 01.04.1986]

Во второй половине 80-х годов активно протекает процесс демократизации всех сфер общественной и культурной жизни, который связан с политикой социально-экономического ускорения. Слово **ускорение** – ‘совершать с большой скоростью’ изменило свою сочетаемость и грамматические связи. Теперь лексема употребляется в составе сочетаний: *стратегия ускорения, курс на ускорения страны, установка на ускорение, ускорение научно-технического прогресса.*

«Курса на **ускорение** социально-экономического размытия страны – а решающей степени зависит от дальнейшего повышения роли человеческого мотора». [«Правда» 14.02.1986]

«**Ускорение** – емкое понятие, включающее совокупность многообразных процессов дальнейшего совершенствования и развития социалистического общества». [«Правда» 21.03.1986]

«**Стратегическая установка на ускорение** социально-экономического развития определяет главное направление глубоких преобразований на всех участках социалистического строительства». [«Известия» 24.04.1987]

«**Стратегия ускорения** предполагает совершенствование общественных отношений, обновление форм и методов работы политических и идеологических институтов». [«Известия» 08.07.1988]

Слово **ускорение** выражает общегосударственный призыв к переменам. Происходит преобразование лексемы в каждом контексте, в результате которого лексема получает образное осмысление, становится частью агитационных лозунгов.

В конце 80-х годов происходит процесс демократизации языка публицистического стиля. Возрастает роль монологических и диалогических жанров. В целях повышения степени убедительности изложения используются черты устного диалога. [Чепкина, 1991:126]

«В каком объеме учить школьников «машинному» языку»? И не «компьютезируется» ли со временем школа настолько, что, как пишет один читатель, «школьники элементарно разучатся считать в столбик, станут «компьютерными иждивенцами»?». [«Известия» 04.10.1988]

Стандартизированные шаблоны новостных текстов постепенно уступают место «многоголосью» – активным диспутам, независимой оценки, «рефлексии на рефлексии».

Культурно-просветительский тематический блок отражает общественные изменения. В 70-е годы в искусстве преобладает метод социалистического реализма (30451 случай употребления термина). Государство считает данное направление основополагающим для культуры советского общества, поэтому на страницах изданий 1970-х годов словосочетание имеет только положительную коннотацию.

«Советская литература, опирающаяся на принципы партийности и народности, была и останется идейным оружием партии, создающей все условия для полного раскрытия талантов и дарований, выступающей за разнообразие и богатство форм и стилей, вырабатываемых на основе метода социалистического реализма». [«Правда» 04.07.1971]

В середине 1980-х годов термин постепенно теряет актуальность, приобретает отрицательную оценку. Теперь многие статьи посвящены «разоблачению» литературного направления.

«В конце концов, дошло до того, что публично говорить об опасности модернизма стало вообще как-то неприлично, как, впрочем, и упоминать словосочетание «социалистический реализм». [«Правда» 20.05.1987]

Отрицательную коннотацию получила лексема **диссидентство**. Если в конце 60-х годов было зафиксировано около 50 случаев употребления слова в государственных газетах, то уже в 70-е годы встречается 193 случая.

«“Диссидент” означает низкомыслящий. Буржуазная пропаганда на протяжении длительного времени старалась ввести в заблуждение мировую общественность, утверждая, что в СССР я других социалистических странах преследуют просто за мысль, а не за действия, нарушающие советские законы и общенародные интересы». [«Известия» 02.08.1978]

Частичная отмена цензуры в конце 1980-х годов способствовала появлению на страницах изданий новых тем. Государственные газеты «Известия» и «Правда» не изменили свой курс. Идейная направленность – освещение деятельности Правительства – не изменилась.

Новые направления искусства не только не описываются в статьях, но и порицаются. Современная эпоха, по мнению критиков, значительно уступает классическому прошлому.

«Все это имеет мало общего с музыкой Баха, Чайковского – словом, с той музыкой, которая исполняется. И она, музыка, становится жертвой, миллионы же телезрителей, особенно молодых, приходят к выводу, что симфонии скучны и не для них». [«Известия» 25.08.1989]

Несмотря на политические и социальные преобразования, развлекательный тематический блок государственных газет практически не изменился: это были спортивные заметки, афиша, телепрограмма.

Таким образом, язык газеты 1970-80-х годов отражает изменения в общественной и культурной жизни. Штампы и канцеляризмы новостных текстов 70-х годов трансформируются в агитационно- пропагандистские политические тексты в середине 80-х годов. Статьи, культурно-просветительской направленности были направлены на поддержку государства. Частичная отмена цензуры способствовала появлению на страницах государственных изданий разговорной лексики.

Литература

1. *Близнецова Т.А.* Глагольные неологизмы в денотативном пространстве 2-й половины 20 века: семантика, стилистика, прагматика: на материале словарей: автореф. канд. филол. наук. – М., 2011.
2. *Васильева А.Н.* Газетно-публицистический стиль. Курс лекций по стилистике русского языка для филологов. – М., 1982.
3. *Костомаров В.Г.* Некоторые особенности языка печати как средства массовой коммуникации. На материале современной русской газеты. – М., 1969.
4. *Маслова В.А.* Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. –202 с. *Синякина Н.В.* Основные тенденции в развитии лексики языка газеты на современном этапе, 1985-1996 гг.: автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 1997.
5. *Солганик Г.Я.* Системный анализ газетной лексики и источники ее формирования. – М., 1976.
6. *Чепкина Э.В.* Взаимодействие автора и адресата в условиях массовой коммуникации / Журналистика конца 80-х: смена приоритетов. Сб. науч. труд. – Екатеринбург, 1991. С. 120 – 126

Словари

7. *Ожегов С.И, Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 2010.
8. *Ушаков Д.Н.* Большой толковый словарь русского языка. – М,2013. – 960 с.

Источники

9. Архив газеты «Известия» (1917-2020) [Электронный ресурс] / <https://100.iz.ru/rubric/122>
10. Архив газеты «Правда» (1912-2014) [Электронный ресурс] / <http://www.ivis.ru/products/retrospective.htm>

*Р.В. Забиран
г. Мытищи Московской области
Н.А. Макеева
г. Долгопрудный Московской области*

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ДОО

Дошкольный период – особый этап в становлении личности ребёнка, восприятия им мира, семьи, среды, в которой он живёт. Слова, объяснения, рассуждения, замечания, которые он слышит, становятся для него образцом, по которому дети выстраивают собственную речь. Воспитатель ДОО является связующим звеном в коммуникативном процессе в дошкольной образовательной организации (воспитатель-ребёнок, воспитатель-ребёнок-родитель и другие). Поэтому ему необходимы умения воспринимать, понимать и оценивать поведение ребёнка, налаживать с детьми эмоциональный контакт, анализируя информацию о каждом ребёнке; настраивать детей на позитивный лад, учить включаться в разные виды деятельности. Высокая культура общения способна создать такую среду, которая может повлиять на становление личности ребенка и его развитие. Для решения данной задачи особенно важным являются формирование речи педагога.

К компонентам профессиональной речи воспитателя относятся: качество языкового оформления речи; ценностно-личностные установки; чёткий отбор информации для высказывания; ориентация на процесс непосредственной коммуникации. Важными требованиями к речи воспитателя ДОО мы считаем соответствие ее языковым нормам, речь должна быть чистой, выразительной, правильной; большое внимание необходимо уделять качеству голоса воспитателя, его дикции, наполненности эмоциональным и интеллектуальным содержанием, точности и ясности речи, доступности пониманию слушающего ребёнка. Речь воспитателя должна быть богатой, наполненной разнообразными языковыми средствами, что способствует расширению словарного запаса детей и, в то же время, простой, в ней должны отсутствовать неестественные, непонятные ребёнку фразы, а логичное выражение мысли и соблюдение связей между компонентами речи позволит малышам лучше усваивать речь педагога [Требования, URL].

В. Гербова в своей статье о коммуникации в процессе общения говорит о речи воспитателя дошкольной организации как об образце для подражания детям, их родителям и коллегам, что в свою очередь является важным критерием, определяющим внутренний мир и культуру педагога [Гербова 2009: 330].

Поддержать гармоничное состояние педагога в условиях каждодневной психологической нагрузки может методика «Колесо

педагогического баланса», выстроенная по принципу книг Пола Дж. Майера. Первым компонентом такого инструмента самоанализа в педагогической работе является качество, которым должен обладать каждый современный педагог – это активная жизненная позиция в профессии. Вторая важная сфера – владение актуальными методами обучения. Следующая компетенция – владение современными информационно-коммуникативными технологиями. 21 век – это век развития новых технологий, которыми должен владеть современный педагог. Во фронтальной работе с детьми мы активно используем СМАРТ-доску, при индивидуальной работе при выполнении заданий логопеда используется ноутбук, программы мерсибо. Следующая сфера колеса – это диссеминация педагогического опыта. Диссеминацией называют процесс, направленный на то, чтобы идеи, методы и результаты опыта инновационной деятельности были переданы своей целевой аудитории. Одна из наиболее значимых областей методики колеса педагогического баланса – это индивидуальные образовательные достижения воспитанников. Следующая сфера тесно связана с предыдущей – взаимодействие с семьями воспитанников. И завершает колесо одна из самых интересных в нашей практике сфер – развитие творческих способностей детей, раскрытие творческого потенциала и личностных качеств дошкольников. Таким образом, данная практика поддерживает уровень коммуникативной культуры педагога, которая включает в себя рефлексию, общительность, коммуникабельность, речевые умения.

С.В. Боброва [Боброва 2009: 95] в своей статье подчёркивает, что современному обществу, государству нужен не просто человек, обладающий набором определённых знаний, умений и навыков, а коммуникабельный культурный гражданин, не стандартно мыслящий, умеющий адаптироваться в любой неординарной ситуации. Именно поэтому, помимо традиционных способов развития творческих способностей детей, педагогами активно используются нетрадиционные техники рисования: рисование мятой бумагой «кляксография», «рисование пальчиками», «рисование отпечатками», «рисование на мыльной пене»; «эбру»; «пластилинография», «тестоластика», создание картины с помощью ниток и другие, а также коррекционные технологии, целью которых является снятие психоэмоционального напряжения и развитие эмоционального интеллекта дошкольников (сказкотерапия; цветотерапия; песочная терапия, музыкальная терапия).

Актуальность использования методов песочной терапии на занятиях с детьми очень высока, так как они способствуют снятию тревожности детей, эмоционально-психического напряжения, повышают самооценку и воспитывают положительное отношение к нравственным ценностям, а также решают задачи развития речи.

Описываемая работа направлена на социально-педагогическую и психолого-терапевтическую коррекцию физических и нервно-психических отклонений в здоровье детей, подготовку их к адаптации в обществе и развитие коммуникативных навыков. Во время сюжетно-ролевых игр с песком педагогу важно выстроить высказывания таким образом, подобрать такие слова, чтобы воспитать умение работать в команде, относиться доброжелательно к другим детям, получать радость от совместной деятельности.

С 2020 года Ресурсный центр русского языка совместно с ДОО МО реализует региональный образовательный проект «Мамина школа. Русский язык детям от 2 до 6 лет». На данный момент в проекте участвуют 1500 родителей, которые заполняют анкеты о речевом развитии детей, присылают вопросы в рубрику «Спроси логопеда» и «Спроси воспитателя», участвуют в викторинах по русскому языку и детской литературе. Это все способствует повышению уровня культуры речи родителей, а также усвоению и закреплению ребёнком литературных норм. В одном из проведенных опросов, в котором участвовали родители воспитанников подмосковных детских садов, был вопрос: «Какие факторы влияют на правильность речи дошкольников». Четвёртая часть опрошенных ответили – «речь воспитателя», что подчёркивает особую роль культуры речи педагогического состава ДОО.

Е.О. Левшин в своей научной работе говорит о том, что речь и культура общения играют значимую роль в формировании человека, в его становлении как личности. Язык в этом смысле является зеркалом культуры человека, так как он служит своего рода показателем тех факторов и артефактов, которые данного индивида окружают [Левшин 2016: 50]. Неоспорим тот факт, что при несоблюдении дома норм современного русского литературного языка взрослыми, и тем более педагогом в учебном заведении, ребёнку трудно усвоить правила родной речи.

С целью популяризации русского языка в Московской области в рамках проекта совместно с педагогами тридцати стажировочных площадок РЦРЯ МГОУ на странице в социальной сети мы еженедельно проводим тестирование для родителей и педагогов в сторис, поднимаем актуальные темы, в доступной форме объясняем правила русского языка. Проявленный интерес к такой форме общения по вопросам орфоэпии, орфографии и пунктуации стали стимулом для новых форм взаимодействия сотрудников центра, которые являются филологами, учителями русского языка и литературы, с педагогами детских садов, родителями воспитанников. Также реализуется цикл занятий по развитию речи: «Краски детства» и «Чтение с увлечением». Педагоги делятся своим опытом, а родители имеют возможность услышать речь педагогов, как они общаются с детьми, строят предложения, объясняют правила. Подобные

мероприятия способны создать условия для презентации и совершенствования основной структурной составляющей профессионализма педагога– коммуникативной культуры.

Литература

1. *Боброва С.В.* Методические приёмы развития речевых умений на уроке изучения грамматики русского языка в общеобразовательной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 1. С. 90-98.
2. *Гербова В.* Коммуникативное общение педагога // Просвещение. 2009. - 330 с.
3. *Левшин Е. О.* Речь и культура общения /Е.О.Левшин – Молодой учёный. 2016 №13.2. – с. 50-52.
4. *Острожкова О.К.* Требования к качеству речи педагога ДУ. URL: <http://12art.tvoysadik.ru/site/pub?id=369>
5. Требования к качеству речи педагога дошкольного учреждения / [Электронный ресурс] / <https://12art.tvoysadik.ru/site/pub?id=369>

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Использование и изучение этикетных выражений и речевого этикета в процессе эффективной межкультурной коммуникации представляет большой интерес для лингвистических и лингвострановедческих исследований, так как является одним из показателей межличностных отношений в языке. Знакомство с иностранным языком отдельно от культуры является невозможным, потому что продуктивность общения между людьми разных народов напрямую зависит от понимания друг друга не только на уровне языка, но и на уровне проявления уважения к культуре чужого народа, к его традициям, а также к манере общения.

Основой эффективной коммуникации между представителями русской и итальянской языковой культуры становится изучение речевого поведения и, в частности, речевого этикета. Благодаря знанию русского речевого этикета актуализируется и поддерживается интерес к лингвокультурологической стороне русского языка со стороны носителей итальянского языка и других языковых культур в целом.

Несмотря на то, что категория вежливости носит универсальный характер, не стоит забывать о том, что ее конкретная реализация в том или ином языке имеет национальную специфику, которая и проявляется в особенностях коммуникативного поведения представителями различных лингвокультур. Речевой этикет разных стран имеет свои сходства и различия. Данное явление связано с культурным развитием, а также с процессом накопления национальных особенностей. [Ларина 2003]

Русский речевой этикет очень разнообразен, он включает в себя определенные формулы речевого этикета, применение которых охватывает самые различные ситуации, тем самым он становится и интересен в сопоставительном анализе с речевым этикетом итальянской языковой культурой.

На сегодняшний день существует большое количество работ в области исследования русского речевого этикета. Среди проведенных ранее исследований можно назвать работы таких известных ученых, как А.А. Акишина, Н.И. Формановская, И.А. Стернин, В.Е. Гольдин, Ю.Е. Прохоров и другие.

Гипотеза для обсуждения:

Речевой этикет играет ведущую роль в межкультурной коммуникации. Сопоставительный анализ русского и итальянского речевого этикета помогает понять, какие сходства и различия существуют в

языке. Сравнение речевого этикета двух языковых культур проводится с целью осуществления более эффективной межкультурной коммуникации.

Материалы и методы

В работе использованы методы анализа специальной литературы по теме исследования, анализ интернет – источников, сопоставительный анализ, обобщение. В основу рассуждений и сопоставительного анализа положена работа Н.И. Формановской

«Речевой этикет. Русско-итальянские соответствия», а также работы, которые отражают специфику русского речевого этикета.

Описание и обсуждение

Ведущую роль в процессе межкультурной коммуникации играет речевой этикет. Речевой этикет представляет собой регулирующие правила речевого поведения, систему национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности. [Формановская 2005]

Русский речевой этикет включает в себя определенные признаки, к которым относится ситуативность, регулятивность, согласованность, а также наличие коммуникативной рамки. Стоит указать и основную функцию русского речевого этикета, которая заключается в установлении и поддержании контакта между людьми, а также в побуждение к коммуникации. [Стернин 1996]

Русский речевой этикет может быть подразделен на нормы и традиции. *Нормы речевого этикета* – это обязательные для выполнения правила, невыполнение которых привлекает внимание окружающих и вызывает их осуждение. Примеры норм речевого этикета: со знакомым надо здороваться, за услугу надо благодарить, за проступок надо извиниться, нельзя перебивать собеседника, ругаться нецензурно и т.д. *Традиции речевого этикета* – это правила, которые не являются обязательными для соблюдения, но в силу тех или иных причин их принято придерживаться. Нередко несоблюдение традиций общения вызывает удивление или сожаление. Примеры этикетных коммуникативных традиций: тещу и свекровь принято называть мамой, принято разговаривать с попутчиками в длительной поездке, не следует выяснять отношения в присутствии детей. [Стернин 1996]

Знакомство с русским речевым этикетом происходит с изучения определенных этикетных формул. *Формулы речевого этикета* – это разговорные клише, обязательные в определенных стандартных ситуациях общения [Акимова URL]. Список этикетных формул представлен в разных пособиях. Формановская, например, выделяет следующие ситуации речевого этикета (формулы): обращение и привлечение внимания;

приветствие; знакомство; приглашение; просьба, совет, предложение; согласие и отказ в ответ на просьбу и приглашение; согласие и несогласие с мнением собеседника; извинение; жалоба; утешение, сочувствие; соболезнование; комплимент; одобрение; неодобрение, упрек; поздравление, пожелание; благодарность; прощение.

Речевой этикет отражает, в первую очередь, национальную специфику. Каждый народ на протяжении многих лет создавал свою уникальную систему правил и норм речевого поведения. Анализируя особенности речевого этикета той или иной страны, появляется возможность лучше узнать традиции народа, понять различия между культурами.

Если проводить анализ между русским речевым этикетом и речевым этикетом Италии, то можно увидеть, что культура общения в обеих странах вполне идентична. Представители культур достаточно приветливы, вежливы, эмоциональны. Но, если говорить об эмоциональности, то можно выделить одну важную черту, которая отличает поведение русского человека от итальянца. Русские люди привыкли открыто выражать все свои эмоции, как позитивные, так и негативные. Такое поведение привычно в русской языковой культуре. А вот итальянцы, наоборот, демонстрируют в основном только позитивные эмоции, считая, что выражение негативных эмоций считается невежливым.

Большое внимание уделяют жестам и открытости общения. Но при этом прослеживаются существенные расхождения в области приветствия, обращения, благодарности и тд. Связано это, в первую очередь, с особенностями культуры народа. Россия относится к странам с коллективистской культурой, для которой важно сохранение тесных взаимоотношений и включение людей в определенный коллектив, а итальянцы, как и многие западноевропейские народы, относятся к индивидуалистской культуре, которая основывается на личных интересах людей [Акимова URL].

Рассмотрим более подробно, какие значимые различия существуют в речевом этикете русской культуры и итальянской. Стоит заметить, что приведенные примеры отражают наиболее актуальные варианты использования коммуникативных единиц.

«Знакомство»

Если говорить о формуле этикета «знакомство», то можно сделать вывод о том, что в русском языке при знакомстве можно использовать намного больше вариантов разговорных клише.

Русские люди при знакомстве обычно говорят: «Я хочу с Вами / тобой познакомиться», «Я хотел(а) бы с Вами/тобой познакомиться», «Мне хочется с Вами/тобой познакомиться», «Мне хотелось бы с Вами/ тобой познакомиться», в итальянском языке все эти фразы заменяются одной:

«Vorrei presentarmi»). Прямое знакомство без посредников также имеет намного больше вариантов в русском языке, нежели в итальянском. Русские выражения: «Познакомьтесь, пожалуйста!», «Познакомьтесь с ...!», «Знакомьтесь!» не находят прямого соответствия в итальянском языке и передаются глаголом «presentare» [Формановская, Красова 1992].

«Приветствие»

Согласно правилам русского речевого этикета, речевая формула «приветствия « может включать в себя следующие фразы: «Здравствуй! / Здравствуй! / Привет!». Более употребительным и вежливым считается использование фраз: «Доброе утро! / Добрый день! / Добрый вечер!».

В итальянском языке наиболее употребительным и нейтральным приветствием считается «Buon giorno! / Buon sera!». Основное различие заключается во временных рамках. Приветствие «Buon giorno!» соответствует трем русским вариантам, а именно, «Здравствуйте! / Доброе утро! / Добрый день!», и употребляется исключительно до обеда. Во второй половине дня итальянцы говорят «Buon sera!» [Формановская, Красова 1992].

В Италии, как и в России, принято здороваться почти везде и со всеми, например, при посещении магазина, аптеки, кафе и тд.

«Обращение»

Согласно правилам русского речевого этикета, обращения к незнакомым лицам может быть выражено следующим образом:

«Мужчина!», «Девушка!», «Товарищ!», «Гражданин!», «Молодой человек!». Данные обращения можно услышать каждый день – на улице, в магазине, в общественном транспорте, в кафе и так далее. В итальянском речевом этикете данные обращения недопустимы.

Для этого существует две фиксированные формы. В Италии ко всем незнакомым людям обращаются «синьор» (мужчине) и «синьора» (женщине). Также существует отдельная форма обращения к незамужней женщине, которая звучит как «синьорина». Данное обращение для замужней женщины отсутствует в русском речевом этикете.

В итальянском речевом этикете существует еще одна особенность, которая отличается от речевого этикета России. Итальянцы достаточно часто используют в формальном общении профессиональные титулы своих собеседников. Например,

«Доктор» – это обращение не только к врачу, но и к любому человеку, у которого есть высшее образование, обращение

«Профессор» используется как к преподавателям высших учебных заведений, так и к школьным учителям, а вот обращение «Маэстро» используется в обращении не только к композиторам, но и к людям других специальностей. [Формановская, Красова 1992]

«Благодарность»

Достаточно разнообразна и интересна система благодарности в итальянском языке, которая имеет свои уникальные особенности, отличающиеся от особенностей русского речевого этикета.

Русскому слову «спасибо» в итальянском языке соответствует слово «Grazie», а слову «пожалуйста» – «Prego!». Слово «Grazie» является наиболее употребительным и нейтральным выражением благодарности. А вот русскому выражению благодарности

«Большое спасибо!» в итальянском языке, что очень интересно, соответствует 6 вариантов: «Mille grazie!», «Grazie mille!», «Tante grazie!», «Grazie tante!», «Molte grazie!», «Grazie infinita!». Самое последнее обращение, шестое, является в испанском языке наиболее вежливым. А вот самым частотным ответом на благодарность, как уже говорилось выше, является выражение

«Prego!» – пожалуйста. Также существуют следующие варианты:

«Di niente!», которое дословно переводится как «Не стоит, не за что!» или «Ma si figuri! E una cosa da niente!», которое в русском варианте звучит как «Ну да что ты! Какая ерунда!». За угощение русские привыкли на благодарность отвечать «На здоровье!», в итальянском речевом этикете такой традиции не существует. [Формановская, Красова 1992]

«Поздравление»

Достаточно интересен сопоставительный анализ этикетной формулы «поздравления» в русском и итальянском языке. Общепринятая форма поздравления в русском языке «Поздравляю (Вас, тебя) с (сущ. в Тв.п.)». Аналогичной формой в итальянском языке является «Mi congratulo con Lei per», но она имеет более узкую сферу употребления, а также используется только в официальном поздравлении, например, поздравление с успешной защитой диплома и т.д.

Следует обратить внимание и на то, что общественные праздники, с которыми принято поздравлять в России, не всегда совпадают с теми праздниками, с которыми поздравляют в Италии. Русские обычно поздравляют друг друга: «С первым мая!», «С Днем Победы!», «С Новым годом!». Из этого списка итальянцы поздравляют друг друга лишь с Новым годом, используя при этом фразу «Buona Anno!» или «Felice Anno Nuovo!». Также принято поздравление с Рождеством «Buona Natale!» и с Пасхой «Buona Pasqua!» [Формановская, Красова 1992].

А так, русские и итальянцы очень часто поздравляют с семейными праздниками, к которым относится поздравление с днем Рождения, с годовщиной свадьбы, с рождением ребенка. Оба языка включают в себя краткую форму поздравления и полную.

«Просьба»

Говоря о способах выражения просьбы, стоит обратить внимание на то, что данные языки имеют ряд отличий. В обоих языках просьба, в основном, строится на использование императива. Но итальянский язык, который отличается разнообразием форм вежливого побуждения, включая в себя императив, требует при этом структурной завершенности, которая включает в себя обязательное указание на лицо. Русский вариант «Дай (-те)» по – итальянски будет звучать следующим образом: «Dammi (Mi dia, Datemi, Mi diano)» [Формановская, Красова 1992].

Стоит также сказать об использовании прямого и косвенного побуждения. Русские намного чаще, чем итальянцы, используют в своей просьбе именно прямое побуждение, т.е. формы императива (Граждане, стойте справа, проходите слева!).

«Утешение, сочувствие»

Данные этикетные формулы являются наиболее интересными с точки зрения их выражения. Достаточно тяжело подобрать нужные слова, когда собеседник попадает в тяжелую жизненную ситуацию. И, стоит отметить, что итальянский язык включает в себя намного больше вариантов выражений в таких ситуациях.

Наиболее типичным выражением утешения и сочувствия является использование повелительных форм глагола. Русскому варианту

«Успокойся (-тес)» соответствует несколько итальянских вариантов: «Tranquillizzati!», «Calmati!», «Stai!». В итальянском языке, как и в русском, возможно употребление данной этикетной формулы в составе фразеологизма. Например, русское выражение

«Не падай (-те) духом!» используется и в итальянском языке «Non perderti (si perda, perdetevi) d'animo!». Стоит сказать о том, что русские и итальянские варианты достаточно близки [Формановская, Красова 1992].

Результаты и выводы

Подводя итог, стоит сделать вывод о том, что речевой этикет помогает в осуществлении эффективной межкультурной коммуникации. Но нужно обязательно учитывать тот факт, что каждая языковая культура имеет свои взгляды на окружающий их мир, которые могут не совпадать, что вполне объяснимо. Проводимый сопоставительный анализ речевого этикета русского и итальянского языка показал, что данные языки имеют много общего. Например, каждая речевая формула, которая существует в русском языке, имеет свое выражение и в итальянском. Но не всегда это выражение совпадает. В большинстве случаев все – таки именно русский язык включает в себя намного больше разговорных клише, что стоит учитывать при его изучении. Различия выражаются также и в правилах обращения, поздравления, благодарности и тд.

Для того, чтобы коммуникация между двумя представленными культурами осуществлялась эффективно, представителям нужно знать о приведенных правилах [Мищерина 2020] Знания помогут в осуществлении межкультурного общения, сделают его более вежливым и эффективным, а также не позволят попасть в неловкое положение.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Акимова Г.Р.* Культуры коллективизма и индивидуализма как стороны межкультурного диалога // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultury-kollektivizma-i-individualizma-kak-storony-mezhkulturnogo-dialoga/viewer> (дата обращения: 30.11.2021).
3. *Ларина Т.В.* Вежливость как национально-специфическая коммуникативная категория. – В кн.: Коммуникативное поведение. Вып. 17, Воронеж, 2003, с. 48-57.
4. *Мищерина М.А.* Вопросы глобального образования и актуальные направления речевой подготовки обучающихся в системе общего образования на современном этапе / Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку. Материалы Межрегиональной конференции. Отв. редактор М.А. Мищерина. – М.: 2020. С. 74-77.
5. *Формановская Н.И.* Культура общения и речевой этикет. – М.: Издательство ИКАР, 2005. – 2 – е издание. – 250 с.
6. *Стернин И.А.* Русский речевой этикет. – Воронеж: Изд-во Воронеж, 1996. – 73 с.
7. *Формановская Н.И., Красова Г.А.* Речевой этикет. Русско-итальянские соответствия: Справочник. М.: Высш. шк., 1992. – 146 с.

М.А. Мищерина
г.о. Мытищи Московской области
Н.М. Мищерина
г.о. Химки Московской области

ОСВОЕНИЕ ОСНОВНЫХ ИНТОНАЦИОННЫХ МОДЕЛЕЙ СТУДЕНТАМИ НЕФИЛОЛОГАМИ В КУРСЕ РИТОРИКИ

Несомненна связь между языком и культурой вообще [Верещагин, Костомаров 2005]. Равно как и между личностными качествами говорящего и его владением языком. Невозможно создать связное полноценное высказывание человеку с низким уровнем образования, воспитания, ценностными ориентирами [Михальская 2015]. Успешность публичного выступления в различных сферах профессиональной деятельности зависит от большого числа факторов, которые не усваиваются механически, а являются результатом долгой и планомерной работы оратора над собой. К числу таких явлений с полным правом можно отнести факторы невербальной сферы, в первую очередь мы имеем в виду работу над освоением интонационных моделей. Точные интонационные модели повышают эффективность ораторского выступления, но не всегда должным образом усваиваются студентами нефилологами.

Гипотеза для обсуждения

Для освоения основных интонационных моделей студентами – нефилологами требуется определенная последовательность учебных занятий, в которой соединены как технические упражнения, направленные на работу с голосом, так и мотивационные занятия, объясняющие значимость невербальных компонентов для повышения эффективности публичного выступления

Решать предложенную гипотезу мы будем на примере занятий по судебной риторике для студентов юридического профиля обучения.

Материалы и методы

В качестве основных материалов использованы произведения русской классической литературы, в качестве теоретической базы использованы правила риторического построения эффективного высказывания. Основным методом являлся метод наблюдения, интервьюирования и сравнительного анализа данных.

Описание и обсуждение

Обычно говорящий особое внимание уделяет именно содержанию речи. И это оправданно, так как в основе текста лежит мысль, и чтобы слушатель мог понять предлагаемое высказывание, необходимо насытить его содержательными элементами. Но именно эта очевидность создает помехи при обучении эффективным моделям профессионального общения студентов – юристов. Обладая неким пиитетом по отношению к

законодательным и правоприменительным документам, они нередко игнорируют сторону презентации своего высказывания. А ведь теоретически понимают, что знать самому и уметь передать свои мысли слушателю – это два разных процесса. Уместным в этом случае можно считать информирование студентов о так называемых «тяжелых» и «легких» компетенциях, понимаемых в том смысле, что легкие компетенции либо помогают, либо затрудняют выполнение индивидом своих профессиональных обязанностей. А в случае с публичным профессиональным выступлением либо усиливают воздействие произносимой речи, либо сводят на нет все усилия по подготовке данного публичного выступления. Мотивационная составляющая при отработке интонационных моделей речи очень важна, так как студентам первого-второго курса придется обратиться к таким «детским» по их представлению видам текстов, как скороговорка, басня, выразительное чтение стихотворения. От правильного настроя на работу по освоению точного интонирования во многом зависит отношение студентов к данному аспекту риторической эффективности и в конечном итоге результативность их будущих публичных речей.

Для начала, очевидно, имеет смысл остановиться на перечислении тех шагов, которые можно предпринять на занятиях по риторике.

Работа с интонационными моделями носит несколько филигранный характер. Эти занятия нельзя проводить без предварительной подготовки студентов. Выстраиваем следующую последовательность занятий:

1. Лекционный материал об основных словесных действиях [Ершов, Ершова, Букатов 1998].

2. Первичная отработка словесных действий в работе по парам на основе ситуационного проектирования (встреча в метро, на остановке автобуса, уточнение адреса, магазин и т.д.). При этом реплики конструируют сами студенты, они же моделируют и наполняют конкретными деталями гипотетическую случайную встречу. Набор словесных действий задается педагогом. Например: «звать», «узнавать», «объяснять», «утверждать» и т.д. [Ершова, Букатов 1998].

3. Работа в формате интонационного этюда: обучение скороговорке.

4. Выразительное чтение готового текста с элементами анализа содержания (чтение басен И.А.Крылова).

5. Обязательно – материал для наблюдений [РЦРЯ, URL].

6. Включение интонационных моделей в комплекс доступных студенту средств интонационной выразительности (логические ударения, паузы, повышение – понижение тона, изменение темпа, тона, громкости).

Интересным явлением, с которым сталкиваются студенты исключительно в ходе практических занятий – это явление интонационной усталости. Под интонационной усталостью мы будем понимать стертость интонационной выразительности произносимого текста, происходящую в

силу отсутствия опыта сознательного интонирования звучащего текста, либо в силу нехватки внутренних сил для внутреннего актуального выявления важной для понимания слушателем информации и невыявление ее голосом. Для студента такое явление становится явной неожиданностью.

Равно в такой же мере, как сложность установления и поддержания визуального контакта со слушателями.

Результаты и выводы

Таким образом, работа над интонационной выразительностью речи студентов – нефилологов может строиться на основе отработки основных интонационных моделей с опорой на произведения русской классической литературы при обязательной личностно-значимой и профессионально ориентированной мотивации к освоению данного материала.

Литература

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Индрик, 2005.
2. *Ершов П. М., Ершова А. П., Букатов В.М.* Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 366 с. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 232 с.
3. *Михальская А.К.* Педагогическая риторика: учебное пособие / А.К. Михальская – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 379 с.

Интернет-источники

4. Ресурсный центр русского языка МГОУ / [Электронный ресурс] / <https://na-uch.ru/> (В тексте – РЦРЯ)

КОММУНИКАТИВНЫЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ВЫПУСКНИКА ПО ПРОГРАММЕ ФГОС

Владение русским языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения выпускника школы практически во всех областях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей старшеклассника, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности.

Будучи формой хранения и усвоения различных знаний, русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество их усвоения, а в перспективе способствует овладению будущей профессией. Содержание обучения русскому языку на базовом уровне, как и на предшествующем этапе, структурировано на основе компетентного подхода. В соответствии с этим в старших классах развиваются и совершенствуются коммуникативная, языковая, лингвистическая (языковедческая) и культуроведческая компетенции.

Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности, лингвистическая (языковедческая) и культуроведческая компетенции. Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности 2 и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся старшей школы.

Языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенции – систематизация знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке; овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; совершенствование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, умения пользоваться различными лингвистическими словарями.

Культуроведческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа,

национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

В основу программы положена идея *лично ориентированного* обучения русскому языку. Курс ориентирован на синтез языкового, речемыслительного и духовного развития учащихся старшей школы.

Опираясь на идею одаренности детей, современный учитель должен обеспечить поле деятельности для самовыражения ученика. Большое количество детей имеют трудности при обучении. Связано это либо со слабым здоровьем детей, либо со низким уровнем мотивации, либо по ряду других причин... Для таких *индивидуально-образовательный маршрут* (ИОМ) может стать помощником в обучении.

Сегодня активно идет поиск моделей и технологий обучения, которые позволили бы обеспечить каждому ученику *собственную траекторию обучения*. Основная идея обновления образования состоит в том, что оно должно стать индивидуализированным, функциональным и эффективным. Одним из способов реализации этой задачи является разработка и внедрение ИОМ школьников при выборе *спецкурсов* по русскому языку и литературе в 10–11 классах. Спецкурс – это дополнительная возможность расширить свои знания в рамках изучаемого предмета и успешно подготовиться к сдаче ЕГЭ.

Педагог при разработке спецкурсов в нашей гимназии №13 сам проходит курсы повышения квалификации, составляя первично для себя ИОМ, затем предоставляет программу образования для выпускников школы.

В начале учебного года в актовом зале проходят организационные собрания, на которых школьникам 10–11 классов представляют основные цели и задачи спецкурсов для их ИОМ в старшем звене. Каждое ШМО учителей разрабатывает свою программу занятий и предлагает ученикам ситуацию выбора. Стоит отметить, что большинство ребят определяются по русскому языку и математике в первую очередь с целью успешной подготовки к экзамену, далее выбирают профильные спецкурсы для поступления в вузы.

С 2007 года по сей день учителями – словесниками разработаны и утверждены в ЦПК «Развитие образования» Одинцово спецкурсы по русскому языку и литературе в рамках ИОМ школьника. Опыт лично ориентированного образования в школе транслируется постоянно.

1. Спецкурс *«Редактирование»*: системный анализ текстов, развитие навыков самостоятельной работы при написании сочинений по исходному тексту. Работа с разными стилями речи для создания правильной, точной, логичной письменной речью.

2. Спецкурс *«Основы риторики»*: ориентир на диалог, практику устных выступлений и письменных докладов, рефератов, проектов в работе с текстами художественной литературы и публицистики.

Формирование умения публично выступать, вести переговоры, диспуты, владение коммуникативными компетенциями.

3. Спецкурс «*Трудные вопросы орфографии и пунктуации*»: разбор трудных тем, углубление знаний в области правописания, синтаксиса, многоаспектная работа со словарями.

4. Спецкурс «*Основные грамматические и речевые нормы современного русского языка*»: отработка умений и навыков в работе с предложениями, текстами, вариативная работа со словарями, образовательными Интернет-ресурсами, поисковые задания в разработке тестов разного уровня сложности, формирование высокой культуры речи учащихся.

5. Спецкурс «*Проектно-исследовательская деятельность при изучении художественной литературы*»: углубленное изучение отечественной и мировой литературы с помощью проектной деятельности. Применяя поисковые, исследовательские, проблемные, творческие методы, ученики готовят проекты «Проблема «отцов и детей» в русской литературе», «Типология героя русской литературы», «Тема преступления и наказания в русской и мировой литературе XIX–XX века», «Малые и крупные формы эпического жанра» и другие.

ИОМ школьника – особый метод индивидуального обучения и сопровождения личности в филологическом образовании. Помогает ликвидировать пробелы в знаниях, овладевать образовательными технологиями, а значит, повысить уровень учебной мотивации.

Обеспечение в гимназии № 13 Одинцова реализации ИОМ учащихся – это *определение результатов* изучения предмета «Русский язык»: *Личностные*: понимание русского языка как национально-культурных ценностей, эстетических; потребность сохранить чистоту языка и словарного запаса для свободного выражения мыслей и чувств.

Метапредметные: владение всеми видами речевой деятельности (аудирование и чтение, говорение и письмо); применение приобретенных знаний в повседневной жизни; анализ языковых явлений на межпредметном уровне; владение нормами речевого поведения в формальном и неформальном межличностном и межкультурном общении.

Предметные: понимание места родного языка в системе наук и его роли в образовании в целом; освоение базовых понятий лингвистики; овладение стилистическими ресурсами лексики и фразеологии; понимание коммуникативно-эстетических возможностей языка и использование их в собственной речевой практике.

На основании данной работы выпускники школы стабильно сдают ЕГЭ по русскому языку и литературе на уровне региональных баллов (участвуя при этом во всех репетиционных ЕГЭ, диагностиках МИООО (Система обработки учебной статистики СтатГрад), районных мониторингах).

Будем помнить слова писателя И.С. Тургенева: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!»

Литература

1. *Алексеева Т.В.* Сочинение: теория и практика. Материалы для самоподготовки. Спецкурс в старших классах / СПб.: Паритет, 2003
Калганова Т.А. Сочинения различных жанров в старших классах / М.: Просвещение, 1997.
2. *Малюшкин А.Б., Иконницкая Л.Н.* Тестовые задания для проверки знаний учащихся по русскому языку: 10-11 классы / М.: ТЦ Сфера, 2005
Нефедова И.Ю. Русский язык. Экспресс-репетитор для подготовки к ЕГЭ. «Языковые нормы» / М.: АСТ6 Астрель, 2009.
3. *Угроватова Т.Ю.* Русский язык: 10-11 классы: 34 урока подготовки к ЕГЭ / М.: Эксмо, 2008.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ВИЗУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Мы живем в иллюзорном мире, который сами и создали.

Алан Кей Педагоги и психологи, как в России, так и за рубежом акцентируют внимание на изменение стиля работы с информацией у современных студентов и школьников. Молодые люди воспринимают новый материал очень быстро и в другом объеме. Дети, выросшие в эпоху высоких технологий, по-другому смотрят на мир. Их восприятие – не последовательное и не текстовое. Они видят картину в целом и воспринимают информацию по принципу клипа. Для современной молодежи свойственно клиповое мышление. [Колин 2011, Берулава 2009] Учителя и преподаватели высшей школы, относящиеся в большинстве своем к другому поколению, учившиеся на книгах и работе с литературой, не одобряют такой стиль и не готовы работать, изменяя классические формы подачи учебного материала.

В условиях использования информационных технологий такие элементы как учебная информация и средства коммуникации объединяются и представляют собой единый структурный элемент – информационные технологии, как средство достижения цели. [Чванова, Храмова 2010, Храмова 2000]

После принятия ФГОС, приоритетными целями и задачами урока с использованием ИКТ становится развитие в процессе обучения способностей учеников к продуктивной самостоятельной творческой деятельности в современной информационно насыщенной среде. Учитывая этот факт, при разработке урока выделяются задачи по формированию соответствующих компетенций (универсальных учебных действий). Особое внимание уделяется метапредметным компетенциям, позволяющим использовать технологии как на других предметах, так и в повседневной жизни. Например, на уроках физики формирование умений школьников проводить компьютерный модельный эксперимент, или при наборе на компьютере текста диктанта развитие навыков работы на клавиатурном тренажере, развитие умений устанавливать причинно-следственные связи при использовании гипертекстовой шкалы времени и исторических событий и т.д. [Лапшева, Храмова 2011]

Таким образом, на первое место выходят умения работы с информацией как со стороны педагога, так и учащихся. Эти умения проявляются в деятельности педагога при создании и использовании средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а со

стороны учащихся – как в применении таких средств, так и при создании их по поручению педагога.

Обучение на основе использования средств ИКТ подчиняется той же системе дидактических принципов, что и традиционное обучение. Однако система таких принципов и содержание каждого из них должно быть изменено с учетом современных данных психологической и педагогической наук. Речь идет не о замене традиционных принципов дидактики, а пересмотре и добавлении новых.

Таким образом, возникает практическая проблема для педагогов – как изменить технологии «поддачи» учебного материала, чтобы современным учащимся было комфортно, не нарушив при этом ведущих дидактических принципов (научности, системности и т.д.).

Реализация возможностей средств ИКТ в условиях информационно-учебной среды ведет как к изменению сложившихся ранее форм и методов обучения, так и возникновению новых методов и технологий. Можно предположить, что для «обновления» технологии или появления принципиально новой достаточно выполнение хотя бы одного из следующих факторов. [Чванова, Храмова 2010]

Приоритетной целью урока с использованием ИКТ является развитие в процессе обучения способностей учеников к продуктивной самостоятельной творческой деятельности в современной информационно насыщенной среде.

Существующие и активно используемые в практике педагогов технологии на основе ИКТ значительно обогащают содержание образовательного процесса, активизируют мыслительную деятельность обучаемых, обеспечивают реализацию индивидуального подхода, содействуют эффективному усвоению программных требований. [Современные технологии, URL] Одним из методов, позволяющим работать с возрастающим потоком учебной и научной информации, а также реализовывать приемы совместной деятельности обучающихся, является прием визуализации информации и знаний. По данным психологов, новая информация усваивается и запоминается лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти, следовательно, представление учебного материала в структурированном виде позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий.¹

Реальная жизнь требует использование таких технологий, которые способствовали бы преодолению «визуального хаоса» и позволили бы решить целый ряд педагогических задач:

- обеспечение интенсификации обучения,
- активизация учебной и познавательной деятельности,

¹ http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0a65625b2ac68b4_d43a89521_206d36_0.html

– формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий,

– передача знаний и распознавания образов,

– повышение визуальной грамотности и визуальной культуры.

Эти задачи способна «решить» технология визуализации учебного материала (далее *технология визуализации*).

Основа технологии

Технология визуализации перекликается с педагогической концепцией визуальной грамотности, которая возникла в конце 60-х годов XX века в США. Эта концепция основывается на положениях о значимости визуального восприятия для человека в процессе познания мира и своего места в нем, ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки.²

Вслед за психологом Р. Арнхеймом считаем, что визуальное мышление – это особый интегративный вид мышления, базирующийся на творческом воображении и сочетающий в себе особенности продуктивного восприятия и наглядно-образного мышления. Визуальное мышление осуществляет оперирование наглядными образами и порождение новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым (Р. Арнхейм, В.П.Зинченко).

Теоретические основы визуализации отражены в работах В.В. Давыдова, В.Ф. Шаталова (теория опорных сигналов), П.М. Эрдниева (теория укрупнения дидактических единиц). П.М. Эрдниев утверждает, «что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном». Теоретико-методологические и психолого-педагогические основы визуализации учебного материала и «сгущения» информации отражены также и в трудах Л.Д. Лебедева, А.А. Остапенко, Т.А. Колодочка, А.М. Сохор и др. Термин «технология визуализации учебной информации» был предложен Лаврентьевым Г.В. и Лаврентьевой Н.Е. Расширяя границы данной технологии, они понимают под визуализацией не только знаковые, но и некоторые другие образы «визуализации», выступающие на первый план в зависимости от специфики изучаемого объекта. Это могут быть

² http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html

следующие базовые элементы зрительного образа: точка, линия, форма, тон, цвет, размер, масштаб.³

А.А. Вербицкий понимает процесс визуализации как «свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий». Данное определение позволяет развести понятия «визуальный», «визуальные средства» от понятий «наглядный», «наглядные средства». В педагогическом значении понятия «наглядный» всегда основано на демонстрации конкретных предметов, процессов, явлений, представление готового образа, заданного извне, а не рождаемого и выносимого из внутреннего плана деятельности человека.⁴ Если учесть, что визуализация предполагает не только «свертывание информации», но и «раскодирование» своеобразной художественной информации в вербально-образной сфере (Ананьев Б.Г), то именно «базовые элементы зрительного образа» могут способствовать «развертыванию» информации в визуальный образ. На этом и основывается *авторская методика*. Литература, как известно, мыслит образами. Путь развития читателя – это путь к пониманию многозначности образа и символического подтекста художественного слова.

Методические приемы

Данная технология опирается на психологические особенности мышления. К особенностям мышления относят наличие стадий: активации, инкубации (созревание), инсайта (проникновение в суть, озарение), рефлексии. Фазы технологии инструментально обеспечены методическими приемами.

Ментальная карта – способ развития визуального восприятия, визуального воображения. Это инструмент для отображения в виде схем мыслей, планов, действий. Он позволяет не только фиксировать уже имеющуюся информацию, но и развивать мысль, визуализировать мышление. Прием разработан психологом Тони Бьюзенем. Обладанием навыком использования ментальных карт позволяет эффективнее запоминать и обрабатывать информацию.

Визуальная система координат – авторский вариант ментальной карты. Помогает работать с таким понятием, как «*хронотон*» (художественное время), например, в произведении М. Булгакова «Мастер и Маргарита», дать оценку истинным и ложным ценностям в художественном произведении.

³ Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов //

http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava_8_1.html

⁴ http://rafalchuk.ipk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=78:2014-06-14-14-04-18

Гугл-карта – это не столько приложение, сколько прием, способствующий сжатию информации (при изучении биографии поэта или писателя, при изучении хронотопа (художественного пространства) и ее развертыванию.

Опорная схема – прием концентрации внимания на тексте, проблеме, регулятор погружения в ткань повествования. Это одно из активных деятельностных средств при работе с текстом, так как помогает учащимся разобраться в содержании произведения. Схемы, построенные при изучении произведения, помогают систематизировать материал и подготовить ученика к написанию сочинения.

Кластер (кисть, гроздь) – графическая форма организации информации, основанная на выделении смысловых единиц, которые фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Он представляет собой изображение, способствующее систематизации и обобщению учебного материала.

Прием «*Образ и мысль*»⁵ основан чувственно-эстетическом восприятии произведения искусства. Это стратегия вопросов, помогающих раскрыть суть картины, своеобразный диалог с ней: что вы видите? Кто видит что-то другое? Где находился художник? Какое у него было настроение? Как, по-вашему, называется картина? Это способ развития образного мышления посредством проникновения в суть картины. Авторский прием «*Оживление картины*» помогает глубже понять ее содержание: предлагаю детям представить себя в роли героев картины. Герои могут задавать друг другу вопросы, спорить, искать пути решения проблемы. К примеру, при работе над произведением А.С. Пушкина «*Станционный смотритель*» работаем с картиной Рембрандта «*Возвращение блудного сына*». Вопрос к отцу: что вы чувствовали, когда сын решил уйти от вас? Когда вернулся? Вопрос к сыну: что вы почувствовали, когда увидели отца?

*Кроссенс*⁶ – «пересечение смыслов». Девять изображений расставлены в нём таким образом, что каждая картинка имеет связь с предыдущей и последующей. Задача: составить ассоциативную цепочку, посредством взаимосвязи изображений. Суть приема в том, что картинки, ушедшие с поля зрения, тут же забываются.

«Умные картинки» кроссенса устроены по-другому: Они возникают пошагово, постепенно дополняя смыслы. В поле зрения учеников остаются визуальные образы. Кроссенс можно усложнить. За каждой картинкой может содержаться информация, изучив которую, дети будут готовы создать ассоциативную цепочку.

⁵ <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node27.html>

⁶ <http://www.nkj.ru/archive/articles/5105/>

Прием ассоциаций – прием, основанный на «связи между отдельными представлениями, при котором одно из представлений вызывает другое». Данный прием позволяет работать с цветописью на уроках литературы. Так, при изучении стихотворения С. Есенина «Осень» работаем с ассоциациями к цветовым эпитетам («рыжему», «синему», «красному»). Прием не только развивает образное мышление, но и позволяет понять символику произведения, подтекстовую информацию.

Фоноспектограмма – прием, разработанный А.П. Журавлевым⁷. Он предположил, что не только слова, но и звуки обладают цветом: а-красный, и-синий, о-желтый... Этот прием позволяет увидеть «цветную музыку» стихотворения. Например, в поэме А. Блока «Двенадцать» первые строки стихотворения окрашены в спокойные цвета. К середине поэмы нагнетание красного (тревожного) цвета – и черного (темно-синего). Красный – это цвет боевых знамен революции, победно развевающихся над идущими «державным шагом» красногвардейцами, цвет «мирового пожара». Блок воспринял революцию как разрушительную стихию, пришедшую на смену обветшавшей культуре. Гибель старой культуры, цивилизации, всего старого мира. Но А. Блок верил в революцию, в то, что ее участники сумеют преобразовать мир. Эта надежда воплощена в жёлтом цвете (преобладает в последних строках поэмы), который всегда был символом духовности, света. Именно в последних строках появляется Образ Иисуса Христа – вестника нового мироустройства.

Использование метода визуализации информации требуют не только возросшие возможности средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), но и тенденция, отмечаемая отечественными и зарубежными психологами и педагогами, – развития «клипового мышления» у подрастающего поколения. Клиповое мышление – мышление в виде коротких ярких графических изображений с минимальным количеством текста. Эту отрицательную тенденцию можно побороть, прививая обучаемым правила использования графических изображений, визуализированного текста, а именно «визуальную грамотность». [Лапшева, Храмова 2011]

В условиях использования средств ИКТ в образовании, популярным средством визуализации информации стали инфографика и скрайбинг.

Инфографика – это такой вид иллюстрации, где совмещаются данные и дизайн, что позволяет людям в краткой форме доносить информацию до аудитории. Ее определяют как визуализацию данных или понятий, цель которой – представить аудитории сложную информацию так, чтобы она могла быть быстро воспринята и легко понята. [Лапшева, Храмова 2011]

Наш мозг запрограммирован распознавать структуру, дополняя отсутствующие детали, и если мы имеем представление о целом, то многое

⁷ А.П. Журавлев. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991.

из того, что мы видим, представляет собой «проекцию» нашего видения. Мы мысленно достраиваем те части, которых мы физически не видим, когда осознаем, что перед нами. «Люди запоминают лучше то, что заставляет их задуматься, а не то, что им и так ясно». [Лапшева, Храмова 2011]

Инфографика активно используется в совершенно разных областях, начиная от науки и статистики и заканчивая журналистикой и образованием. Ее можно увидеть в книгах, газетах, инструкциях, бизнес-отчетах и так далее. Визуально инфографика может быть представлена в разных формах: в качестве карикатуры, диаграммы, иллюстрации, эмблем или простых рисунков. Любой образ подходит, если он эффективно работает для передачи данных, выполняя конкретные цели, поставленные составителем инфографики.

Суть инфографики в визуализации данных. Это изображение, наделенное большим смыслом, чем буквальное значение этого изображения.

В условиях клипового мышления и активного использования средств ИКТ важно подобрать соответствующие инструменты создания цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) визуализации информации (инфографики). В настоящий момент существуют различные сервисы, программы для ее создания, как платные, так и бесплатные.

Инфографика обеспечивает более быстрый анализ и запоминание новой учебной информации, продуцирование содержательных выводов, так как вниманию представляется не только текст, изображения, цифры, графики, а сбалансированный визуальный ряд. [Что такое инфоргафика, URL]

Таким образом, при визуализации учебной информации средствами инфографики решается ряд педагогических задач: передаются знания и распознавание образов, обеспечивается образное представление знаний и учебных действий, формируется и развивается критическое и визуальное мышление, активизируется учебная и познавательная деятельность, обеспечивается интенсификация обучения, повышается визуальная грамотность и визуальная культура.

Среди средств ИКТ, традиционно используемых как педагогами, так и школьниками, можно назвать презентации и интернет-страницы. Однако перечисленные выше технологии (в частности, классические презентации) в глазах современного ребенка выглядят «устаревшими».

Окружающая их современная компьютерная среда, средства массовой информации, телевидение предлагают более современные способы подачи материала. Таким образом, возникает проблема – какие образовательные технологии на основе современных ИКТ могут быть использованы в школе педагогом?

Актуальным становится вопрос создания графических презентаций, позволяющих воспринимать и усваивать информацию более эффективно. Последней тенденцией в данной сфере является скрайбинг. «Скрайбинг» – новейшая техника презентации, изобретенная британским художником Эндрю Парком [Скрайбинг, URL] Успех скрайбинга объясняется тем, что мозг человека мыслит образами, а язык рисунка – универсальный язык.

Смысл скрайбинга состоит в сопровождении своего выступления зарисовками, картинками, помогающими понять смысл и основные идеи. Записав сменяющиеся на экране зарисовки на видео, получим видеоскрайб-ролик.

Длительность видеосюжетов зависит от задумки авторов. Оптимальным считается применения правила из психологии «7-плюс-минус-два». Как считают специалисты в области скрайбинга, лучшая продолжительность «сюжета» – от 5 до 9 минут.

По технологии создания скрайбинг можно условно разделить на «ручной» и «компьютерный».

При создании ручного скрайбинга – голос за кадром рассказывает о чем-либо, а рука в кадре рисует изображения, иллюстрирующие устный рассказ. В такой технике используется, как правило, листы бумаги или презентационная доска, цветные карандаши, маркеры, фломастеры, кисти и краски.

Компьютерный скрайбинг не требует большого количества дополнительного оборудования. Не придется использовать видеокамеру, штатив, осваивать ремесло монтажера и диктора. Поэтому считается, что создание компьютерного скрайбинга несколько проще. [Литвинова, Храмова, Барышева, Чабан 2014]

Перспективы использования скрайбинга еще предстоит переосмыслить и создать методические рекомендации по использованию в школе. Но уже сейчас мы можем сказать, что скрайбинг подойдет для объяснения нового материала, особенно при технологии «перевернутый класс», может быть использован как средство обобщения изученного.

Чем больше и адекватнее современных образовательных технологий будет использовать педагог, тем большим количеством эффективных приемов и способов мышления овладеет учащийся, тем эффективнее (быстрее и с меньшими затратами) он сможет решать встречающиеся задачи.

Литература

1. *Берулава Г.А.* Методологические основания разработки новых технологий обучения в информационном обществе. Гуманизация образования. 2009. № 1. С. 10-25.
2. *Коллин К.К.* Информационная антропология: поколение next и новая угроза психологического расслоения человечества в информационном

- обществе. Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2011. Т. 28. № 4. С. 32-36.
3. *Лапшева Е.Е., Храмова М.В.* Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно – коммуникационных технологий. Психолого–педагогический журнал Гаудеамус. 2011. Т. 2. №18. С. 53-56.
 4. *Лапшева Е.Е., Храмова М.В.* Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно – коммуникационных технологий. Психолого–педагогический журнал Гаудеамус. 2011. Т. 2. №18. С. 53-56.
 5. *Литвинова О.А., Храмова М.В., Барышева А.Д., Чабан М.А.* Возможности использования технологии скрайбинг в образовательном процессе. // Информационные технологии в образовании : Материалы VI Всерос. научно-практ. конф. – Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2014. – С. 115-118.
 6. *Сиббет Д.* Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2013. – С. 280.
 7. *Скрайбинг* / [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/mkskrajbing/> (дата обращения 02.02.15)
 8. Современные технологии / [Электронный ресурс] / http://conference.2014.iite.unesco.org/wp-content/uploads/2014/11/Abramova_Oksana_modify12-11-2014.pdf (дата обращения 03.02.2015)
 9. *Храмова М.В.* Формирование готовности специалистов к профессиональной деятельности на основе использования технологий дистанционного обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2000, С. 233.
 10. *Чванова М.С., Храмова М.В.* Развитие образовательных технологий нового технологического этапа развития общества. Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2010. Т. 2. № 16. С. 79-87.
 11. *Чванова М.С., Храмова М.В.* Информационные технологии в образовании: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 379.
 12. *Что такое инфографика?* / [Электронный ресурс] / <http://www.colta.ru/articles/specials/1339> (дата обращения 02.02.15)

Научное электронное издание

Теоретические и методологические проблемы обучения современному русскому языку

*Материалы Межрегиональной конференции
(МГОУ, г. Мытищи, 30 сентября 2021 г.)*

Подписано к использованию: 29.12.2021 г.
Объём 4,9 Мб.
Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–12). Заказ № 2021/12-03.

Изготовлено в МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, стр. 2
(495) 780-09-42 (доб. 6101, 6204)