

# ΛΌΓΟ

# Σ

THE ART OF SCIENTIFIC MIND

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

WITH PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

## SCIENTIFIC DISCOVERIES: PROJECTS, STRATEGIES AND DEVELOPMENT

OCTOBER 25, 2019 • EDINBURGH, SCOTLAND, UK 

### VOLUME 2



DOI 10.36074/25.10.2019.v2  
ISBN 978-617-7171-83-5



EUROPEAN  
SCIENTIFIC  
PLATFORM

# ΛΟΓΟΣ



COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

WITH PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE

**«SCIENTIFIC DISCOVERIES:  
PROJECTS, STRATEGIES AND  
DEVELOPMENT»**

OCTOBER 25, 2019

**VOLUME 2**

Edinburgh • Scotland, UK

E  
S  
P



*Chairman of the Organizing Committee: Holdenblat M.*

*Responsible for the layout: Kazmina N.*

*Responsible designer: Bondarenko I.*

S 30 **Scientific discoveries: projects, strategies and development:** Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), October 25, 2019. Edinburgh, UK: European Scientific Platform.

ISBN 978-617-7171-83-5

DOI 10.36074/25.05.2019.v2

Papers of participants of the International Multidisciplinary Scientific and Practical Conference «Scientific discoveries: projects, strategies and development», held in Edinburgh, October 25, 2019, are presented in the collection of scientific papers.



*The conference is included in the catalog of International Scientific Conferences, approved by ResearchBib and certified by Euro Science Certification Group (SCC-2000).*

*Conference proceedings are publicly available under terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).*



*Bibliographic descriptions of the conference proceedings are available for indexation by ORCID, Publons, Google Scholar, etc.*

UDC 001 (08)

© Participants of the conference, 2019

© Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ», 2019

© European Scientific Platform, 2019

спрямованістю на самоосвітню діяльність. На наш погляд, найбільш релевантними задачам лінгвосамоосвітньої діяльності щодо її продуктивності є мотиваційні орієнтації на процес і результат цієї діяльності [2].

Слід зазначити, що в процесі лінгвосамоосвітньої діяльності відбувається розширення спектру мотивів та зміни у їх співвідношенні в мотиваційній сфері особистості студента. Зокрема, модифікується ієрархія мотивів та підвищується ступінь їх усвідомленості.

#### Список використаних джерел:

1. Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Знание.
2. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, Taylor and Francis Group.

DOI 10.36074/25.10.2019.v2.20

## О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Сокаль Марія Анатоліївна

канд. філолог. наук, доцент, завідувач кафедри слов'янського мовознавства  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний  
університет імені К. Д. Ушинського

УКРАЇНА

Одна из важнейших задач современной школы – формирование и развитие коммуникативных умений учащихся. Младший школьный возраст – оптимальный период наиболее активного обучения социальному поведению, искусству общения в детском коллективе и со взрослыми, т. е. усвоения коммуникативных, в том числе речевых умений. Речевой аспект в обучении родному языку всегда признавался прогрессивной методикой (Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский и др.), но пути его реализации во многом оставались нерешенными. Новое в современных приемах обучения речевому общению обусловлено достижениями в области лингвистики, психологии, лингводидактики.

Необходимость формирования коммуникативной компетентности учеников в структуре языкового компонента начального образования признана приоритетной и получила законодательное закрепление. Однако, как показывают лингводидактические исследования, обобщающие опыт работы в начальной школе, проблема формирования речевого общения далека от решения. Необходимы рациональные методики, которые базировались бы на принципе активной коммуникации. Недостаёт системы упражнений и заданий для повышения коммуникативной культуры; слабо отражены интегративные и межпредметные связи, достижения новых отраслей лингвистической науки, занимающихся изучением коммуникации (психолингвистики, в том числе нейролингвистики, прагматики,

коммуникативной лингвистики и др.); не в полной мере осуществляется дидактическая идея «от практики к теории и опять к практике», «от простого к сложному»; работа по усовершенствованию коммуникативно-речевых умений проводится эпизодически, в ней не всегда реализуется личностно-ориентированный подход и т. д. В то же время овладение коммуникативно-речевыми навыками, позволяющими ясно и убедительно выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, понимать собеседника, налаживать контакты и под. – необходимое условие социализации ребёнка. Это требование времени предполагает совершенствование преподавания языка, в том числе и в начальной школе.

Для успешного решения вопросов формирования коммуникативно-речевой активности младшеклассников, учителю важно отчетливо представлять, во-первых, содержание работы по развитию коммуникативных способностей учеников, т.е. то, какими знаниями и умениями следует их вооружить; во-вторых – способы организации обучения: виды соответствующих упражнений, приёмы работы и т. д.

Изучение языковой теории все шире входит в практику обучения в начальной школе. Появляются элементы семантики, теории текста, рассматривается необходимость введения раздела «Словообразование» и др. Методисты полагают, что ребенок станет работать эффективней, если будет иметь общее представление о речи и речевой деятельности. В 6-7-летнем возрасте, уже обладая речевым опытом, дети в состоянии обобщить его на элементарном уровне под руководством учителя. «Изучение знаний о языке вносит определенную структуризацию в рече-языковую компетенцию каждого ребенка (понятно в разной мере), обеспечивает развитие не существующих прежде языковых способностей, поднимает речь к высшим уровням её проявления. Однако, чтобы обеспечить такие сдвиги и достичь развитости речезыковой компетентности детей нужно найти варианты решения этой проблемы» [1].

К примеру, могут быть обобщены представления детей о речевом действии (акте). Речевой акт предполагает наличие того, кто обращается с речью – «отправителя», и того, кому адресуется речь – «получателя». Опираясь на эти представления, достаточно немного углубиться в анализ реальных речевых ситуаций (в одних случаях собеседники рядом, тогда один из них говорит, а другой слушает, а в других – они далеко друг от друга, тогда один пишет, а другой читает), как становятся доступными понятия «устная» и «письменная речь». Именно эти понятия делают оправданным, мотивированным для детей особое выделение задач обучения грамоте: говорить и слушать они уже в какой-то мере умеют, а читать и писать ещё нет. Так формирование навыка чтения, графических и орфографических навыков оказывается органично включённым в решение более широкой задачи, связанной с обучением речевой деятельности. «Коммуникативная направленность заданий обеспечит развитие собственно речевых умений: ориентацию в условиях и содержании высказывания, форме его изложения, группировку собранного материала, определение последовательности частей текста, выделение слов, важных для высказывания, совершенствование собственного текста» [2].

Обобщению, доступному младшекласснику, поддаются процессы порождения и восприятия внешней речи.

Для анализа и синтезирования детьми процесса порождения речевого высказывания можно предложить им ряд проблемных заданий. Например, ученик нарушил дисциплину и теперь его родители вызывают в школу. Необходимо сообщить об этом дома. Сделать это, как известно, нелегко, и ученикам предлагается помочь герою. Вот приходит он из школы и видится по очереди с мамой, старшим братом, бабушкой, любимой собакой. В чем же ему придётся признаться? («Родителей вызывают в школу», – отвечают дети). Кому он будет объяснять это долго, а кому – коротко? Кому пожалуется на учителя, а у кого попросит прощения, кому даст обещание исправиться? Кому и вовсе ничего не скажет, а просто тяжело вздохнёт? и т. д. Получив разные варианты признания (можно сделать их аудиозапись), анализируем с учениками, как рождались высказывания мальчика. Вначале ему нужно было сказать правду родным (это мотив речи). Какую правду? «Родителей вызывают в школу» – это смысл его признания, назовём его стержнем. Затем появились сами признания. Они разные (зависят от особенностей адресата). Но что было в каждом из них? Какое главное сообщение? («То, что является стержнем», – отвечают дети). Значит, модель порождения речевого высказывания будет такой: мотив – смысл (стержень) – варианты. Ученицы убедилась, что все варианты высказывания идут от стержня. Предлагаем ученикам визуализировать данную модель (возможные варианты: солнце и лучи; стебель, головка ромашки и ее лепестки; брызги от камня, упавшего в воду; дерево с толстыми, основательными ветвями и тоненькими, ранимыми молодыми побегами и под.).

Эту модель, отражающую основные этапы порождения высказывания, можно использовать как опору для построения как одной фразы, так и различных текстов. Порядок работы с моделью следующий: (1) побуждение к речевой деятельности при помощи естественных или искусственных ситуаций, заданий учителя; (2) фиксирование основного смысла будущего высказывания – определение «стержня»; (3) составление речевого высказывания с учётом факторов его вариантности.

Надежной основой обучения речевой деятельности является применение коммуникативных заданий с игровыми моментами, к которым можно отнести ролевые игры, упражнения с элементами театрализации (диалоги, инсценировки, основанные на исполнении различных ролей в воображаемых, но обязательно приближенных к реальному общению ситуациях). Использование таких коммуникативных упражнений помогает ученику увидеть взаимоотношения людей через личный опыт, успешно стимулирует его речетворчество. Искусственные речевые ситуации, ориентированные на реальную коммуникацию, позволяет преодолеть формальный подход к обучению. Ситуативные упражнения способствуют укреплению межличностных контактов, реализации продуктивного интерактивного общения между членами классного коллектива. Учитель, продумывая содержание учебных речевых ситуаций, имеет прекрасную возможность индивидуализировать учебный процесс, ориентируясь на уровень коммуникативных умений и особенности личности говорящего.

В целом, «как спонтанное, так и управляемое в процессе речевой работы приобретение ребёнком рече-языковой компетенции... необходимо не только развивать далее, но и обязательно использовать во время выделения и осознания детьми существенных признаков языковых явлений» [1]. Вводя элементарные речеведческие понятия, мы помогаем ученикам осмыслить их речевую практику, уяснить значение речи в жизни каждого человека и постепенно совершенствовать определённые умения, необходимые в общении.

#### **Список використаних джерел:**

1. Калмикова, Л. О. (2017). *Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
2. Нечасва, Л. І. & Гоцуляк, Д. І. (2011). *Дидактичні матеріали для розвитку комунікативних умінь молодших школярів*. Тернопіль: Підручники і посібники.

## **ОСОБЛИВОСТІ АНСАМБЛЕВОЇ ФОРМИ ВИКОНАВСТВА**

**Шумська Ольга Олександрівна**

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

**Третьцька Марія Володимирівна**

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

**УКРАЇНА**

Ансамблеве виконавство є важливою складовою процесу виховання музиканта. Гра в ансамблі, як правило, сприймається студентами з великою захопленістю і натхненням, що пов'язано зі специфікою цього виду виконавства – музичний твір озвучується в спільній творчості кількох учасників. Навчальна ансамблева діяльність сприяє розвитку необхідних виконавських якостей у музиканта, адже передбачає не тільки ґрунтовне володіння власною партією, але й володіння специфічною ансамблевою виконавською технікою, об'єднаною в конкретних художньо-звукових образах і художньому трактуванні музичного твору [1].

Оволодіння практичними основами ансамблевого виконавства неможливо без вироблення найважливішого ансамблевого досвіду – синхронності звучання. Синхронність є результатом найважливіших якостей ансамблю – єдиного розуміння і відчуження партнерами темпу і ритмічного пульсу» [2, с. 129]. Отже, в ансамблі існує потреба в координації виконавських намірів учасників, об'єднання їх загальним задумом.

Гра в ансамблі вимагає від кожного учасника серйозного перегляду звичних уявлень про силу і тембр звучання кожної партії і співвіднесення їх, при необхідності, з тембрами оркестру. Підкреслимо, що гра в ансамблі краще розвиває такі навички студента: дисциплінує ритміку (вчить рахувати паузи, «порожні» такти, вчасно вступати; допомагає подолати такі недоліки, як невміння тримати один темп, млявий або занадто карбованим ритм; розвиває