

Ушатикова Ирина Игоревна, Матвеева Елена Михайловна

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье раскрывается специфика и взаимосвязь понятий "творчество", "творческое мышление", "креативность" применительно к обучению литературе. Проанализированы возможности использования интерпретации как метода обучения и его влияние на трансформацию формы урока литературы. Определены условия эффективности формирования творческого мышления подростков в процессе изучения литературы.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2017/2-1/63.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 2(68): в 2-х ч. Ч. 1. С. 207-210. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2017/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Die Teilnehmer sind 2 Studenten: der eine ist aus Pridnestrowie und der andere aus Deutschland / Участники ситуации – 2 студента: один из Приднестровья, другой из Германии.

Sie studieren in Deutschland und laden Ihren deutschen Freund am 24. Dezember zum Geburtstag ein, aber entschuldigt sich und weigert sich zu kommen, denn am 24. Dezember ist in Deutschland Weihnachten und dieses Fest feiert man gewöhnlich im Kreise der Familie. / Вы учитесь в Германии и приглашаете своего немецкого друга 24 декабря на день рождения, но он извиняется и отказывается прийти, так как 24 декабря в Германии – Рождество, и этот праздник обычно отмечают в кругу семьи.

Итак, коммуникативная ситуация является одним из способов организации учебного процесса и средством воспитания ценностных отношений личности к себе, к окружающим. Создаваемые на занятиях коммуникативные ситуации помогают приблизить процесс обучения к естественному общению, учат адекватному речевому поведению в различных жизненных ситуациях, стимулируют речемыслительную деятельность.

Список литературы

1. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 3-7.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: Аркти; Глосса, 2000. 165 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
4. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
5. Серебрякова А. Ю. О компонентах коммуникативной ситуации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2009. № 25. С. 30-32.
6. Серединцева А. Н. Коммуникативно-ситуативное обучение студентов педагогического колледжа иностранному языку (на материале английского языка): дисс. ... к. пед. н. Волгоград, 2007. 218 с.
7. Скалкин В. Л. Ситуация, тема и текст в лингвистическом аспекте // Русский язык за рубежом. 1983. № 3. С. 52-57.
8. Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 1966. № 4. С. 3-5.
9. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

COMMUNICATIVE SITUATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TO FUTURE TEACHERS

Statnik Oksana Georgievna, Ph. D. in Pedagogy
Taras Shevchenko Transnistria State University (Branch) in Rybnitsa
o.statnic@list.ru

The article considers the essence and structure of the communicative situation as the main component of communicative activity, as well as the possibility and condition of its use in the educational process in a foreign language, and summarizes different points of view on this issue. Special attention is paid to the requirements of the teacher in the process of implementation of communicative situations in classes. The examples of communicative situations created by the author for students – future teachers, studying German as a second foreign language, are provided.

Key words and phrases: communicative situation; training and speech situation; modeling; communication training; foreign language communication; German as second foreign language.

УДК 372.882

В статье раскрывается специфика и взаимосвязь понятий «творчество», «творческое мышление», «креативность» применительно к обучению литературе. Проанализированы возможности использования интерпретации как метода обучения и его влияние на трансформацию формы урока литературы. Определены условия эффективности формирования творческого мышления подростков в процессе изучения литературы.

Ключевые слова и фразы: творчество; творческое мышление; креативность; интерпретация как метод обучения; нестандартные формы урока литературы.

Ушатикова Ирина Игоревна, к. пед. н.

Матвеева Елена Михайловна

Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета
irina.ushatikova@yandex.ru; matveeva.elena94@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Развитие творческого потенциала обучающихся становится одной из приоритетных задач современной школы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что творчество – неотъемлемая часть интеллектуально-творческого и личностного становления современного человека. О. К. Тихомиров разграничивает

термины «творчество» и «творческое мышление». Творчество в сугубо психологическом контексте обозначает, скорее, всю совокупность результатов творческого мышления, его условия, введение в практику продуктов творческого мышления. Творческое мышление является качественно специфичной психической функцией, психическим процессом, суть которого заключается в особых механизмах протекания психической деятельности [5]. Н. А. Ручкова, И. А. Ледовских, в свою очередь, дифференцируют понятия «творческое мышление» и «креативность». Если творческое мышление, считают авторы, является психическим процессом, то креативность – это особое качество, свойство личности, проявляющееся в выраженной способности к творческому мышлению. Следовательно, креативность является лишь частью творческого мышления, его субъектной, личностной стороной [4].

А. В. Брушлинский называет два основных специфических свойства творческого мышления: особую роль субъекта познания и вероятностное прогнозирование как его основную функцию. Оно носит субъективный и личностный характер, возникает на основе потребностно-мотивационных, смысловых, эмоциональных внутриспсихических стимулов. Его сущность заключается не столько в структурировании материала решаемых задач, сколько в прогнозировании развития имеющихся данных, версионном и футурологическом анализе всех возникающих решений [1]. Таким образом, творческое мышление, являясь динамическим и системным процессом образования новых связей, свойств личности, интеллектуальных способностей, характеризуется новизной и оригинальностью своего продукта, определенным своеобразием процесса его получения, обеспечивает продвижение субъекта к новым знаниям. Исходя из вышесказанного, учителя школ, решая задачу развития творческих способностей обучающихся, призваны не столько обучать и воспитывать, сколько стимулировать их к актуализации и развитию интеллектуально-творческого и личностного потенциала.

Современные старшие подростки имеют средние показатели уровня развития творческого мышления. Они проявляют активность и неординарность, часто самостоятельно и ярко мыслят, ищут пути приложения своей креативности. Развитие современной педагогической науки и практики позволяет выбирать эффективные методы и приемы, технологии, оптимальные формы занятий для результативного стимулирования творческой активности школьников в процессе их обучения различным дисциплинам.

Возможности учебного предмета «Литература» в актуализации и формировании творческого потенциала обучающихся необычайно велики. Он охватывает систему знаний, умений и навыков, необходимых растущему человеку для полноценного восприятия словесного искусства, формирования художественно-эстетической культуры, развития речи, творческих способностей. Художественная литература как таковая обладает высокой степенью эмоционального воздействия на человека, метафоричностью, многозначностью, ассоциативностью и незавершенностью, тем самым открывая широкое поле для активного творчества читателя. Изучение и постижение эстетики, смысла литературного произведения требует диалога, а порой и спора с его автором. Специфика предмета «Литература» открывает возможности использования целого спектра методов и приемов развития творческого потенциала школьников, предполагающих анализ, размышление, поиск, фантазирование. Соотнесение своего непосредственного опыта с опытом художника обогащает духовный мир школьника, делает его зорче в прямом и переносном смысле, развивает и воспитывает в нем творческую пытливость и внимательность читателя, формирует способность к самостоятельному творческому познанию [3, с. 67].

Таким образом, литература как учебный предмет при определенных условиях имеет все предпосылки для успешной реализации цели творческого развития обучающихся. Это требует и переоценки ценности форм и методов обучения, исходя из их влияния на процесс развития творческого мышления, и изменения критерия их отбора, исходя из эффективности достижения цели формирования творческой личности. В педагогической практике учителей литературы накоплен богатый опыт применения разнообразных форм, методов и приёмов развития творческого мышления школьников. На наш взгляд, пристального внимания заслуживают творческие мастерские, интерпретационная деятельность, контекстное обучение, поисково-исследовательские методы, метод творческого чтения, самостоятельные и коллективные творческие работы.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию креативности мышления старших подростков в процессе изучения драмы А. С. Грибоедова «Горе от ума». Два девятых класса составили экспериментальную и контрольную группу. Диагностика, проведенная нами с помощью методики «Изучение словесной ассоциативной способности» С. Медника в адаптации Т. В. Галкиной, Л. Г. Алексеевой, показала, что развитие креативности мышления учащихся обеих групп находится примерно на одинаковом уровне со значениями индекса 0,42 и 0,43 соответственно.

В процессе работы в экспериментальном классе мы использовали интерпретацию как ведущий метод обучения. «Задача интерпретации состоит, прежде всего, в том, чтобы овладеть самыми глубинными пластами смысла произведения, понять как можно адекватнее замысел автора, сопоставить его с тем смысловым целым, которое находят в произведении его читатели, и представить в явном, эксплицитном виде всё то, что автор постарался замаскировать, скрыть, чего он не хотел или не мог сказать прямо, чего он не договорил» [2, с. 107]. Организация интерпретационной деятельности на уроке литературы предполагает использование методов проблемного, исследовательского, эвристического характера. Особым видом интерпретационной деятельности, активизирующим творческие способности, является сценически-игровая деятельность, ролевая игра. Стоит особо отметить, что «игра является надежным инструментом интеграции знания и личностного отношения к нему. Ее обязательным этапом должна быть рефлексия по поводу процесса игры и ее результатов, а важным условием – создание положительного эмоционального фона» [6, с. 72].

Использование нами разнообразия приемов и видов интерпретационной деятельности повлекло за собой необходимость трансформации традиционных уроков в нестандартные формы. Нами был проведен цикл

уроков по творчеству А. С. Грибоедова в таких формах, как урок-соавторство, урок-дискуссия, урок-презентация, урок-опыт сценической деятельности – инсценирование драматического произведения.

Специфика драмы как литературного жанра заключается в том, что она изначально предназначена для постановки. Действия в ней происходят в настоящее время, что создаёт эффект «присутствия» и участия человека в событиях. Учащиеся представляют себе ситуацию и время, конкретную историческую эпоху, условия, в которых происходило действие, интерпретируют отношение автора к изображаемому. Затем они выражают своё видение, индивидуальное мнение через слова, жесты, действия, интонацию, передавая и объясняя их зрителям. Это способствует развитию креативности мышления, формирует умение анализировать, моделировать ситуацию и обобщать.

В рамках вводных уроков совместно с учениками была рассмотрена и соотнесена с историко-культурным фоном история создания драмы (тема: «А. С. Грибоедов: личность и судьба. “Горе от ума” и его творец»), вычленены события и основополагающие конфликтные факты (тема: «Век нынешний и век минувший. Нравственный конфликт в комедии»), проинтерпретированы основные образы, характеры в процессе обсуждения обстоятельств, внутренних мотивов и действий героев с учетом деталей быта (тема: «Художественное совершенство комедии. Персонажи, исходные мотивы сюжета»). Последующие уроки были посвящены обсуждению основной идеи пьесы, её художественно-выразительных средств (тема: «Смысл названия комедии. Проблема жанра. Новаторство и традиции в комедии»), анализу и интерпретации отдельных действий и эпизодов. Мы остановились на индивидуальной интерпретации образов пьесы и предложили учащимся по-своему продумать финал. Эти уроки позволили школьникам проникнуть в проблематику произведения, глубже прочувствовать и понять основной конфликт и тем самым проинтерпретировать их более ярко (тема: «Чацкий в поединке с “обществом” – интерпретирование сцены бала»).

Заключительные уроки, исходя из поставленных задач и целесообразности использования именно этого вида работы, были проведены как опыт самостоятельной сценической деятельности. В ходе интерпретирования драмы А. С. Грибоедова «Горе от ума», используя ролевую игру, мы объединяли учащихся в творческие группы. Создание творческих групп позволило дифференцированно подойти к возможностям учеников на уроке по теме «Молодое поколение в комедии. Нравственный идеал А. С. Грибоедова». На уроках ребята репетировали ключевые сцены, которые выбирали по своему усмотрению. В процессе непосредственного вживания в образы героев грибоедовской комедии они высказывали собственные, самостоятельные суждения, порой необычные и оригинальные. Атмосфера творчества и игры помогла многим ощутить ценность собственных мыслей и идей, а также позволила отбросить чувства стеснения и равнодушия и смело выступить в защиту своих позиций. Задача учителя на этом этапе сводилась лишь к тому, чтобы в дискуссиях ученики проявляли свои знания по истории критики, использовали литературоведческую терминологию, стараясь ответить на важный проблемный вопрос: в чем заключается нравственный идеал А. С. Грибоедова? Таким образом, обучающиеся получили опыт самостоятельной творческой деятельности, позволившей им раскрыть себя не только как зрителям, но и как полноправным соавторам разворачивающегося в драме действия.

По окончании эксперимента анализ полученных нами статистических данных его констатирующего и контрольного этапов показал: планомерная работа, направленная на развитие творческого мышления ребят средствами интерпретации, привела к росту общего уровня развития креативности со значения индекса 0,42 до 0,47 в экспериментальной группе. Вместе с тем данные респондентов контрольной группы остались приблизительно в рамках тех же средних показателей и изменились со значения 0,43 до 0,44.

Анализ психолого-педагогической, методической литературы, передового педагогического опыта, а также собственный опыт педагогической деятельности позволил выявить следующие условия, обеспечивающие развитие творческих способностей обучающихся на уроках литературы:

- ориентация на уровень развития креативности учащихся;
- сочетание репродуктивной и продуктивной учебной деятельности;
- систематичность использования совокупности активных и интерактивных методов обучения;
- продуманный отбор содержания литературных произведений;
- предоставление достаточного времени для выполнения заданий творческого характера;
- сочетание интерпретационной деятельности с анализом литературного произведения на строго научной основе;
- периодический отказ учителя от оценочной деятельности;
- использование специальных критериев оценки творческих продуктов обучающихся;
- создание комфортного психологического климата путём построения сотрунических, сотворческих отношений между субъектами образовательного процесса.

Список литературы

1. **Брушлинский А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии, 1996. 392 с.
2. **Васильев С. А.** Синтез смысла при создании и понимании текста: философские проблемы. Киев: Наукова думка, 1988. 240 с.
3. **Рез З. Я.** Методика преподавания литературы. М.: Просвещение, 1977. 384 с.
4. **Ручкова Н. А., Ледовских И. А.** Определение понятия «творческое мышление» в научной литературе по психологии // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 3. С. 310-316.
5. **Тихомиров О. К.** Психология мышления: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 288 с.
6. **Ушатикова И. И.** Формирование опыта рефлексивной деятельности у будущих учителей в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе // Научный диалог. 2012. № 10. С. 70-79.

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF ADOLESCENTS BY MEANS OF INTERPRETATION AT LITERATURE LESSONS

Ushatikova Irina Igorevna, Ph. D. in Pedagogy

Matveeva Elena Mikhailovna

Elabuga Institute (Branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University

irina.ushatikova@yandex.ru; matveeva.elena94@mail.ru

The article reveals the specificity and correlation of the notions “creative activity”, “creative thinking”, and “creativity” in relation to teaching Literature. The possibilities of application of interpretation as a method of teaching and its impact on the transformation of the form of Literature lesson are analyzed. The efficiency conditions of creative thinking formation of adolescents in the process of studying Literature are determined.

Key words and phrases: creative activity; creative thinking; creativity; interpretation as method of teaching; non-standard forms of Literature lesson.

УДК 372.881.1

Статья посвящена сопоставительному описанию русской и китайской консонантных систем в лингводидактических целях. В статье дан анализ состава русских согласных фонем на фоне китайского консонантизма, а также особенностей артикуляционного образования русских согласных, важных в контексте обучения китайцев русскому произношению. Полученные результаты сопоставительного исследования могут быть использованы для создания и совершенствования курсов русской звучащей речи, адресованных китайцам.

Ключевые слова и фразы: русский язык как иностранный; китайский язык; консонантизм; звуковая единица; методика обучения произношению.

Чжу Юцзя

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

youjia@mail.ru

СОПОСТАВЛЕНИЕ СОСТАВА СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВЫХ ЕДИНИЦ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙЦЕВ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Фонетическая система, как и любая другая система, определяется как своими физическими свойствами, так и, главным образом, отношениями между элементами, которые её составляют. Несмотря на то, что в последнее время появилось много самых разных концепций описания звукового строя языка, структурный принцип исследования представляется наиболее оптимальным для решения задач лингводидактического характера, то есть для сопоставительного анализа фонетических систем родного и изучаемого языков в целях анализа иностранного акцента в русской речи и разработки основ создания курсов русской практической фонетики.

Как известно, русский язык считается языком консонантного типа, тогда как в китайском языке преобладает система вокализма, а система консонантизма намного слабее, чем в русском. По этой причине изучение русского консонантизма и овладение произношением русских согласных – одна из ключевых задач курса русской фонетики для китайцев. Изучение иноязычного произношения должно строиться с учетом особенностей родного языка, поэтому сопоставление систем консонантизма родного и изучаемого языков имеет большое практическое значение в методике обучения китайцев русской звучащей речи.

Настоящая статья посвящена сопоставлению состава фонем и характеризующих их признаков в русской и китайской системах как «контактирующих» в процессе обучения китайцев русскому произношению. В статье также описаны артикуляционные особенности основных реализаций русских и китайских фонем, их сходства и различия.

В целях разработки основ обучения иностранцев русскому консонантизму важным представляется рассмотрение двух проблем: 1) состав фонем «контактирующих» систем консонантизма родного и изучаемого языков (включая сопоставление артикуляционных характеристик основных реализаций фонем); 2) различия между позиционными закономерностями систем русских согласных и согласных родного языка [2, с. 61-67].

Русский язык отличается наличием большого количества согласных звуковых единиц. В системе русских согласных разные исследователи в зависимости от концепции выделяют от 32 до 38 согласных фонем. Бесспорно, выделяются 23 шумные фонемы /п/, /п'/, /б/, /б'/, /ф/, /ф'/, /в/, /в'/, /т/, /т'/, /д/, /д'/, /с/, /с/, /з/, /з'/, /ч/, /ц/, /ш/, /ж/, /к/, /г/, /х/ и 9 сонорных фонем /м/, /м'/, /н/, /н'/, /л/, /л'/, /р/, /р'/ и /j/.

Спорный статус имеет ряд шумных звуковых единиц: /ш':/, /ж':/, /к'/, /г'/, /х'/. Редко исследователи выделяют фонему /γ/ [6, с. 160-166]. В настоящем исследовании статус фонем признается за тридцатью шестью звуковыми единицами: помимо названных 32-х фонем выделяются также переднеязычная фонема /ш':/ и заднеязычные /к'/, /г'/, /х'/.