

моторная. При равноправной работе ушей – зрительно-слухо-моторная и моторно-слуховая, глаз – слуховая и зрительно-слухо-моторная.

Проведенные исследования показали, что у правой памяти на числа развита только в 21,6% случаев, на образы – в 96,6%; у амбидекстров на числа – в 22% случаев, на образы – в 80%; у левой на числа – в 33% случаев, на образы – в 100%.

Известно, что организация памяти связана с такими структурами головного мозга, как височная доля, гиппокамп, мозжечок, кора больших полушарий, специфические и неспецифические таламические ядра. Доказано, что регулярные аэробные нагрузки увеличивают объем гиппокампа, объем префронтальной и медиальной височной коры. По результатам исследования, учащиеся-спортсмены обладают, в основном, зрительно-слухо-моторной и слуховой памятью. Интересно, что среди них почти не оказалось визуалов, а кинестетики продемонстрировали слуховую память. Это наводит на мысль о том, что физические нагрузки влияют на развитие различных типов памяти.

У спортсменов с анаэробными нагрузками типы памяти распределились почти равномерно. С аэробным характером нагрузок преобладает зрительно-слухо-моторная. У спортсменов, занимающихся единоборствами, преобладают зрительно-слухо-моторная и моторно-слуховая память.

Заключение. В ходе исследования был выявлен ряд закономерностей. Среди правой и амбидекстров преобладают аудиалы, а среди левой – кинестетики. У правой ведущими типами памяти являются зрительно-слухо-моторная и слуховая, у левой – слуховая, а у амбидекстров – зрительно-слухо-моторная. У правой, левой и амбидекстров при ведущем правом или левом ухе преобладает слуховая и зрительно-слухо-моторная память; при равноправной работе ушей – зрительно-слухо-моторная. При ведущем правом глазе у правой преобладает слуховая, у левой – зрительно-слухо-моторная, у амбидекстров – зрительная и моторно-слуховая; при ведущем левом глазе у всех испытуемых преобладает зрительно-слухо-моторная, моторная и слуховая, а при равноправной работе глаз – слуховая память. У всех испытуемых гораздо лучше развита память на образы, чем память на числа. Самые высокие показатели на образную память выявлены у левой. У спортсменов с преобладанием анаэробной нагрузки в тренировочном процессе типы памяти распределились почти равномерно, с аэробной преобладает зрительно-слухо-моторная.

1. Ахмеджанов, Э.Р. Психологические тесты / Э.Р. Ахмеджанов. – М.: Лист, 1996. – 320 с.
2. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов. – М.: Логос, 2002. – 238 с.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ НА МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ЭТАПЕ

Мамкович Д.В., Суханова А.В.,

студентки 5 курса ИИЯ ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»,

г. Петрозаводск, Российская Федерация

Научный руководитель – Недбайлик С.Р., канд. филол. наук, доцент

Как известно, письмо всегда являлось своего рода «болевым точкой» в общей методике преподавания иностранных языков, что объясняется, в первую очередь, специфичностью и сложностью самого характера этого вида речевой деятельности. Практически полное игнорирование письма, в течение десятилетий использовавшегося лишь как вспомогательная деятельность, а также как одно из средств контроля общего уровня сформированности речевых навыков и умений учащихся, являлось в большой степени результатом внедрения в отечественную практику так называемого «устного метода», предложенного в свое время зарубежными учеными Д. Палмером, Л. Блумфильдом и др. [4]. Возобновление интереса к иноязычному письму, а, соответственно, значительное изменение его статуса, наблюдаемые в последние годы, объясняются теми значительными изменениями в учебных программах, которые используются в большинстве средних общеобразовательных школ. Способствуют данному процессу в большой степени и те технические инновации, прогрессивные технологии, которые находят все большее применение в российском образовательном контексте. Однако, для того чтобы так называемая

«золушка методики» [4] снова превратилась в «принцессу» в полном смысле этого слова, нужна четкая, методически отлаженная учебная работа на всех уровнях образовательной системы, начиная с младшего школьного звена. Ведь именно на начальном этапе закладываются те необходимые стереотипы и навыки, которые зачастую обуславливают эффективность и успешность всего дальнейшего процесса обучения.

Целью данной работы является рассмотрение возможностей и специфических особенностей процесса обучения иноязычному письму, начиная с младшего школьного возраста.

Материал и методы. Для практического обоснования данных концептуальных посылок нами был проведен трехэтапный лабораторный эксперимент с учащимися 4-х классов МОУ «СОШ № 27», «СОШ № 3», «Лицей № 13» г. Петрозаводска. Количественный состав участников на всех уровнях эксперимента был неизменным – 17 человек. В работе использовались аналитический, сравнительный и сопоставительный методы.

Результаты и их обсуждение. Важнейшей характеристикой письма как одного из продуктивных ВРД и процесса является, как известно, высокий уровень абстракции, что, в свою очередь, объясняет такую его особенность, как большую сложность и интенсивность выполняемых в ходе его реализации мыслительных операций (по сравнению с устным высказыванием). Вполне очевидна и тесная его связь со всеми остальными ВРД, базирующимися на одном универсальном ментальном механизме, лежащим в основе как рецепции, так и продуцирования речи, а именно, формировании образа слова [1, 4]. Именно поэтому письмо также необходимо рассматривать на основе этого процесса, который протекает с обязательным участием речедвигательного и зрительного (слухового) анализаторов. Тесная связь и взаимовлияние анализаторов различных модальностей, выступающих в комплексе при функционировании каждого из ВРД, в том числе и письма, объясняет большую значимость использования артикуляторно-кинестезических механизмов для развития его навыков [3]. Высокая функциональность этих анализаторов в данном случае вполне объяснима, поскольку сам внутренний механизм письма уже изначально предполагает выполнение звуко-графического анализа-синтеза, лежащего в основе его реализации. Также необходимо учитывать и то, что при обучении письменной фиксации устной речи, её фрагментов, должна быть неизбежно задействована зрительно-моторная память, которая, по данным психологии, изначально лучше развита у одной трети учеников [2].

Нами был проведен трехэтапный лабораторный эксперимент с учащимися школ и лицей. Каждый из этапов имел определенную задачу и, в свою очередь, состоял из нескольких подэтапов. Так, задачей первого этапа была проверка качества написания слов французского языка, при отсутствии каких бы то ни было артикуляторно-зрительных подкреплений. Второй этап преследовал цель проверки правильности написания слов при подключении артикуляторных подкреплений. Третий этап имел в качестве задачи исследование качественных сдвигов в написании слов при одновременном участии как артикуляторных, так и зрительных подкреплений. На всех трех этапах учащимся предлагалось по шесть новых слов на какую-либо орфограмму. Для получения наиболее объективных результатов в каждой из трех серий орфограммы были разными. Так, в первой части эксперимента были предложены слова на написание сочетания -ai-, передающего звук [ɛ] («raide, faire, taire, gai, vrai, mai»). Во второй части эксперимента участникам предъявлялись слова на написание буквосочетания -ou-, передающего звук [u] («goutte, mousse, soupe, touche, route, coupe»). На третьем этапе учащимся были предложены слова на написание буквосочетания -au-, передающего звук [o] («faute, jaune, pause, gauche, pauvre, daube»). При подведении итогов каждого из этапов работы подсчитывалось общее количество ошибок, допущенных на нем учащимися. Кроме того, все допущенные ошибки были классифицированы в три категории: 1) дублирования предыдущей буквы (персеверации); 2) замены одной буквы другой (субституции); 3) пропуски букв (эллипсис); 4) перестановки букв (метатезы). Учитывалось также и количество учащихся, сделавших ошибки на каждую из категорий. Данные количественного анализа результатов всех трех серий эксперимента отражены в сводной таблице:

Этап эксперимента	Общее количество ошибок	Классификация ошибок			
		замены	пропуски	дублирования	перестановки
I	276	157	86	28	10
II	182	99	46	24	9
III	75	36	24	10	5

Вполне очевидно, что: 1) общее количество сделанных ошибок снизилось на третьем этапе эксперимента по сравнению как с первым, так и со вторым этапами; 2) в общем итоге уменьшилось число учащихся, допустивших ошибки разных типов; 3) во всех трех частях эксперимента наблюдалась одна и та же закономерность в количественном соотношении разных типов допущенных ошибок. Наибольшее количество ошибок допущено на замену одной буквы другой, что указывает на наличие наибольшей трудности в образовании непосредственных связей между акустическим и графическим образами слов. Сложность сохранения в сознании учащихся целостного акустического, а, соответственно, и графического образа слов подтверждается также большим количеством ошибок на пропуски букв. В целом, результаты выполненного нами лабораторного эксперимента полностью подтверждают правильность выдвинутого тезиса о том, что использование артикуляторно-зрительных и моторно-двигательных подкреплений при обучении иноязычному письму положительно влияет на усвоение ЛЕ.

Заключение: Вполне очевидно, что именно разумное сочетание в обучающей практике элементов всех ВРД уже с раннего школьного этапа является действенным средством повышения общей речевой грамотности, равно как и стимулом для развития познавательной активности.

1. Медведева Т.В., Филатов В.Н. Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе / Т.В. Медведева, В.Н. Филатов. – М., 2009. – 276 с.

2. Мильруд Р. П. Методика обучения иноязычной письменной речи / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – М., 1997. – № 2.

3. Одинцова П.Р. Особенности формирования речевых навыков при обучении иностранному языку детей младшего и среднего школьного возраста / П.Р. Одинцова. – М.: Просвещение, 2013. – 195 с.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 2015. – 176 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА У ВЫПУСКНИКОВ ПОЛОЦКОГО КОЛЛЕДЖА ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

Орлова А.В.,

*магистрант Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова,
г. Полоцк, Республика Беларусь*

Одной из самых разрушительных проблем человеческого существования является одиночество. К сожалению, счастливые взаимоотношения, амбициозные проекты, смена видов деятельности, многочисленные социальные контакты и просто благополучная жизнь становятся недостижимы, когда человеком овладевает одиночество.

Каждый человек ощущает одиночество по-разному. Особо остро переживают его лица сиротской категории, которые уже с рождения или вследствие других обстоятельств обречены на одиночество.

Цель данного исследования – определить уровень одиночества у учащихся выпускников Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Для изучения уровня одиночества у выпускников Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова было проведено исследование с помощью методики Д.Рассела и М.Фергюсона «Субъективное ощущение одиночества». В исследовании принимало участие 93 учащихся (из них 12 учащихся-сирот) специальностей «Начальное образование», «Иностранный язык», «Дошкольное образование», «Музыкальное образование».

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования представлены в диаграмме.

По результатам данной методики можно сделать вывод, что у 64% выпускников колледжа выявлен низкий уровень переживания одиночества, 29% учащихся (один учащийся-сирота) имеют средний уровень субъективного ощущения одиночества и у 7% (в том числе у 11 учащихся-сирот) определена высокая степень переживания одиночества.