

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛИАЛ АГУ В Г. ЗНАМЕНСКЕ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ЕИ И ФМИ**

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Сборник статей

**У Международной
научно-практической конференции**

26 МАЯ 2017 ГОДА

г. Знаменск

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛИАЛ АГУ В Г.ЗНАМЕНСКЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА ЕИ И ФМИТ

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Сборник статей

У международной научно-практической конференции

26 мая 2017 г.

г. Астрахань

Издательский дом «Астраханский университет»

2017

УДК 80
ББК 81.03
О 812

Редакционная коллегия:

Председатель - Елисеев Олег Павлович, доктор философских наук, профессор, профессор Института психологии Российского государственного гуманитарного университета

Члены редакционной коллегии:

Козырьков Роман Владимирович (главный редактор) директор филиала АГУ в г. Знаменске;

Митрахович Вячеслав Александрович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого;

Файзиева Галина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языка и технического перевода Астраханского государственного университета;

Лобейко Владимир Иванович, доктор технических наук, профессор, профессор кафедры математики и информатики Астраханского государственного университета.

Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях [Текст]: Сборник статей V международной научно-практической конференции. (Астрахань, 26 мая 2017 г.) / сост. К.А.Серова. - Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2017. – 88 с.

ISSN 2311-407X

В сборник вошли материалы V Международной научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем современной науки.

Предназначен для педагогов, студентов и аспирантов, лингвистов, а также для всех, кого интересуют проблемы современной науки.

© Серова К.А. составление, 2017.
© Издательский дом «Астраханский университет», 2017.
© Коллектив авторов, 2017

Содержание

Аппененко А.А. ЭМПАТИЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА).....	5
Безв А.С., Воронцова Т.В. УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ	9
Борных Л.А. ТОЛЕРАНТНОСТЬ – КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	12
Долгорукова Е.П., Шакиров И. А. ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ.....	18
Иванкова Е. А. КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ.....	21
Исмаилова Е. В. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	25
Кизьева Н.С., Шакиров И.А. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	29
Кривых Л.Д. КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ.....	32
Кулиева Н.Е. ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВДОХНОВЕНИЕ.....	36
Маняпова Н.Ю. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ	39
Митрахович В.А., Митин Д.И. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	43
Митрахович В.А., Дроздов А.С. О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	48
Монсеева Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	52

Пучкова А.В. ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА.....	60
Синицына А.М. КОЛУМБИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ДИАЛЕКТЫ: ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ.....	63
Титлова А.С. СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССАХ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА МИКРОБЛОГА.....	71
Ткачёва О.С. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	75
Шакиров И.А. ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ.....	79
Шмелёва В.С. МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	82

ЭМПАТИЙНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Анищенко А.А., доцент кафедры иностранных языков
естественных факультетов
mgore2004@hotmail.ru
Башкирский государственный университет

В данной статье автор предпринимает попытку раскрыть понятие эмпатического вербального поведения коммуникантов в условиях Интернет общения. Цель – выявить особенности проявления эмпатии в виртуальной коммуникативной среде; определить формы онлайн-общения, в которых использование эмпативных высказываний наиболее частотно.

Ключевые слова: вербальная эмпатия, киберкоммуникация, формы веб-коммуникации, межличностная интеракция, эмпативный ответ.

EMPATHETIC COMMUNICATION IN CYBERSPACE (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE)

Anne A. Anischenko, A/ Professor
mgore2004@hotmail.ru
Bashkir State University

The author undertakes an attempt to reveal the concept of empathetic verbal behavior of communicants within online communication. The aim is to identify the characteristics of the empathy manifestation in the virtual communication; to determine the forms of online communication, where the use of empathic statements is most frequent.

Keywords: verbal empathy, cyber communication, web-communication forms, interpersonal interaction, empathic response.

В современном обществе психологический феномен эмпатии играет важнейшую роль в межличностном общении, являясь одним из основополагающих критериев социализации и гуманного проявления личности. В процессе межличностной интеракции эмпатическое поведение коммуникантов может выражаться как вербальными, так и невербальными средствами общения. В исследовании А.А. Анищенко (Кузнецовой) *эмпатическое общение* понимается как выражение понимания чувств другого; речевое воздействие с целью оказания психологической поддержки собеседнику. Проявление вербальной эмпатии возможно в ситуации, связанной либо с трагическими событиями в жизни адресата, либо радостью, что позволило выделить 2-ю сферу сопереживания и сферу сорадования вербальной эмпатии.

С развитием информационно-коммуникационных технологий межличностное эмпатическое общение все чаще можно встретить в виртуальном пространстве Всемирной Сети Интернет. Однако, в отличие от прямого (непосредственного) межличностного общения, коммуникация в киберпространстве имеет ряд существенных отличий. Например, одним из них является *отсредованный* характер процесса передачи информации, когда время произнесения высказывания адресатом не совпадает со временем восприятия сообщения адресатом, а также высказывание может не иметь конкретности адресата.

Отдельные характеристики веб-коммуникации особенно повлияли на процесс виртуализации эмпатии и его проявления в киберпространстве. Так, *анонимность* способствует психологической раскрепощенности, свободе в проявлении эмоций.

Библиографический список

1. Анищенко А.А. Способы реализации вербальной эмпатии в интернет-коммуникации // Актуальные вопросы университетской науки Сборник научных трудов. Уфа, – 2016. – С. 21-26.
2. Апетын М.К. Особенности виртуальной коммуникации // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 939-941.
3. Газизов Р.А. Способы функционирования имплицитной вежливости в экспрессивных речевых актах (на материале немецкой лингвокультуры) // Вестник Челябинского государственного университета, 2013. № 29 (320). – С. 24-26.
4. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников. Основные психологические характеристики виртуального пространства. – М., 1996. – 346 с.
5. Gorny E. (2004) Russian LiveJournal: National specifics in the development of a virtual community Version 1.0, 13.05.2004.
6. L. Mark Carrier, Alexander Spradlin, John P. Bunce, Larry D. Rosen Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults Department of Psychology, California State University Dominguez Hills, Carson, CA 90747, USA.
7. <https://tr.toluna.com/opinions/1168791/J-ai-perdu-mon-chat>
8. <http://www.les-notes-de-josie.fr/mon-chat-est-mort-jai-pleure-et-je-vous-emmerde/>
9. <http://www.lesbridgets.com/index.php/Bibliographie-livres-chicken-Litterature/Il-aime-follement-sa-maitresse-mais-il-ne-quittera-jamais-sa-femme.html>
10. http://forum.doctissimo.fr/animaux/Chats/echappe-appartement-balcon-sujet_15546_1.htm

References

1. Anishchenko A.A. Sposoby realizatsii verbal'noi empatii v internet-kommunikatsii. Aktual'nye voprosy universitetskoj nauki Sbornik nauchnykh trudov. Ufa, 2016. Pp. 21-26.
2. Apetyan M.K. Osobennosti virtual'noi kommunikatsii. Molodoi uchenyi. 2015. No.3. Pp. 939-941.
3. Gazizov R.A. Sposoby funktsionirovaniya implitsitnoi vezhlivosti v ekspressivnykh rechevykh aktakh (na materiale nemetskoj lingvokul'tury). Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013. No.29 (320). Pp. 24-26.
4. Suler Dzh. Lyudi prevrashchayutsya v Elektronikov. Osnovnye psikhologicheskie kharakteristiki virtual'nogo prostanstva. Moscow., 1996. 346 p.
5. Gorny E. (2004) Russian LiveJournal: National specifics in the development of a virtual community Version 1.0, 13.05.2004.
6. L. Mark Carrier, Alexander Spradlin, John P. Bunce, Larry D. Rosen Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults Department of Psychology, California State University Dominguez Hills, Carson, CA 90747, USA.
7. Available at: <https://tr.toluna.com/opinions/1168791/J-ai-perdu-mon-chat>
8. Available at: <http://www.les-notes-de-josie.fr/mon-chat-est-mort-jai-pleure-et-je-vous-emmerde/>
9. Available at: <http://www.lesbridgets.com/index.php/Bibliographie-livres-chicken-Litterature/Il-aime-follement-sa-maitresse-mais-il-ne-quittera-jamais-sa-femme.html>
10. Available at: http://forum.doctissimo.fr/animaux/Chats/echappe-appartement-balcon-sujet_15546_1.htm

УДК 159.99

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Бевз А.С., студентка

Воронцова Т.В., доктор педагогических наук, профессор
nastasya.bevz96@mail.ru

Филиал Астраханского государственного университета

В данной статье рассказывается об учебно-познавательной активности подростков. Особое внимание уделяется условиям, видам и решениям формирования познавательной активности подростков. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний у подростков, на способность самостоятельно мыслить, сравнивать, делать выводы и обобщения.

Ключевые слова: познавательная активность, подростки, формирование познавательной активности, виды познавательной активности, решение проблемы познавательной активности.

TEACHING AND ACTIVITY OF ADOLESCENTS.

Anastasia S. Bevnastasya, student

Tatyana V. Vorontsova doctor of pedagogical sciences, professor
nastasya.bevz96@mail.ru

Branch of Astrakhan State University, the city of Znamensk

This article describes the educational and cognitive activity of adolescents. Particular attention is paid to the conditions, types and solutions for the formation of cognitive activity of adolescents. The content and logic of the subjects studied, the nature of learning in adolescents, the ability to think independently, compare, draw conclusions and generalizations.

Keywords: cognitive activity, adolescents, formation of cognitive activity, types of cognitive activity, solution of the problem of cognitive activity.

Процесс радикальных изменений социально-экономического устройства общества ведет к смене требований, предъявляемых к образованию. К специалисту любой отрасли необходимо иметь не только хорошо развитые познавательные процессы (внимание, память, мышление), но и умение использовать знания, приобретенные в средней общеобразовательной школе, в разнообразных жизненных ситуациях. В связи с этим повышается ответственность средней общеобразовательной школы за формирование такого свойства личности выпускника, как познавательная активность. Сегодня одна из основных задач школы – создание оптимальных для обучения условий, позволяющих развить познавательную активность как свойство личности, реализуемое в учебной деятельности. Это обеспечит не только качественное усвоение выпускником сложной системы знаний, но и его интеллектуальное, гражданское и социальное развитие.

Познавательная деятельность – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающе действительность. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь познавательная активность становится основой положительного отношения к учению, познавательная

активность носит (поисковый характер). Под его влиянием у человека постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. познавательная активность положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов - мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

Лучший способ организовать внимание подростка связан не с применением учителем как - либо особых приемов, а с умением так организовать учебную деятельность, чтобы у ученика не было ни времени, ни желания, ни возможности отвлекаться на длительное время. Интересное дело, интересный урок способны захватить подростка, и он с увлечением работает весьма продолжительное время, не отвлекаясь. Активная познавательная деятельность - вот что делает урок интересным для подростка, вот что само по себе способствует организации его внимания.

В подростковом возрасте происходят существенные сдвиги в развитии мыслительной деятельности учащихся, главным образом в процессе обучения. Достигнутая степень развития мышления младшего школьника позволяет в подростковом возрасте приступить к систематическому изучению основ наук. Содержание и логика изучаемых предметов, характер усвоения знаний у подростков требуют опоры на способность самостоятельно мыслить, сравнивать, делать выводы и обобщения.

Разумеется, и в пределах подросткового возраста имеют место возрастные различия: одно дело-мышление школьника 11-12 лет, другое дело-мышление 15 лет. Подростков очень привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно-следственные связи. Подростки испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия.

Наряду с познавательными интересами существенное значение при положительном отношении подростков к учению имеет понимание значимости знаний. Для подростка очень важно осознать, осмыслить жизненное значение знаний и, прежде всего их значение, для развития личности. Это связано с усиленным ростом самосознания современного подростка. Многие учебные предметы нравятся подросткам потому, что они отвечают его потребностям не только много знать, но и уметь, быть культурным, всесторонне развитым человеком. Надо поддерживать убеждение подростков в том, что только образованный человек может быть настоящим полезным членом общества. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, создают у подростков повышенный эмоциональный тонус и определяют их отношение к учению.

Таким образом, условиями для формирования познавательной подростков являются:

- обучающая деятельность преподавателя;
- зависимость между взаимодействиями педагога и ученика и результатами обучения;

-прочность усвоения материала и его зависимость от систематического повторения и использования в процессе познания;

-зависимость развития умений учащихся от применения поисковых методов, проблемного обучения.

Средствами формирования познавательной активности являются инструменты, которые служат достижению общеобразовательных целей. Для формирования познавательной активности подростков наиболее эффективными являются следующие средства: самостоятельная поисковая работа с учебником или другими материалами упражнения, все виды проблемного обучения, речь учителя, викторины, олимпиады, и т.д.

Решение проблемы формирования учебно-познавательной активности учащихся подросткового возраста возможно через воспитание положительной мотивации учения, чему способствует общая атмосфера в школе и классе: включенность ученика в разные виды деятельности, отношения сотрудничества учителя и учащегося, помощь учителя в виде советов, направляющих самого ученика на правильный путь решения, привлечение учащихся к оценочной деятельности и формирование у них адекватной самооценки.

Особое значение приобретает укрепление всех сторон умения школьника учиться, обеспечивающее усвоение всех видов знаний и их применение в новых условиях, самостоятельное выполнение ими учебных действий и самоконтроля, самостоятельный переход от одного этапа учебной работы к другому, включение учащихся в совместную учебную деятельность.

Литература

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. - М.: Изд-во РОУ, 1996.
3. Райс Ф. Психология школьного и юношеского возраста. - СПб.: Питер, 2000.
4. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. - СПб.: Питер, 2005.

References

1. Abramova G.S. Age Psychology: Textbook. Allowance for stud. Universities. - Moscow: Publishing Center "Academy", 1999.
2. Kulagina I.Yu. Age psychology (Development of a child from birth to 17 years): Textbook. - Moscow: Publishing House of the ROU, 1996.
3. Rais F. Psychology of school and youth. St. Petersburg, Peter, 2000.
4. Rehan AA, Bordovskaya NV, Rozum S.I. Psychology and pedagogy. St. Petersburg: Peter, 2005.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ – КАК ОДИН ИЗ ПРИОРИТЕТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Борzych Л.А., старший преподаватель
кафедры иностранных языков
borzykh_la@yahoo.com

Российский университет дружбы народов

В данной статье ставятся задачи обучения иностранным языкам в неразрывной связи с культурой тех стран, к которым они исторически относятся. Особое внимание уделено проблеме воспитания толерантности у учащихся, проводится анализ отработки лексики в ходе составления диалогов в учебных материалах, отмечается важность использования изображения людей с разным цветом кожи и обязательно с улыбающимися лицами. Далее в процессе аудирования используются звучание и особенности произношения различных этнических групп, а также иностранцев, говорящих на «неродном» для себя английском, что является полезным для совершенствования языковых навыков, способствует психологическому сближению с представителями носителя языка.

Результатом одного исследования является вывод о том, что владение несколькими языками расширяет культурный горизонт личности, дает возможность приобщения к нескольким культурам и способствует воспитательной функции правильного общения благодаря толерантным отношениям между людьми.

Ключевые слова: толерантность, обучение, иностранный язык, лексика, аудирование, культура.

TOLERANCE AS ONE OF THE PRIORITY ASPECTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Lyudmila A. Borzych, Senior Lecturer
borzykh_la@yahoo.com

Peoples Friendship University of Russia

The present article is devoted to the task of teaching a foreign language in dissoluble connection with the culture of the countries to which the language is historically related. Special attention is paid to the problem of breeding up tolerance in the nature of the students. Here is also presented the analysis of practicing vocabulary in process of making up dialogues in educational materials. The next essential aspect of tolerance is using images of people with different skin colours and definitely with smiles on their faces. Further in listening there are used sounding and characteristic features of pronunciation of various ethnic groups and foreigners speaking English that is not their "mother tongue", which is the most useful thing for perfection of the language experience, facilitating psychological convergence with native speakers.

The result of the present analysis was the conclusion that knowledge of several languages broadens cultural horizon of a personality, gives the opportunity to make acquaintance with a number of diverse cultures and serves to develop educational functions of correct communication due to tolerant relationship among people of various nations.

Key words: tolerance, education, foreign language, vocabulary, listening, culture.

Толерантность — это источник мира, а отсутствие толерантности — это источник беспорядка и неурядиц.

Пьер Бейль, французский мыслитель

Самый высокий результат образования — толерантность.

Хелен Келлер, американская писательница

Взаимопонимание языка и культуры не может вызывать сомнений. Данная проблематика широко обсуждается в научных публикациях и регулярно представлена тематикой международных конференций. Это обусловлено тем обстоятельством, что в последние годы мы все стремительно переносимся в мультикультурный мир и нам приходится взаимодействовать с носителями одной культуры на языках, которые могут не являться родными для этих представителей, а иметь место такое общение может на территории третьих государств либо может вовсе не обуславливаться общим физическим местом, а осуществляется при помощи современных средств телекоммуникации. Все эти условия с одной стороны расширяют наши границы и сглаживают противоречивые особенности наших культур, однако они не приводят к их нивелированию, потому аспекты, связанные с взаимодействием языка и культуры непременно должны учитываться уже на уровне формирования знаний и навыков общения на иностранном языке. Язык отражает мировоззрение, создает свою специфическую и уникальную для каждого народа, этноса или небольшого сообщества, которые используют его как средство связи, картину мира. В процессе изучения иностранного языка происходит погружение в мышление и культуру в иное видение мира. Без уважительного и деликатного подхода у учащихся может возникнуть отторжение вследствие непонимания, связанного с культурными особенностями, а задачей педагога становится не только передача ценностей народов, язык которого изучается. Таким образом, актуальность вопроса толерантности как одного из приоритетов в обучении иностранным языкам становится очевидной.

Потенциал иностранного языка как учебного предмета чрезвычайно велик, поскольку он обладает развивающей и воспитательной функцией: прививает уважение к людям разных национальностей и терпимость к инакомыслию, развивает межкультурные коммуникативные умения и требует толерантности в отношении менталитета и культуры изучаемой страны. Это обусловлено в первую очередь неразрывной связью языка, мышления и культуры. Анализ этой взаимосвязи позволяет выявить функции иностранного языка как инструмента для межкультурной коммуникации. В продолжение темы будут приведены примеры использования этих инструментов на практике преподавания английского языка, прежде всего это относится к воспитательной функции языка. Однако, в первую очередь следует определить понятие толерантности, вернее его академическое значение, которое закрепилось в отечественной науке с конца 80-х гг. XX в., однако последнее время в связи с изменением социальной ситуации это понятие обретает особую теоретическую и прикладную значимость. В основополагающем международном документе «Декларация принципов терпимости», принятом ООН в 1995 г., толерантность определяется как уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур.

Философский энциклопедический словарь характеризует «толерантность» как «терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех и дейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции»^[1]. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание других культур, способ самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Под толерантностью не подразумевается уступка, снисхождение или потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих

языке значительное место занимают различные формы выражения благодарности, извинения, а также речевые единицы, которые помогают быстро наладить контакт и привычно для собеседника выразить мысль, одновременно с этим демонстрируется уважительное и доброжелательное расположение. Поэтому с точки зрения практики крайне важно объяснить обучающимся данные правила, а затем моделировать соответствующие ситуации коммуникации с целью отработки материала.

Так, что умение владеть устойчивыми выражениями в языке позволяет учащимся усваивать определенные шаблоны поведения, этим издается воспитательная функция языка, когда наряду с соответствующими речевыми навыками приобретается умение и опыт доброжелательного и тактичного поведения, толерантного отношения к другим людям и культурным особенностям, возможно к иным ценностям, логике мышления и образу жизни.

Сделаем некоторые выводы. В процессе изучения иностранного языка человек одновременно осваивает чужой, новый мир, происходит перенос в сознание и сравнительный анализ понятий иной картины мира, другой культуры по отношению к собственному мировоззрению, сложившемуся в родной культуре. Язык в этой связи является не просто средством общения, но и единственным возможным способом глубокого понимания и приобщения к своей и чужой культуре, а также осознания личностной идентичности. Владение несколькими языками расширяет культурный горизонт личности, дает возможность приобщения к нескольким культурам, способствуя самоидентификации собственной личности в сравнении с многообразием всего мира. Идентификация личности является важнейшей целью образовательного процесса. Недостаточное осознание собственной идентичности вызывает защитную реакцию, нередко выливающуюся в агрессивность. Именно поэтому так важна воспитательная функция изучения иностранных языков, поскольку одновременно с знаниями слов и грамматики происходит открытие ценности других культурных традиций и людей в них живущих. Успешная коммуникация возможна не только благодаря толерантным отношениям между людьми, это обуславливается элементарной вежливостью и правилами этикета, но и толерантным отношением к языку, культуре и мышлению, которое приобретается вместе со знаниями и навыками в процессе изучения иностранного языка.

Библиографический список

1. Вежицкая А. Концептуальные основы психологии культуры // Язык. Культура. Возникновение. Пер. С англ. Отв. Ред. М.А. Кронгауз. - М.: Русские словари, 1997.
2. Гадамер Х.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991
3. Гураль С. К. Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект соотношения // Выпуск 1 / 2008, научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrenie-kartina-mira-yazyk-lingvisticheskiy-aspekt-sootnosheniya-1>
4. Декларация принципов толерантности: Утв. Резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. // Декларация принципов терпимости, http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/tolerance
5. Кузьменко-Наумова О.Д. Методология языковых технологий: свои и чужие языки // Личность. Образование. Культура: Материалы проекта «Переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин педагогических училищ». - Самара, 1998.
6. Лейфа И.И. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания: Воспитание толерантности средствами иностранного языка. Выпуск № 3 / 2009., научная библиотека

16

КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-sredstvami-inostrannogo-yazyka-1#ixzz4frDlINrv>

7. Рамазан Г. А. Этнополитология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Сборник научных и учебно-методических трудов педагогов. - СПб.: Инфо-да, 2016
8. Рощупкин В.Г. Язык как средство понимания культуры другого народа // Язык в мультикультурном мире: Тезисы и материалы меж. конф. - Самара, 1999.
9. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - М.: Прогресс, 1977.
10. Фундаментальные направления современной американской лингвистики: Сб. обзоров / Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозева, И.А. Скернина. - М.: МГУ, 1997.
11. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и методология преподавания иностранных языков // Язык в мультикультурном мире. - М.: 2002.
12. Хайдеггер М. Бытие и время. - М.: Академический проект, 2011.

References

1. Vezhbitskaya A. Conceptual basis of the psychology of culture. Language. Culture. Cognition: Tr. From English. Executive Editor M.A. Krongaus. Moscow, Russian vocabularies, 1997.
2. Gadamer H.-G. The Relevance of the Beautiful. Moscow, Art, 1991.
3. Gural S.K. Philosophy of Life, Picture of the World, Language: Linguistic Aspect of the Correlation. Edition Issue 1. 2008, Science Library CiberLeninka: <http://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrenie-kartina-mira-yazyk-lingvisticheskiy-aspekt-sootnosheniya-1>
4. Declaration of Principles of Tolerance: Adopted by the Resolution of the General Conference of UNESCO dated November, 16, 1995. Declaration of Principles of Tolerance, http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/tolerance
5. Kuzmenko-Naumova O.D. Methodology of language technologies: their own and foreign languages. Education. Culture: The Materials of the Project "Retraining of Teachers in the Humanities of Pedagogical Colleges". Samara, 1998.
6. Leifa I.I. Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Russian and Foreign Languages and Their Teaching Methodology: Upbringing of tolerance by means of a foreign language. Edition No.3/2009., Science Library CiberLeninka <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-tolerantnosti-sredstvami-inostrannogo-yazyka-1#ixzz4frDlINrv>
7. Razaman G. A. Ethnopolitology: Textbook for students of higher educational institutions. A collection of scientific and educational methodological works of teachers. St. Petersburg. Infoda, 2016.
8. Roshchupkin V.G. Language as a Means of Understanding Culture of Another Nation. Language in the Multicultural World: Theses and Materials of the International Conference. Samara, 1999.
9. Foucault M. Words and Things. Archeology of the Humanitarian Sciences. Moscow, Progress, 1977.
10. Fundamental Directions of Modern American Linguistics: Collection of Reviews. Edited by A.A. Kibrik, I.M. Kobozeva, I.A. Sekerina. Moscow, MSU, 1997.
11. Furmanova V.P. Intercultural Communication and Methodology of Teaching Foreign Languages. Language in Multicultural World. Moscow, 2002.
12. Heidegger M. Sein und Zeit. Moscow, Academic Project, 2011.

17

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ

Долгорукова Е.П., студентка
alewa88@mail.ru

Шакиров И. А., кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО ФАГУ г. Знаменск

Работа посвящена рассмотрению понятия «здоровье» и «здоровый образ жизни»; выявлению сущности здорового образа жизни его необходимости и важности в жизни каждого человека, начиная с младенческого возраста.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; формирование здорового образа жизни.

HEALTHY LIFESTYLE: CONCEPT, ESSENCE

Elena P. Dolgorukova, Student
alewa88@mail.ru

Igor A. Shakirov, PhD, A/Professor
Branch of ASU in Znamensk

The work is devoted to the concept of "health" and "healthy lifestyle". The essence of a healthy lifestyle of its necessity and importance in the life of every person, starting with the infant age.

Keywords: health; healthy lifestyle; Formation of a healthy lifestyle

Во все времена у всех народов мира непреходящей ценностью человека и общества являлось и является физическое и психическое здоровье. Еще в древности оно понималось врачами и философами как главное условие свободной деятельности человека, его совершенства.

Но, несмотря на большую ценность, придаваемую здоровью, понятие «здоровье» с давних пор не имело конкретного научного определения.

Самое раннее из определений здоровья — определение Алкмеона, имеет своих сторонников вплоть до сегодняшнего дня: «Здоровье есть гармония противоположно направленных сил». Пинцери охарактеризовал здоровье как правильное соотношение различных душевных состояний. Согласно К. Ясперсу, психиатры рассматривают здоровье как способность реализовать «естественный врожденный потенциал человеческого призвания».

В 1968 году ВОЗ приняла следующую формулировку: «Здоровье - свойство человека выполнять свои биосоциальные функции в изменяющейся среде, с перегрузками и без потерь, при условии отсутствия болезней и дефектов. Здоровье бывает физическим, психическим и нравственным».

И.И. Брехман, основоположник науки о здоровье – валлеологии, определяет здоровье как «способность человека сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации». [1]

Таким образом, из приведенных определений видно, что понятие здоровья отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания.

Признаками здоровья являются:

- специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;

- показатели роста и развития;
- функциональное состояние и резервные возможности организма;
- наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

Существуют разные подходы к определению понятия «образ жизни».

Так, ряд авторов полагают, что образ жизни - это биосоциальная категория, определяющая тип жизнедеятельности в духовной и материальной сферах жизни человека. Согласно Ю.П. Лисищину, «образ жизни - определенный, исторически обусловленный тип, вид жизнедеятельности или определенный способ деятельности в материальной и нематериальной (духовной) сферах жизнедеятельности людей». [4]

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии здоровый образ жизни; это понятие положено в основу валлеологии. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

Б.Н. Чумаков характеризует здоровый образ жизни, как активная деятельность людей, направленная, в первую очередь, на сохранение и улучшение здоровья. При этом должно учитываться то, что образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно. Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики и укреплении здоровья населения через изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями». [6]

По мнению Н.Г. Поповой, структура здорового образа жизни представляет собой: физическое здоровье, психическое здоровье, духовно-нравственное и социальное здоровье.

Показателями сформированности здорового образа жизни являются:

- когнитивные: овладение знаниями о состоянии собственного здоровья и способах его сохранения и развития. Осознание ценности здоровья;
- аффективные: развитие положительного отношения к процессу формирования здоровьесберегающей компетентности. Ответственное отношение к собственному здоровью;
- индивидуально-результативные (деятельностные): самостоятельное укрепление и развитие здоровья. Самостоятельность и ответственность выбора образа жизни.

Для сохранения и восстановления здоровья недостаточно пассивного ожидания, когда природа организма раньше или позже сделает свое дело. Человеку самому необходимо совершать определенную работу в данном направлении. Но, к сожалению, большинством людей ценность здоровья осознается только тогда, когда возникает серьезная угроза для здоровья или оно в значительной степени утрачено, вследствие чего возникает мотивация вылечить болезнь, вернуть здоровье. А вот положительной мотивации к совершенствованию здоровья у здоровых людей явно недостаточно.

И.И. Брехман выделяет две возможные причины этого: человек не осознает своего здоровья, не знает величины его резервов и заботу о нем откладывает на потом, к

выходу на пенсию или на случай болезни. [2]

Исследования последних лет показывают, что около 30-35 % детей приходит в первый класс с теми или иными отклонениями в состоянии здоровья. Среди выпускников школ уже более 80 % нельзя назвать абсолютно здоровыми.

По современным представлениям в понятие здорового образа жизни входят следующие составляющие:

- отказ от вредных привычек (курение, употребление алкогольных напитков и наркотических веществ);
- оптимальный двигательный режим;
- рациональное питание;
- закаливание;
- личная гигиена;
- положительные эмоции.

Таким образом, под здоровым образом жизни следует понимать типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций. И выражает ориентированность деятельности личности в направлении формирования, сохранения и укрепления, как и индивидуального, так и общественного здоровья.

Отсюда понятно, насколько важно, начиная с самого раннего возраста, воспитывать у детей активное отношение к собственному здоровью, понимание того, что здоровье – самая величайшая ценность, дарованная человеку природой.

Библиографический список

1. Брехман И.И. Введение в валеологию науку о здоровье. - Л.: Наука, 2007.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 2010.
3. Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб., 2013.
4. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. - М., 2012.
5. Попова Н.Г. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни в образовательном процессе современной школы. Дисс... к.п.н. - Великий Новгород, 2015. – 253 с.
6. Чумаков Б.Н. Валеология: Учеб. Пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2011.

References

1. Brekhan I.I. Vvedenie v valeologiyu nauku o zdorov'e. Leningrad, Nauka, 2007.
2. Brekhan I.I. Valeologiya – nauka o zdorov'e. 2nd edition. Moscow, Fizkultura i sport, 2010.
3. Valeologiya: Diagnostika, sredstva i praktika obespecheniya zdorov'ya. St. Petersburg, 2013.
4. Lisitsyn Yu.P. Obraz zhizni i zdorov'e naseleniya. Moscow., 2012.
5. Popova N.G. Formirovaniye tsemnostnogo otnosheniya uchashchikhsya k zdorovomu obrazu zhizni v obrazovatel'nom protsesse sovremennoy shkoly. Diss... k.p.n. Velikii Novgorod, 2015. 253p.
6. Chumakov B.N. Valeologiya: Ucheb. Posobie. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2011.

УДК 519.622.2

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ АРТ-ТЕРАПИИ

Иванкова Е. А.

Астраханский государственный университет

В данной статье исследуется возможность коррекции эмоциональной сферы подростков при помощи арт-терапевтических методов. Предоставляются результаты тестирования подростков «Шкалы личностной тревожности» А.М. Прихожан, «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондача, Пряхожан, «Шкалы социальной оценки результатов исследования с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Результатом данного исследования явился вывод о том, что после проведения коррекционной программы «Мир глазами подростков», тревожность снизилась, что доказывает положительное влияние арт-терапии.

Ключевые слова: арт-терапия, тревожность, подросток, методика.

CORRECTION OF UNEASINESS AT TEENAGERS BY MEANS OF ART THERAPY

Egenia A. Ivankova

Astrakhan State University

In this article the possibility of correction of the emotional sphere of teenagers by means of art and therapeutic techniques is investigated. Results of testing of teenagers "A scale of personal uneasiness" A.M.Prikhozhan, "Scales of social and situational fear, alarm" of O. Kondach are reported, also statistical processing of results of a research by means of coefficient of correlation of Spirmen is carried out. A conclusion that after carrying out the correctional program "World Eyes of Teenagers", uneasiness has decreased that proves positive influence of art therapy was result of this research.

Key slova: art-therapy, uneasiness, teenager, technique.

Тревожность — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. *Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

В нашей стране и за рубежом растет интерес к применению арт-терапии как метода коррекции в практической психологии образования.

Арт-терапия (от англ. art - искусство; therapy - терапия, лечение) — метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции художественные приемы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актерское мастерство, создание историй и многое другое.

Основная цель арт-терапии связана с гармонизацией личности через развитие ее способностей самовыражения и самопознания, символической функции мышления и воображения и творческих процессах самовыражения, связанных с направленностью на поиск новых путей решения проблемы. Искусство как символическая деятельность стимулирует креативные (творческие) возможности человека, потому арт-терапия основана на искусстве и творческих продуктивных формах активности. Символический язык искусства позволяет преодолеть действие защитных механизмов, выделить проблемы и проанализировать их. Коррекционное воздействие арт-терапии связано с работой пяти основных психологических механизмов:

- символическое реконструирование — механизм, позволяющий в символической форме воссоздать психотравмирующую ситуацию, найти ее разрешение через переструктурирование проблемы и реинтеграцию самой личности на основе самопонимания;

- отстранение — механизм, связанный с выделением в объекте новых маловероятных значений, позволяющих увидеть новые стороны и значения реальности, что является необходимым условием конструктивного разрешения конфликтов;

- эмоциональная децентрация — механизм, позволяющий выйти за пределы эмоциональной «связанности» и «сужения поля ориентировки» и увидеть свою проблему со стороны;

- катарсис — эмоциональное отреагирование проблемы, механизм, связанный с природой эстетической реакции и обусловленный ею;

- присвоение социально-нормативных личностных смыслов — механизм, обеспечивающий личностный рост и самопознание человека, направленный на преодоление чувства одиночества и помогающий обретению взаимопонимания в общении.

В.И. Копытин считает, что арт-терапия представляет собой не один, а несколько методов воздействия на личность, связанных с различными психологическими теориями личности, концепциями патогенеза и способами терапевтического воздействия. В качестве факторов лечебно-профилактического воздействия арт-терапии выступают разные факторы, связанные непосредственно с творческой личностной активностью, психотерапевтическими и групповыми отношениями, а также специальные приемы, характерные для той или иной конкретной психотерапевтической школы, психотерапии. Однако данные приемы реализуются на основе привлечения богатого символического, образного, проективного материала, использования разнообразных художественных и технических средств коммуникации, а также особого рода деятельности клиента — его творческой активности.

Для определения к какой сфере жизни, и в каких ситуациях испытуемые проявляют тревожность, нами была предложена Шкала личностной тревожности А.М.Прихожан.

Данная методика была разработана А.М. Прихожан в 1980-1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Коэнана. Нами была проведена и статистическая обработка результатов исследования с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Количественные данные по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS) (в адаптации А.М.Прихожан)». Анализируя данные методики CMAS, мы видим, что почти у половины испытуемых (43%) нормальный уровень тревожности.

Примерно у трети испытуемых (36%) отмечается заниженный уровень тревожности, что является неблагоприятным показателем, т.к. полное отсутствие тревоги как явление, препятствует нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешает нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Меньше трети испытуемых имеют завышенный уровень тревожности (7% — «несколько повышенная тревожность», 7% — «явно повышенная тревожность», 2% — «очень высокая тревожность»). Это может говорить о том, что эти учащиеся испытывают трудности как в различных ситуациях и сферах жизни, так и о том, что они склонны к тревожности, как личностному образованию и испытывают субъективное неблагоприятное личностное.

Обобщая полученные результаты, мы видим, что по данным этой шкалы, в группе испытуемых, мальчики более тревожны.

В ходе исследования также получены результаты о том, что 1 учащийся (испытуемый № 44) показал 10 баллов по шкале социальной желательности и несколько повышенный уровень тревожности, что может говорить о недостоверности результатов, а также один протокол был наполовину не заполнен (испытуемый № 22) и по этой причине не мог быть обработан.

Показатели результатов личностной тревожности по субшкале «Школьная тревожность»: половине испытуемых (55%) свойственен нормальный уровень тревожности, это нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности. Уровень «состояние тревожности не свойственно» показал 21% испытуемых, это может говорить о скрытой форме тревожности, о которой мы упоминали выше.

Несколько повышенный уровень проявления тревожности был обнаружен у 8 учащихся (18%). В данном случае можно предположить, что данные испытуемые испытывают трудности в учебных ситуациях (в ситуации экзамена, ответа у доски, общения с учителями).

Явно повышенный уровень тревожности по данной субшкале не был выявлен. Очень высокий уровень проявления тревожности показали 3 учащихся (7%), что может говорить о том, что проявления общей тревожности мешают эти учащимся в школьной жизни и учебных ситуациях.

Показатели результатов личностной тревожности по субшкале «Самооценочная тревожность»: около половины испытуемых (43%) показали, что состояние тревожности им не свойственно. Нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности, показали 23% испытуемых (10 учащихся). Это может говорить об адекватной самооценке данных испытуемых, устойчивости к критике со стороны окружающих. Несколько повышенный уровень проявления тревожности был обнаружен у 18% учащихся (8 чел.). Такая тревожность можно часто связать с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни. Можно предположить, что данные испытуемые, в некоторых ситуациях, испытывают страх несоответствия, своей малочисленности. Явно повышенный уровень «тревожности» показали 7% испытуемых (только девочки). Такая тревожность носит «разлитой», генерализованный характер. Скорее всего, данные испытуемые имеют низкую самооценку.

Очень высокий уровень проявления тревожности показали 9% испытуемых (4 мальчика). Такой уровень тревожности относится к группе риска. Тревожность в таких случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе.

Показатели результатов личностной тревожности по субшкале «Межличностная тревожность»: больше половине испытуемых (66%) в ситуации межличностного взаимодействия состояние тревожности не свойственно, как мы уже писали раньше, данный показатель может как иметь, так и не иметь защитный характер. Нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности, в данном случае общими, показали 23% испытуемых (5 девочек и 5 мальчиков).

Несколько повышенный уровень проявления тревожности был обнаружен у 7% испытуемых (2 девочки и 1 мальчик), такая тревожность часто связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни.

Явно повышенный уровень тревожности показал 1 мальчик (испытуемый № 33). Такая тревожность носит «разлитой», генерализованный характер. Возможно, данный испытуемый испытывает трудности в общении со сверстниками и взрослыми.

Очень высокий уровень проявления тревожности показала 1 девочка (испытуемая № 21). Такой уровень тревожности относится к группе риска. Можно предположить, что данная испытуемая переживает социально-ролевой конфликт.

Показатели результатов личностной тревожности по шкале «Общая тревожность»: половина испытуемых (18 девочек и 5 мальчиков) показали, что состояние тревожности им не свойственно. Подобное «чрезмерное спокойствие», может как отражать объективное состояние испытуемых, так и иметь защитный характер.

Нормальный уровень тревожности, необходимый для адаптации и продуктивной деятельности, показали 34% испытуемых (6 девочек и 10 мальчиков). Несколько повышенный уровень проявления тревожности был обнаружен у 5% испытуемых (1 девочка и 1 мальчик). Явно повышенный уровень тревожности у данных испытуемых не был обнаружен. Очень высокий уровень проявления тревожности показали 9% испытуемых (1 девочка и 3 мальчика). Испытуемые с таким уровнем тревожности относятся к группе риска. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что в данной группе подростков, девочки более склонны к проявлению чрезмерного спокойствия, например, испытуемые № 8, 9, 12, 29 показали очень низкие баллы по шкале «Общая тревожность» (5, 7, 4, 4 балла соответственно), а также по всем субшкалам, что может говорить о проявлении защитных реакций, нежелании сообщать о своих истинных чувствах. Очень высокий уровень тревожности показали трое мальчиков и 1 девочка данной группы, и, не смотря на небольшое числовое расхождение, это показатель того, что мальчики данной группы более тревожны.

После проведения серии занятий программы «Мир глазами подростков» была проведена повторная диагностика, которая продемонстрировала нам следующие результаты: что очень высокого уровня тревожности нет ни у кого, высокий уровень преобладает у 4-х испытуемых, средний уровень (с тенденцией к высокому) преобладает у 8 испытуемых, средний уровень (с тенденцией к низкому) преобладает у 20 испытуемых, низкий уровень наблюдается у 12 испытуемых.

Библиографический список

1. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2015. – 224 с.
2. Копытин, А. И. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг. М.: Когито-Центр, 2008.
3. Копытин, А. И. Современная клиническая арт-терапия. – М., Когито-Центр, 2015. – 526 с.
4. Копытин, А. И. Тренинг по фототерапии. СПб.: Речь, 2014. – 147 с.
5. Куташов, В. А., Барabanова, Л. В., Куташова, Л. А. Современная медицинская психология. Воронеж, 2013. – 170 с.
6. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы. М., Сфера, 2015. – 211 с.

References

1. Kiseleva, MV Art therapy in working with children: A guide for children's psychologists, teachers, doctors and specialists working with children. St. Petersburg: Speech, 2015. 224 p.
2. Kopytin, AI Practical art therapy: treatment, rehabilitation, training. Moscow: Kogito-Center, 2008.
3. Kopytin, AI Modern clinical art therapy. Moscow, Kogito-Center, 2015. 526 p.
4. Kopytin, AI Training on phototherapy. St. Petersburg: Speech, 2014. 147 p.

24

5. Kutashov, VA, Barabanova, LV, Kutashova, LA Modern medical psychology. Voronezh, 2013. 170 p.

6. Malkin-Pykh IG Age crises. Moscow. Sphere, 2015. 211 p.

УДК 37.013

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Исмаилова Е. В.

Астраханский государственный университет.

В данной статье исследуется введение инклюзивного образования в дошкольные учреждения. С каждым годом все большее значение в оценке уровней и тенденций изменения здоровья населения приобретает детская инвалидность. В последнее время явно видна тенденция к увеличению детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Для того, чтобы в дальнейшем жизнь таких детей была полноценной, необходимо обеспечить оптимальные условия для их успешной интеграции в среду здоровых сверстников уже в дошкольном учреждении. Создание этих условий задача сложная, требующая комплексного подхода и полной отдачи от всех участников процесса. В статье рассмотрены плюсы и минусы инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, образование, толерантность, учащиеся, педагог, права ребенка, общество.

MODERN PROBLEMS OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRE-SCHOOL GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION.

E. V. Ismailova

Astrakhan State University.

This article explores the introduction of inclusive education in pre-school institutions. Every year, children's disability acquires more and more importance in assessing the levels and trends in changing the health of the population. Recently, there is a clear tendency towards an increase in children of early and preschool age with limited health opportunities. In order to ensure that the life of these children is full in the future, it is necessary to ensure optimal conditions for their successful integration into the environment of healthy peers already in the pre-school establishment. The creation of these conditions is a complex task, requiring an integrated approach and full impact from all participants in the process. The article discusses the pros and cons of inclusive education.

Keywords: inclusion, education, tolerance, pupils, teacher, rights of the child, society.

«Инклюзивное» образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану. Следует отметить, что термин «инклюзия» пока не имеет четкого определения. В литературе можно встретить следующие формулировки:

1. Инклюзия – это процесс признания и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся
2. Инклюзия – это процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии

25

3. Инклюзия – это принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем)

4. Инклюзия – это возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

В настоящее время отношение к детям с ОВЗ заметно изменилось: мало, кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были реализованы в полной мере его образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории РФ регулируется Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также Конвенцией о правах ребенка и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод. В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». К сожалению, в современном российском законодательстве федерального уровня при фиксации основополагающих принципов права на образование не нашёл своего отражения механизм создания специальных условий для обучения ребёнка с особыми образовательными потребностями в образовательном учреждении общего типа.[2]

Подготовка кадров для инклюзивного образования является одним из условий реализации самой инклюзии. На настоящий момент решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически.

Можно отметить и практическое отсутствие учебно-методических и дидактических средств, позволяющих реализовать равноуровневое обучение детей инклюзивных групп. Педагог оказывается безоружным, не имеющим в своем арсенале методических и дидактических разработок, педагогических технологий, соответствующих задачам инклюзивного обучения. Трудностью на пути принятия решения о разворачивании инклюзивной практики в дошкольном учреждении, является психологическая неготовность педагогического состава к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья. Речь идет о необходимости воспитания толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, а также знакомство с основными ценностями, целями и методиками организации инклюзивной практики и согласие с ними.

При учете разнообразия индивидуальных особенностей детей особенно остро встает проблема общения между детьми, «выстраивание» отношений внутри группы. Организация совместной жизнедеятельности детей в инклюзивной группе учитывает возможности и потребности в развитии всех детей группы и решает задачи социального взаимодействия детей на гуманистической основе.

Основа, что пронизывает всю жизнь инклюзивной группы – это позитивная атмосфера принятия и поддержки. При совместном воспитании с учетом индивидуальных особенностей дети получают опыт согласования своих интересов с интересами других.[4]

Организация жизнедеятельности детей в инклюзивной группе дошкольного учреждения опирается на решение следующих задач:

1. создание общности детей и взрослых (вместе мы группа), основанной на уважении и интересе к личности каждого члена группы, к его индивидуальным особенностям;

2. формирование умения устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (младшими, сверстниками, старшими, взрослыми);

3. формирование умения поддерживать друг друга;

4. развитие коммуникативных навыков и культуры общения, создание позитивного эмоционального настроя;

5. активизация способности выбирать, планировать собственную деятельность, договариваться с другими о совместной деятельности, распределять роли и обязанности;

6. развитие умений и навыков игровой, познавательной, исследовательской деятельности;

7. формирование навыков саморегуляции и самообслуживания.

До сих пор воспитатели детских садов ориентировались в основном на стандарты образовательной программы – внешнюю опору, в соответствии с которой разворачивалась их работа с детьми, а дети, используя свой личный ресурс, приспосабливались к этой программе. Но теперь в детских садах и школах стало появляться все больше детей, у которых нет такого внутреннего ресурса. Поведение этих детей кажется странным, «ненормальным», и часто педагоги, сталкиваясь с этой «странностью», рекомендуют родителям сходить на консультацию, проверить ребенка и, желательно, перевести его в другое, специализированное учреждение. До сих пор перевод детей с особенностями развития в специализированные учреждения был достаточно распространенной практикой. Теперь новые законы говорят нам о том, что все дети имеют равные права, поэтому дело образовательного учреждения найти необходимый ресурс, чтобы обеспечить каждому ребенку наилучшие условия для развития. В идеале родители должны иметь возможность выбирать, где учиться их ребенку, и любые индивидуальные особенности детей должны учитываться в любом образовательном учреждении.

Следующая сложность, которая возникает при включении в образовательный процесс ребенка с особыми образовательными потребностями это изменение образовательной среды, что подразумевает составление индивидуального образовательного маршрута, в котором предусматриваются особенности ребенка. Очевидно, что данное условие требует материальных вложений, что не всегда становится возможным в некоторых детских садах.

Таким образом, инклюзивное образование в дошкольном общеобразовательном учреждении сталкивается сегодня с серьезными проблемами: отсутствие нормативно-правовой базы, психологическая неготовность педагогических кадров к принятию человека с ограниченными возможностями здоровья, отсутствие финансирования – это достаточно затратный процесс.

Основная цель дошкольного образовательного учреждения при реализации инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными стартовыми возможностями. Плюсы инклюзивной практики:

• Создание в организациях образования специальных условий обучения для детей с особыми образовательными потребностями.

• Создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех детей - данной образовательной организации.

• Подготовка детского, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей и способствовали бы достижению максимального уровня развития, а также социальной реабилитации ребенка и его интеграции в общество.

- Формирование в группе навыков толерантности, т.е. терпимости, милосердия, взаимоважания.
 - Минусы инклюзивной практики:
 - Несоответствие учебных планов и содержания обучения, особым образовательным потребностям ребенка.
 - Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения обих типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии.
 - Отсутствие у педагогов представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.
 - Недостаточное материально-техническое оснащение дошкольных организаций под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, и т.д.).
 - Отсутствие в штатном расписании дошкольных организаций дополнительных педагогических ставок (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.[5]
- Образовательное учреждение, в котором применяются инклюзивные подходы, должно стать нормой, знаком современного уровня развития образовательной системы. Инклюзивные образовательные учреждения создают идеальные условия для того, чтобы все члены общества не только лучше понимали друг друга, но и приобщались к новой системе ценностей и взглядов для лучшего взаимодействия с окружающими, независимо от того, отличаются они или похожи.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки».
2. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml
3. Селигман М., Дарлинг Р.Б. - Обычные семьи, особые дети (Особый ребенок. Исследования и опыт помощи) - 2007.
4. <http://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/inklyuzivnoeobrazovanie.pdf>
5. www.metod-kopilka.ru

References

1. Alekhina S.V. Inclusive education in Russia. Materials of the project "Education, prosperity and the developing economy of Russia, Brazil and South Africa".
2. Available at: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing/issue/36287.shtml
3. Seligman M., Darling R.B. Ordinary families, special children (Special child, Research and experience of assistance). 2007.
4. Available at: <http://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/inklyuzivnoeobrazovanie.pdf>
5. Available at: www.metod-kopilka.ru

УДК 37.013.42

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Князева Н.С., студентка

Шакиров Игорь Анварович, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО ФАГУ г. Знаменск

*Ключевые слова: общение; формирование навыков общения.
Работа посвящена рассмотрению понятия «общение» и «формирование навыков общения»; проанализирован теоретический материал по формированию навыков общения у детей младшего школьного возраста.*

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

N.S. Knyazeva, Student,

Igor A. Shakirov, PhD, A Professor
Branch of ASU in Znamensk

*Key words: communication; Formation of communication skills.
The work is devoted to the concept of "communication" and "formation of communication skills"; The theoretical material on formation of communication skills in children of primary school age is analyzed.*

Человек развивается, усваивая опыт, который человечество накопило на протяжении своего существования. Развитие человека — это сложный и противоречивый процесс, инициированный совокупностью многих сил: биологических и культурных; внутренних побуждений и внешних воздействий.

Первоначальное развитие человека рассматривается в психологии как переход от простого, нераздельного тождества индивида и рода к выделению единичности. Развитие человека осуществляется в общении с другими людьми.

Л.Ф. Обухова, указывала, что развитие качественное изменение, характеризующееся появлением новообразований, новых механизмов, процессов, структур. [5]

В.С. Мухина выделяет, что развитие личности определяется не только врожденными особенностями и общественными условиями, но и внутренней позицией — определенным отношением к миру людей, к миру вещей и к самому себе. [6]

В главном виде «развитие личности», по мнению В.А. Петровского есть становление формы целостности, которая включает в себя четыре формы субъективности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения, субъекта самосознания. Развитие совершается во «внутреннем пространстве личности», но это пространство его связей с другими людьми. [7]

Правильно организовать учебный процесс по речевому общению помогают знания учителям индивидуально-психологических особенностей учащихся. По формированию речевого общения младших школьников учитель должен правильно подобрать упражнения, способствующие речевому развитию младших школьников, использовать различные методические материалы, моделировать дифференцированные задания для учащихся, вести контроль за речевым общением своих учеников.

Речевая деятельность младших школьников направлена или на выражение собственной мысли, чувства (если мы создаём высказывание), или на восприятие чужих мыслей, переживаний (если мы принимаем сообщение). Следовательно, предметом речевой деятельности является мысль. Средством речевой деятельности выступает язык, осуществляющий речевое общение. Главной задачей на этом этапе является знакомство с текстом, его признакам и структуре.

Текст (речевое высказывание, речевое сообщение) — это основная единица связной речи. «Связный текст является некоторой (законченной) последовательностью предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора».

Целостность тексту придают тема (единица предмет речи) и основная мысль (коммуникативная цель, которую преследует автор).

Важная задача такого обучения — формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Оно создает у детей интерес к родному языку и способствует творческому отношению к речи.

Эти направления развития речи тесно взаимосвязаны и отражают объективно существующие в языке связи между различными его единицами (звуком, словом, словосочетанием, предложением, текстом).

Связность. В.И. Капинос отмечала основу структуры текста, составляла отношения коммуникативной преемственности между предложениями. Цепная (последовательная) связь предполагает, что тема предыдущего предложения становится темой последующего, то есть каждое предложение «цепляется» за предыдущее и содержит частичку, которая связана с последующим предложением. Этот способ связи изображается в виде цепочки, где каждое звено связано с двумя соседними. Чаще этот способ связи используется в тексте-повествовании и тексте-рассуждении. Параллельная связь предполагает связь всех предложений текста с общей логичной, последовательной, организованной. Тесная связь речевого и интеллектуального развития видна особенно отчетливо. Чтобы связно рассказать о чём-нибудь, ученику нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. [8]

Результатом речевой деятельности является ответная реакция, понимание или непонимание мысли, выраженной автором текста, собеседником — это четвертое психолого-педагогическое условие речевого общения младших школьников.

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6 — 7 до 9 — 10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой).

На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная

сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми.

Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению.

Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми.

Центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

-качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

-рефлексия, анализ, внутренний план действий;

-развитие нового познавательного отношения к действительности;

-ориентация на группу сверстников.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе.

Реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Младший школьный возраст является сензитивным для:

-формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

-развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

-раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

-развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

-становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;

-усвоение социальных норм, нравственного развития;

-развитие навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений и преобразований. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физических затрат.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. — М.: Мозаика-Синтез, 2015.
2. Бойлаев А.А. Личность и общение. — М., 2013.
3. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: Методическое пособие для педагогов-психологов / Т.Г. Григорьева, Л.В. Лиская, Т.П. Усольцева. — Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 2009.
4. Шоголева Н.В. О курсе «Общение» для младших школьников // Начальная школа. — 2010. — № 10. — С. 57-61.
5. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. — М. : Издательство Юрайт; МГППУ, 2011. — 460 с. — Серия : Основы наук.

6. В.С.Мухина. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник. – 15-е изд., стереотип. – М., 2015.
7. В.А.Петровский. Основы практической консультативной психологии. – М., 2007.
8. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991

References

1. Arushanova A.G. Speech and speech communication of children. Moscow, Mosaic-Synthesis, 2015.
2. Bodalev A.A. Personality and communication. Moscow, 2013.
3. Grigoryeva T.G. Linskaya L.V., Usoltseva T.P. Fundamentals of constructive communication: A methodological guide for teachers and psychologists. Novosibirsk, Novosibirsk University Press, 2009.
4. Sciogoleva N.V. About the course "Communication" for junior schoolchildren. Primary school. 2010. No. 10. P. 57-61.
5. Obukhova L.F. Age psychology: a textbook. Moscow, Publishing House Yurayt, 2011. 460 p. Series: Fundamentals of Sciences.
6. Mukhina V.V.. Age-related psychology. Phenomenology of development: textbook. 15 th ed., A stereotype. Moscow, 2015.
7. Petrovsky V.A.. Fundamentals of practical counseling psychology. Moscow, 2007.
8. Kapinos V. I. The development of speech: theory and practice of teaching. Moscow, 1991.

УДК 80

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

Кривых Л.Д.
lud-krivyykh@mail.ru

Астраханский государственный университет

Статья посвящена проблеме применения новых технологий в обучении иностранному языку. Обсуждается значимость разработки иных форм и методов преподавания английского языка студентам неязыковых специальностей.

Рассматривается актуальность использования коммуниктивно-ориентированного обучения грамматике в преподавании иностранного языка. Подробно излагается использование тренировочных упражнений во более свободных, условно-коммуникативного характера, а также и таких как личностно-ориентированные задания на практических занятиях по английскому языку со студентами неязыковых специальностей.

Статья адресована учителям и преподавателям иностранных языков, всем интересующимся методикой обучения иностранным языкам на основе новых технологий.

Ключевые слова: новые технологии обучения, коммуниктивно-ориентированное обучение, грамматика.

TEACHING GRAMMAR AS COMMUNICATION

L.D. Krivyykh
Lud-krivyykh@mail.ru
ASU Astrakhan

The article deals with the application of new technologies in teaching foreign languages. Substantiates the importance of the development of other forms and methods of teaching English to students of non-lingual disciplines.

We consider the relevance of the use of teaching grammar as communication in the teaching of a foreign language. The paper provides the detailed exposition of the use of teaching grammar as communication on a practical training in English with students of non-lingual professions. The article is written for foreign language teachers, all interested in the methodology of teaching foreign languages, based on new technologies.

Keywords: New technology training, teaching grammar, communication.

Доктор филологических наук, профессор В.Г.Гак даёт определение грамматике как разделу языкознания, в котором изучаются закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания. Очень важно правильно сочетать слова, уметь их изменять в зависимости от того, что вы хотите сказать в данный момент, чтобы вас понимали и чтобы вы понимали других людей при общении как в устной, так и в письменном виде. Вы можете достаточно грамотно построить собственное высказывание, используя простые грамматические конструкции, но ваш собеседник использует более сложные структуры и это приведёт к недопониманию, что скажется на полноте общения [1].

Итак, грамотное овладение грамматическим материалом влияет на формирование различных составляющих коммуникативной компетенции.[3]

При введении новых грамматических явлений следует обратить внимание обучаемых не только на их форму, но также на их значение и употребление. Зная смысл и коммуникативную функцию изучаемой структуры они не только заучат модель, но и будут правильно использовать её в речи. [4]

Представляя обучаемым новую грамматическую форму, преподаватель обращает их внимание на правильность её образования, трудность написания и произношения, её влияние на порядок слов в предложении. Обычно достаточно одного – двух повторений, чтобы запомнить основное и использовать форму в речи. Но здесь очень важно, чтобы обучаемые не были пассивными наблюдателями за действиями преподавателя, а активно участвовали в учебном процессе. Кроме того им необходимо понять речевую функцию нового грамматического явления. Начинаящим даётся единственное значение формы и одна её функция в речи. Например, при введении The Present Simple Tense обучаемые узнают, что оно употребляется для обозначения фактов и обычных состояний, а в дальнейшем им сообщают, что это время может также использоваться для обозначения действия в будущем.

При обучении грамматике этап употребления грамматической структуры, её выход в речь зачастую игнорируется. Считается, что процесс отработки грамматических навыков требует особого внимания, усидчивости и терпения. А коммуникативный характер отработки грамматических структур считается «несерьёзными играми». И здесь, хотелось бы подчеркнуть, что далеко не все грамматические упражнения должны быть подлинно коммуникативными. При этом тренировочный характер упражнений абсолютно не исключает, а наоборот предполагает содержательную и речевую ценность заданий.

В настоящее время существуют разнообразные способы отработки нового материала: от механических, тренировочных упражнений до более свободных, условно-коммуникативного характера, а также и таких как личностно-ориентированные задания.[2] Например, при введении и закреплении The future: will and going to можно использовать различные упражнения.

1. Complete the sentences with **will/shall** + a suitable verb.

I'm too tired to walk home. I ... take a taxi.

2. Read the situation and write sentences with **I think I'll...or I don't think I'll**.

A friend of yours offers you a lift in his car, but you decide to walk. You say: Thank

you, but

3. Which is correct?

"Did you phone Ann?" Oh no, I forgot. I phone/ I'll phone her (I'll phone is correct)

4. What do you say in these situations?

It's Helen's birthday next week. You want to give her a present, but you don't know what. You ask a friend for advice: What ...

5. Expand the sentences. Use going to/ not going to.

Paul/ fix / the computer tonight/ It isn't working (Paul is going to fix the computer tonight)

6. Ask your partner about their future.

Will you:

- Buy a sport car
- Earn lots of money
- Go to university
- Meet the boy / girl of your dream
- Sail across the Atlantic ocean
- Learn three languages

7. Play *Guess what your partner will or is going to do tomorrow/ in summer ...*

8. Talking about future plans.

What are your plans for the next year?

Овладение грамматикой предполагает не столько знание правил, сколько умение, не задумываясь реализовывать их в процессе речевого взаимодействия. [5] Наилучшим способом решения данной задачи представляется использование различных игр на уроке.

Рассказ с ошибками.

Составьте рассказ с ошибками на изучаемую тему. Предварительно напишите его на доске.

Раздайте каждому листок с отпечатанным рассказом, в котором допущены ошибки.

Разделите класс на группы. Каждая группа должна найти ошибки.

Вызовите представителя какой-нибудь группы к доске исправлять ошибки. Лучше, если у вас будет интерактивная доска, где можно было бы под первым вариантом текста с ошибками представить второй вариант текста с пропусками вместо ошибок.

Обсудите с группой выявленные ошибки. Далее попросите каждую группу составить свой рассказ с ошибками на данную грамматическую тему, предложите группам обменяться рассказами.

Чтобы стимулировать работу, можно поставить оценку каждой группе в зависимости от количества найденных ошибок.

Суперсекретарь.

Класс делится на 2 команды (можно три и более – в зависимости от ширины доски).

К доске выходят по одному человеку из каждой команды. Диктуют предложение. Далее выходят следующие игроки, диктуют еще одно предложение и т.д.

Подсчитываем очки. Правильно написанное предложение – 1 очко. Неправильно написанное предложение – 0 очков.

Читать предложения следует по одному разу. Ошибки учитываются все – и в построении предложения, и в орфографии, и в пунктуации.

Выигрывает та команда, которая наберет больше очков.

Очень полезно преподавателю составить свой банк грамматических игр и условно-коммуникативных заданий, используя их при формировании грамматических навыков речи.

Библиографический список

1. Багринцева О.Б. Learner's guide. Методические рекомендации. -Астрахань. Астраханский государственный университет. Издательский дом «Астраханский университет», 2012. -56с.

2. Колоколова Н.М. Коллективная деятельность студентов. // МНИК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Астраханский университет – г.Знаменск – 2015 – с.42-44.

3. Кривых Н.И. Формирование ценностного отношения к иностранному языку лингвистическими средствами у студентов неязыковых специальностей («Культурология»): Метод. Рекомендации. — Астрахань: Изд-во Астраханского гос. ун-та, 2003. – 16 с. - ISBN (в обл.).

4. Насиханова А.З. К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2013 – с. 41-46.

5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей -Москва, «Провсвещение»-2010-с.101-124.

References

1. Bagrintseva O.B. Learner's guide. Guidelines. Astrakhan. Astrakhan State University. Izdatelsky house "Astrakhan University, 2012. 56p

2. Kolokolova N.M. Collective activity of students-spine .PBMс "Basic questions of pedagogy, psychology, linguistics and methodology of teaching in educational institutions. Astrakhan University, Znamensk. 2015, Pp. 42-44.

3. Krivyh N.I. Formirovanie valuable relation to foreign language students linguistic means language specialties ("Cultural Studies") method. Recommendation. Astrakhan: Publishing House of the Astrakhan State University Press, 2003. 16 p. ISBN (in reg.).

4. Nasihanova A.Z. To the question about the essence of the concept of "foreign language competence". Humanities Research. Astrakhan University, 2013. Pp. 41-46.

5. E.N.Solovova Metodika obuchenia inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lektsii. Moscow, «Prosvetchenic», 2010, Pp.101-124.

ВЛИЯНИЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВДОХНОВЕНИЕ

Кулиева Н.Е.
nadedga.kulich666@gmail.com
Филиал Астраханского государственного университета

В данной статье исследуется вопрос о влиянии трудовой деятельности на вдохновение. Особое внимание уделяется анализу результатов работы ученых по данному направлению.
Ключевые слова: трудовая деятельность, вдохновение, творческое вдохновение.

INFLUENCE OF LABOR ACTIVITY ON INSPIRATION

N.E.Kuliyeva
nadedga.kulich666@gmail.com
Branch of Astrakhan State University

This article examines the issue of the impact of work on inspiration. Particular attention is paid to the analysis of the results of the work of scientists submitted to the direction.
Keywords: labor activity, inspiration, creative inspiration.

«Вдохновение», пишет Анри Жали, (франц. философ, родился в 1839; профессор философии в Сорбонне) - «ничто такое, что заменяет долговременный труд, завершает неразрешимую вначале попытку, дает путеводную нить в лабиринте идей и чувств, придает окончательную форму идее. Поэтому оно приносит не столько лихорадку и тревогу, сколько облегчение и спокойствие» [7]. В этих хороших словах о вдохновении сомнительной кажется первая часть мысли, ибо вдохновение, скорее, дополняет труд, оживляет и активизирует его, а не заменяет.

Без знания и умения вдохновение не осеняет, поэтому о степени художественного мастерства надо судить не по способности художника «вызывать» у себя состояние вдохновения, а по уровню его профессионального искусства [5]. Измерить последнее трудно, особенно у гениев, но его уровень, часто, как и мера одаренности, разный. Но умение, каково бы уровня оно ни достигало, - стартовая площадка для полета вдохновения.

Убедительным доказательством того, что творческое вдохновение - закономерный результат напряженного труда, является то, что на него нельзя опереться, то есть воспользоваться его воодушевляющей силой в той области, которую не знаешь. Некоторые представители так называемого неовангардистского искусства, правда, пытались пойти вопреки этой истине: сочинять на роле музыку, не умея на нем играть, создавать на холсте картину, не умея рисовать, и т.д., полагаясь только на внутреннее озарение и творческий порыв.

Соплекаясь также на авторитет композитора И.Ф. Стравинского. Он писал: "Профи вообразает, что для творчества надо ждать вдохновения. Это глубокое заблуждение. Я далек от того, чтобы совсем отрицать вдохновение. Напротив, вдохновение - движущая сила, которая присутствует в любой человеческой деятельности... Но эта сила приводит в действие усилием, а усилие - это и есть труд" [6].

Что же касается гениев, то они, хотя и не все, не отрицали роли вдохновения в творчестве, особенно в молодые годы, но все же больше полагались на труд. В этом смысле интересны высказывания Гоголя. Кто будет отрицать, что многие страницы его

произведений написаны с истинным вдохновением. И все же он не очень доверял постоянству последнего. Своего друга В.А. Соллогуба, автора "Тарантаса", он часто укорял в лени и на его жалобы - "не пишется" - отвечал: "А вы все-таки пишете... возьмите хорошенькое перышко, хорошенько его очините, положите перед собой лист бумаги и начните таким образом: "мне сегодня что-то не пишется". Напишите это много раз сряду, и вдруг вам придет хорошая мысль в голову! За ней другая, третья, ведь иначе никто не пишет, и люди, обуреваемые постоянным вдохновением, редки, Владимир Александрович!" А в письме к нему же он как бы дальше развивал эту мысль: "Все будет у вас обдумываться, соображаться и утрясаться во время самого написания"[4]. Сам В.А. Соллогуб принадлежал, кажется, к числу тех писателей, которые слишком много надежд возлагали на вдохновение. Он и творческий кризис Гоголя в последние годы жизни склонен был объяснять недооценкой великим писателем вдохновения: "Прежде гений руководил им, тогда он уже хотел руководить гением. Прежде ему невольно писалось, потом он хотел писать и, как Гете, смешал свою личность с независимым от его личности вдохновением" [2].

Но не одно творчество может вызвать у человека необыкновенный подъем духа, прилив сил, взрыв энергии. Иногда крайне отрицательные эмоции (например, смерть супруги у Баха) могут быть причиной самозабвения труда как средства найти в нем утешение, уйти от страданий. Непостижимо, но и такая гнетущая боль души может обусловить рождение шедевра. Здесь ведь тоже происходит такое потрясение всей душевной организации человека, такое обострение всех его болевых точек, что оно приводит в движение все его силы, но без радости ощущения их игры, их гармонической динамики. Вероятно, в таком состоянии Д. Шостакович писал свою Ленинградскую симфонию. По-видимому, в таком состоянии духа Моцарт писал "Реквием". Глубокое душевное переживание, крайнее возбуждение духа накладывает неизгладимую печать на стиль, язык, весь внутренний лад художественного или научного произведения. Об одном из сочинений Гюгено Тургенев отзывался: "...все это написано огнем, слезами и кровью", "так писать умел он один из русских"[2].

Последователь Фрейд А. Кестлер считает, что творческие свершения возможны в тех случаях, когда происходит переход от плоского повседневного существования - в период трагического и кризисного состояния (любовь, смерть, потеря близких). Но вовсе не обязательно для творческого успеха человеку попадать в "пограничную ситуацию", выражаясь языком экзистенциалистов. Величайший шедевр - "Войну и мир" - Л. Толстой писал в наиболее светлый и спокойный период своей жизни.

Но вернемся к вдохновению положительного характера, не связанному непосредственно с трудом. Радостная весть о победе помогла первому марафону: греческий воин без специальной подготовки пробежал сорокакилометровую дистанцию. Не одному ученому радостная для него весть, не имеющая прямой связи с его творческой деятельностью, помогла быстрее завершить труд или найти лучший способ решения задачи. Добровольная встреча читателями первой части опубликованного романа может помочь писателю в том, чтобы еще лучше и совершеннее сделать вторую. Успех одной оперы вдохновляет композитора добиться еще большего, работая над второй. Ведь одним из спутников вдохновения является уверенность, а ее благотворное влияние на исход творчества общеизвестно. Давно замечено, что у педагога, вовремя и умно поощряющего учеников, успехи больше, чем у того, кто или безразличен к работе, или все надежды возлагает на страх наказания. Правило это распространяется на творцов любого возраста и любого ранга. Ведь сам смысл творчества - доставить радость людям и себе. Радость успеха, ожидание удачи и признания людей - один из источников вдохновения [3].

Хотя творчество - истинно человеческое и только человеческое качество, которое вырвало его из глубин органического мира и вознесло над всей природой, человек еще не в состоянии в нем все понять и объяснить, - особенно это касается творчества гениев и его результатов. Процесс творчества, пишет Шпильгаген, "покрыт завесой, которой никто и никогда не поднимал и не поднимет" [4]. О трудности проникновения во внутреннюю потенциальную работу поэта, потрясенного "валом донисийской бури" в процессе вынашивания и выветривания образа, Белецкий писал: "Свидетельства поэтов и психологические комментарии поведут нас опять в лабиринт, где из мнимого разнообразия индивидуальных особенностей выпутаться можно только с трудом" [2].

Подчеркивая связь труда и вдохновения, мы не можем согласиться с тем, что эти главнейшие особенности творческого процесса взаимозаменимы или что их можно четко отделить друг от друга, как совершенно разные этапы деятельности. Они взаимопроникают, стимулируя один другого. Поэтому всякие попытки противопоставить вдохновение и труд, разделить их не выглядят убедительными.

Библиографический список

1. Замятин Е.И. Психология творчества // Сб. Художественное творчество и психология. - М., 1991. - С.158-162.
2. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. М., 1991. - 28с.
3. Резерв успеха - творчество / Под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна. - М.: Педагогика, 1989. - 120с.
4. Самосознание европейской культуры 20 века // Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество. - М.: Политиздат, 1991. - С.103-108.
5. Рождественская Н.В. Проблемы и поиски в изучении художественных способностей // Сб. Художественное творчество. - Л., 1983. С.105-122.
6. Генкин Б. М. Экономика и социология труда. Учебник для вузов, 1998. — 384 с.
7. Жолі А. Психология великих людей. URSS. Из наследия мировой психологии 2014. 352 с.

References

1. Zamyatin E.I. Psihologiya tvorchestva // Sb. Hudozhestvennoe tvorchestvo i psihologiya. Moscow, 1991. Pp.158-162.
2. Goncharenko N.V. Genij v iskusstve i nauke. Moscow, 1991. 28p.
3. Rezerv uspeha - tvorchestvo. Pod red. G. Nojnera, V. Kalvejta, H. Klejna. Moscow, Pedagogika, 1989. 120p.
4. Samosoznanie evropejskoj kul'tury 20 veka. YUng K.G. Psihologiya i poehticheskoe tvorchestvo. Moscow, Politizdat, 1991. Pp.103-108.
5. Rozhdstvenskaya N.V. Problemy i poiski v izuchenii hudozhestvennyh sposobnostej. Sb. Hudozhestvennoe tvorchestvo. Leningrad, 1983. Pp.105-122.
6. Genkin B. M. EHkonomika i sociologiya truda. Uchebnik dlya vuzov, 1998. 384 p.
7. Zholi A. Psihologiya velikih lyudej. URSS. Iz naslediya mirovoj psihologii 2014. 352 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ

Маняпова Н.Ю.

Филиал Астраханского государственного университета в г. Знаменске

В данной статье исследуется проблема формирования у младших школьников культуры общения. Особое внимание уделяется задаче формирования у младших школьников культуры общения, а также подбор методов и средств развития культуры общения у младших школьников. Результатом данного исследования явился вывод о том, правильно подобранный комплекс соответствующих методов и средств, позволяет позитивно повлиять на формирование у младших школьников культуры общения.

Ключевые слова: «культура общения», «культура делового общения», «культура речи», «речевой этикет».

TEACHING TOOLS SHAPE IN PUPILS THE CULTURE OF COMMUNICATION

N. Yu. Manapova

Branch of Astrakhan state University in Znamensk

This article examines the problem of formation of Junior schoolchildren's culture of communication. Special attention is paid to the formation of the primary school of culture and communication, as well as the selection of methods and tools for the development of a culture of communication in primary school children. The result of this research was the conclusion that the correct set of relevant methods and tools that allow us to positively affect the formation in pupils of a culture of communication.

Keywords: "culture of communication", "culture of business communication", "culture of speech", "speech etiquette".

В Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования в контексте модернизации российского образования отмечается «деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование ... познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности», необходимость «усиления воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности содержания образования, способствующего ... становлению личности ученика», «формирования ключевых компетенций», ориентации «на речевое развитие и формирование коммуникативной компетентности».

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что государство заинтересовано в формировании, воспитании и развитии личностей, обладающих предприимчивостью, компетентностью, владеющих целостной системой универсальных знаний, умений, навыков, опытом ее эффективной реализации, а также культурой во всех смыслах этого слова, и в первую очередь - культурой общения.

Анализируя существующие направления исследований, можно выделить круг вопросов, определяющих теоретический аспект нашего исследования. Многоплановость понятий «культура общения», «культура делового общения», «культура речи», «речевой этикет», порождает у педагогов-практиков отсутствие четких критериев оценки уровня сформированности культуры общения младших школьников. Восприятие младшего школьного возраста как однородной социальной

ситуации развития не позволяет дифференцировать задачи формирования культуры общения (например, пропедевтики культуры делового общения).

Выявленные нами задачи формирования у младших школьников культуры общения, обуславливают и выбор методов развития культуры общения младших школьников (беседа, рассказ, ролевая и сюжетно-ролевая игра, упражнения с элементами игры, социальная терапия, поведенческий тренинг, работа со стимульным материалом, метод проектов).

Использование данных методов обучения позволяет применять моделирование и имитацию, реализовать взаимодействие обучаемых как партнеров, превратить учителя в координатора. Использование беседы, во время которой должны быть использованы интересные примеры, занимательная информация, примеры из жизни детей, наглядный материал, позволяет решить следующие задачи: активизировать внимание учащихся; формировать навыки вербального общения. Рассказ на этическую тему, вызывая эмоциональный отклик у учащихся, позволяет воздействовать на чувства воспитанников, помогая им тем самым усваивать смысл моральных оценок и нормы общения. Одним из основных методов обучения нами избран игровая. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении, стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке. Ролевую игру можно использовать в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. В ролевых играх воспитываются сознательная дисциплина, трудолюбие, взаимопомощь, активность, готовность включаться в разные виды деятельности, самостоятельность. Метод социальной (статусной) терапии основан на использовании социального принятия, признания, поддержки ребенка значимыми для него взрослыми и сверстниками. Выбор метода социальной терапии обусловлен следующими причинами:

- 1) низким социальным статусом некоторых детей;
- 2) низкой оценкой способностей детей учителями, одноклассниками;
- 3) наличием у детей потребности в оказании помощи извне;
- 4) неадекватностью самооценки.

Необходимость использования в процессе развития культуры общения учащихся метода поведенческого тренинга, направленного на обучение детей адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, обусловлена низким уровнем сформированности у них деятельностного компонента этих умений (неспособность находить конструктивные решения в нестандартных ситуациях общения, малый объем коммуникативного опыта, неумение использовать имеющиеся коммуникативные знания в различных ситуациях общения). Лучшее запоминание наглядного материала, чем вербального, неустойчивость внимания (особенно при длительном выполнении однообразных заданий) определили выбор следующего метода – работу со стимульным материалом. Стимульным материалом в данном случае являются рисунки и задания к ним. Метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного характера обучения. Работа над проектом – это многоуровневый подход к обучению. Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления младших школьников и ориентирует их на совместную исследовательскую работу. На наш взгляд, проектное обучение актуально тем, что учит детей сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает такие нравственные ценности, как взаимопомощь и умение сопереживать, формирует творческие способности и активизирует обучаемых. Ограничение общения только учебным процессом не способствует раскрытию своеобразия личности и коммуникативных умений каждого ребенка, формализованные

учебным процессом отношения учителя и учащихся не обеспечивают перевод их в отношения дружеские, доверительные, что немаловажно для детей младшего школьного возраста. Поэтому система работы с младшими школьниками по развитию у них культуры общения, по нашему мнению, должна включать факультативный курс «Общение». Целью данного курса является развитие любознательности, творческих способностей, обогащение содержания общения, изменение характера общения на основе доверительности, открытости, помощь детям в адекватном выражении своего «Я», развитие коммуникативных, речевых, игровых умений, развитие интереса к общению, к человеку.

В процессе проведения занятий факультативного курса «Общение» предлагается применять такие формы работы с детьми, как беседа, проективный рассказ, соревнование, игра (игры с правилами: «Аукцион вежливых слов», «Опасные слова», «Да» и «Нет» не говорить», «Угадай-ка»), тренинг («Зоопарк», «Рычи, лев, рычи, стучи, поед, стучи!»), игры «Телеграф пантомимой», «Разговор через стекло»), конкурсы, дискуссии («Я люблю тебя, Земля!», «Для чего мы общаемся?», «Люби и уважай своего собеседника как самого себя!» и др.), упражнения и игры, направленные на развитие эффективного слушания. Система работы также предусматривает использование ролевых игр, дискуссий, драматизаций, моделирования, проигрывания, анализа ситуации общения, коллективного сочинения сказок, рисования и т.д.

Несмотря на разностороннее изучение влияния группового взаимодействия младших школьников на оптимизацию коммуникативного аспекта учебной деятельности (К.Я. Вазина, М.Д. Виноградова, В.К. Дьяченко, И.Б. Пернин), теоретического анализа требует рассмотрение и групповых форм организации деятельности детей как педагогического условия развития в структуре личности всех компонентов культуры общения.

На различных этапах развития педагогики ответы на вопрос о роли группы (общности, коллектива) в формировании личности, способной адекватно и эффективно выстраивать взаимоотношения, в большей или меньшей степени отражали одну из двух, диаметрально противоположных точек зрения:

1. Чаще всего группа подавляет, тормозит развитие личности и реализацию ее потенциала; полноценная личность может формироваться и вне коллектива (группового влияния) (Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Р.С. Немов и др.).

2. Без группы невозможно полноценное воспитание и развитие личности; мнение и решение группы всегда приоритетно перед мнением отдельной личности (И.П. Иванов, А.С. Макаренко, Л.И. Новикова и др.).

Эти точки зрения нас интересуют прежде всего, как методологические основы построения двух моделей воспитательного процесса. Если придерживаться первой позиции, то основные проблемы, решаемые педагогической теорией и практикой можно сформулировать так:

-Каким образом помочь каждому ребенку развить и реализовать свой потенциал, сформировать способность отстаивать свою точку зрения и защищать права, создавать условия для достижения собственных целей?

-Как своевременно выявить и нейтрализовать неблагоприятные факторы воздействия группы, групповое давление на убеждения и поведение отдельной личности?

Вторая установка неизменно инициирует постановку следующих вопросов:

-Каким образом можно способствовать становлению и развитию высокоразвитых, эффективно действующих групп?

-Как способствовать формированию в каждом ребенке, с одной стороны, навыков позитивного группового взаимодействия, с другой стороны, способности объединяться, создавать и структурировать группу для решения проблем?

Безусловно, все вышеуказанные цели должны реализовываться в процессе обучения и воспитания. Вместе с тем, обращаясь к обоснованному утверждению Л.С. Выготского о том, что культура общества есть продукт его социальной жизни, а все высшие психические свойства и культура личности являются производными личностного социального опыта, опыта взаимодействия[2], вопрос о приоритетных воспитательных задачах решается сам собой.

Не случайно и психология, по мнению Л.С. Выготского, прежде всего должна анализировать то, как "из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция ... Обычно спрашивают, как тот или иной ребенок ведет себя в коллективе. Мы спрашиваем, как коллектив создает у того или иного ребенка высшие психические функции"[2]. Каким образом эта установка трансформируется в цели формирования культуры общения? Каждая группа (в т.ч. класс) представляет собой достаточно сложную ролевую и функциональную социальную систему, изучать и влиять на которую можно, понимая структуру и характер связей между ее членами. Эти связи устанавливаются, проявляются и изменяются в процессе группового и межличностного общения в ходе совместной деятельности, которая регулируется ценностными установками и нормами общения (взаимодействия).

Задачей педагога, формирующего культуру общения, является установление дружеских связей у детей, развитие у них интереса ко всему происходящему, создание атмосферы доброжелательности, взаимного уважения и доверия, уступчивости и вместе с тем инициативности[3]. Для достижения этого, на наш взгляд, более всего подходит организация работы малыми группами.

Работа в малых группах менее утомительна для детей, так как они находятся в более тесном контакте между собой. Дети в малых группах работают по принципу «Знаешь сам, скажи другому», «Умеешь сам, научи другого». Важно также, что в малых группах формируется оценка на «себя». Ребенок учится объективно сравнивать собственное умение с умениями сверстников, сопоставлять свое мнение с мнениями других. Первоклассников мы учим объединяться сначала в пары, затем в четверки, шестерки для знакомства и сближения, для возникновения общения. Лишь после этого появляется тема для обсуждения и выполнения задания.

Работа в паре учит детей слушать и слышать другого, давать и принимать советы, работать дружно и в едином темпе. Этому способствуют совместное письмо на доске одним мелком, парное чтение, жонглирование мячами.

Эффективными формами работы с учащимися по развитию их культуры общения являются кружковые или клубные объединения. Таким образом, культура общения нами рассматривается, с одной стороны, как средство формирования позитивных групповых взаимоотношений, с другой стороны, - как цель, так как, преломляясь через призму индивидуального опыта, она в дальнейшем регулирует общение личности в различных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели. Пособие для учителя. - М., 2015.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5. - М.: Лабиринт, 2002.
3. Гришанова И.А. Достижение коммуникативной успешности младшими школьниками как организационно-педагогическая проблема: монография / И.А. Гришанова. - Москва - Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2007. - 232 с.

4. Даргевичене Л.И. Особенности личностных взаимоотношений между учащимися младших классов. - М.: Гардарика, 2012.
5. Пискунов А.И. История педагогики. - М.: Сфера. 2011. - 512 с.

References

1. Amonashvili sh. a. Unity of purpose. A guide for teachers. Moscow, 2015.
2. Vygotsky L. S. Thinking and speech. Ed. 5. Moscow, Labirint, 2002.
3. Grishanova I. A. communicative success of Achievement of younger students as an organizational-pedagogical problem: monograph. Moscow, Izhevsk, Institute of computer science, 2007. 232 p. 2.
4. Duleviciene L. I. features of personal relationships between students of Junior classes. Moscow, Gardariki, 2012.
5. Piskunov A. I. the History of pedagogy. Moscow. Sphere. 2011. 512 p.

УДК 355

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Митрахович В.А., Митин Д.И.
V_mitrakhovich@mail.ru, Dimamit80@mail.ru
Военная академия связи имени Маршала Советского Союза
С.М. Буденного
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается содержательно-функциональная структура педагогического потенциала физической подготовки в формировании профессионализма военнослужащих. Предназначена командирам (начальникам) воинских подразделений, отвечающих за организацию и проведение различных форм физической подготовки с различными категориями военнослужащих.

Ключевые слова: функции педагогического потенциала физической подготовки, формирование профессионализма у военнослужащих.

CONTENT-FUNCTIONAL STRUCTURE OF PHYSICAL TRAINING PEDAGOGICAL POTENTIAL TO FACILITATE MILITARY PERSONNEL PROFESSIONALISM DEVELOPMENT

V.A.Mitrakhovich, D.I.Mitin
V_mitrakhovich@mail.ru, Dimamit80@mail.ru
Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union
S.M. Budyonny
Russia, Sankt-Petersburg

The article treats of the content-functional structure of the physical training pedagogical potential in the process of military personnel professionalism development. It's to be used by officers in command of military units who are responsible for organization and conducting physical training of various kinds for different categories of military men.

Key words: are physical training pedagogical potential functions, military personnel professionalism development.

Физической подготовке военнослужащих всегда уделялось повышенное внимание со стороны органов военного управления. Это обусловлено тем, что со времен создания регулярных воинских формирований и по сей день ей принадлежит одна из ведущих ролей в деле формирования высокого уровня боеготовности войск.

Это подтверждается Приказом Министра обороны Российской Федерации от 21.04.2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» где указано, что физическая подготовка является основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил.

Анализ работы командиров (начальников) воинских подразделений показывает, что они недостаточно полно и четко понимают возможность использования физической подготовки и ее педагогического потенциала в качестве механизма влияния на профессионально-личностный рост военнослужащих.

В этой связи актуализируется вопрос о структуре педагогического потенциала физической подготовки и функциях, которые выполняют его составляющие в целях профессионализации личного состава.

Адаптация положений научных публикаций [5, с. 93] к нашему исследованию позволяет утверждать, что педагогический потенциал физической подготовки представляет собой присущую физической подготовке систему, совокупность возможностей, способностей и ресурсов, действие которых актуально или может быть направлено на формирование профессионализма военнослужащих при определенных педагогических средствах и условиях.

В педагогической науке традиционно выделяются три аспекта всестороннего гармоничного формирования личности и образования как целостного педагогического процесса: обучение, воспитание и развитие [2, с. 22-26; 4, с. 52-53; 7, с. 41 и др.].

Рассматривая педагогический потенциал физической подготовки как механизм целостного и всестороннего воздействия на военнослужащего, мы определяем в его структуре соответствующие составляющие: обучающую, воспитывающую и развивающую.

Обучающая составляющая обеспечивает военнослужащим развитие и совершенствование физических качеств, формирование военно-прикладных навыков, приобретение специальных знаний и умений, необходимых им для выполнения военно-профессиональных обязанностей.

Воспитывающая составляющая обеспечивает военнослужащим развитие морально-психологических качеств воина-профессионала и повышает сплоченность воинских коллективов.

Развивающая составляющая способствует накоплению у военнослужащих количественно-качественных изменений, совершенствованию личностных, физических и специальных качеств.

Для того, чтобы выявить механизм влияния указанных составляющих педагогического потенциала физической подготовки на формирование профессионализма военнослужащих необходимо определить их функциональное предназначение.

Так, обучающая составляющая выполняет функцию *нормативной самореализации* военнослужащего в процессе физической подготовки.

В словаре русского языка термин *нормативный* определяется как «устанавливающий норму, правила» [6, с. 359].

Мы соглашаемся с Е.В. Селезневой, которая рассматривая *самореализацию* как компонент акмеологического развития, утверждает, что «о самореализации конкретного человека можно говорить лишь тогда, когда его планы и результаты деятельности имеют общественно-полезную направленность, а сам человек ощущает удовлетворенность процессом деятельности и достигнутыми в ней результатами и признает соответствие этих результатов своим устремлениям» [8, с. 81].

Военнослужащий, получая специальные знания, развивая физические и личностные качества, формируя военно-прикладные навыки, соотносит полученный результат обучения с нормами и критериями, принятыми в ВС РФ. Указанные нормативные требования, выступают в качестве социального заказа общества и государства и открывают ему тот уровень знаний и физической подготовленности, к которому необходимо стремиться. Если военнослужащий заинтересован в достижении заявленного уровня, испытывает потребность в реализации своих ресурсов, возможностей и способностей, ощущая при этом удовлетворенность процессом и промежуточными результатами, то можно говорить о *нормативной самореализации* военнослужащего.

Функция *нормативной самореализации* заключается в получении и накоплении военнослужащими специальных знаний, формировании навыков и умений, в соответствии с требованиями нормативов и проявляется в высоком уровне физической подготовленности военнослужащих, их стремлении к постоянному физическому развитию, обогащению знаниями и творческой реализации своего личностного потенциала в рамках нормативных актов, регламентирующих физическую подготовку.

Воспитывающая составляющая выполняет функцию *ценностного самоутверждения* военнослужащего.

В справочной литературе, *ценностный* означает «относящийся к историко-культурным, нравственным и т.п. ценностям; основанный на оценке значимости чего-либо» [9, с. 915]. А *значимость* – «то же что и значение: смысл, содержание; важность, значительность; влияние, роль в жизни, предназначение» [Там же, с. 229].

Что касается *самоутверждения*, то Ф.С. Базаева определяет этот термин как «влияние побуждений к возрастанию индивидуального уровня деятельности в различных сферах социальной активности человека, к актуализации своего внутреннего потенциала, достижению успеха в определенных видах деятельности, преодолению трудностей» [1, с. 20].

Ценности физической подготовки основаны на ценностях военной службы в целом и являются теми направляющими силами, которые регламентируют физическую подготовку военнослужащего, а также выступают в роли связующего элемента между сложившимся в ВС РФ мировоззрением в сфере физического воспитания и деятельностью военнослужащего по своему совершенствованию. С опорой на указанные ценности, у военнослужащего формируются и развиваются необходимые морально-психологические качества воина-профессионала, что позволяет ему самоутвердиться не только в процессе физической подготовки, но и всей военно-профессиональной деятельности.

Функция *ценностного самоутверждения* заключается в привитии военнослужащим нравственных ценностей, формировании у них в процессе физической подготовки определенного набора личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения учебно-боевых задач и вследствие этого – самоутверждения в указанной деятельности. Функция *ценностного самоутверждения* проявляется в чувстве коллективизма и взаимопомощи, эмоциональной устойчивости, целеустремленности, смелости и решительности, настойчивости и упорстве, выдержке

и самообладании военнослужащих, их волевой готовности применить все свои знания, навыки и умения в экстремальных ситуациях и условиях военной службы.

Развивающая составляющая выполняет функцию *смыслового самоопределения* военнослужащего.

Смысл в русском языке понимается как «внутреннее содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом; цель, разумное основание» [6, с. 640].

По мнению В. Франкла «смысл должен быть найден, но не может быть создан. Создать можно либо субъективный смысл, простое ощущение смысла, либо бессмыслицу... смысл везде есть. Нет такой ситуации, в которой нам бы не была предоставлена жизненно возможная найти смысл, и нет такого человека, для которого жизнь не держала бы наготове какое-нибудь дело. Возможность осуществить смысл всегда уникальна, и человек, который может ее реализовать, всегда неповторим» [10, с. 37-38].

По мнению Е.А. Климова «самоопределение следует понимать не просто как самоограничение, не как некое добровольное впадение в профессиональную ограниченность, а как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «деятелей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [3, с. 26].

Военнослужащий, найдя для себя смысл того, что он делает и зачем, обеспечивает себе целенаправленное и устойчивое развитие в процессе всей военно-профессиональной деятельности в целом и физической подготовки в частности.

Указанная функция *заканчивается* в поиске и выборе военнослужащими личного смысла в совершенствовании физических, специальных и личностных качеств, обогащении знаниями, укреплении здоровья, т. е. накоплении количественно-качественных изменений в структуре своей личности. Функция смыслового самоопределения *проявляется* во внутренней готовности военнослужащего к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего профессионального развития в процессе физической подготовки.

Обозначенные составляющие при любых условиях находятся в тесной взаимной связи, а их функции своей совокупностью отражают механизм педагогического влияния физической подготовки на профессионализацию военнослужащих.

Таким образом, знание содержательно-функциональной структуры педагогического потенциала физической подготовки позволит командирам (начальникам) воинских подразделений и другим должностным лицам, оказывающим им помощь в организации и проведении различных мероприятий по физической подготовке, комплексно представить весь арсенал, находящихся в их распоряжении педагогических средств, методов, приемов и даст возможность всесторонне и комплексно воздействовать на личность военнослужащих.

Библиографический список

1. Базаева Ф.У. Самореализация будущего учителя в процессе его подготовки в вузе: Монография / Науч. ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. - 96 с.
2. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов. - СПб.: Речь, 2005. - 317 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. - 304 с.

4. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. Пособие. - М.: Высш. шк., 1989. - 360 с.: ил.

5. Митрахович В.А. Педагогический потенциал воинского союзна как механизм его педагогического влияния на профессионализм военнослужащего контрактной службы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 4 (89). С. 92-95.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. Чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. - 18-е изд., стереотип. - М.: Рус. яз., 1986. - 797 с.

7. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.

8. Селезнева Е.В. Смысловые детерминанты самореализации / научно-методический журнал «Мир психологии». № 4 (64). М., 2010.

9. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. М.: Ридерз Дайджест, 2004. - 960 с.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: пер. с англ. и нем. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

References

1. Bazaeva F.U. Samorealizatsiya budushchego uchitelya v protsesse ego podgotovki v vuzе: Monografiya. Nauch. red. N.M. Borytko. Volgograd, VGIPK RO, 2004. 96 p.
2. Golovanova N.F. Obshchaya pedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov. St. Petersburg, Rech, 2005. 317p.
3. Klimov E.A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. Zavedeniy. 4-e izd., ster. Moscow. Izdatelskiy tsentr «Akademiy», 2010. 304 p.
4. Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya: ucheb. posobie. Moscow. Vyssh. shk., 1989. 360p.
5. Mitrahovich V.A. Pedagogicheskiy potentsial voynskogo soyuza kak mekhanizm ego pedagogicheskogo vliyaniya na professionalizm voennosluzhashego kontraktnoy sluzhby. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo peda-gogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. 2014. No 4 (89). Pp. 92-95.
6. Ozhegov S.I. Slovar russkogo yazyika: ok. 57000 slov. Pod red. Chl.-kor. AN SSSR N.Yu. Shvedovoy. 18-e izd., stereotip. Moscow. Rus. yaz., 1986. 797 p.
7. Pedagogika i psihologiya vysshey shkoly: uchebnoe posobie. Rostov n/D: Feniks, 2002. 544 p.
8. Selezneva E.V. Smyislovyye determinanty samorealizatsii / nauchno-metodicheskiy zhurnal «Mir psihologii». No. 4 (64). Moscow. 2010.
9. Sovremenniy tolkoviy slovar russkogo yazyika. Gl. red. S.A. Kuznetsov. Moscow. Riderz Daydzhest, 2004. 960 p.
10. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla: Sbornik: per. s angl. i nem. Moscow. Progress, 1990. 368 p.

**О ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СЛУШАТЕЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ**

Митрахович В.А., Дроздов А.С.

V_mitrakhovich@mail.ru, das280574@yandex.ru

Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого
г. Санкт-Петербург, Россия

В статье обосновывается необходимость формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с формированием проектной компетентности различных категорий военнослужащих в условиях высших военно-учебных заведений.

Ключевые слова: проектная компетентность слушателей магистратуры

**ABOUT THE ACTUALITY OF THE STUDY OF THE DESIGN OF THE PROJECT
COMPETENCE OF THE MASTERS OF MASTERY IN THE PROCESS OF
SCIENTIFIC RESEARCH WORK**

V.A. Mitrakhovich, A.S. Drozdov

V_mitrakhovich@mail.ru, das280574@yandex.ru

Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union
S.M. Budyonny
Sankt-Petersburg, Russia

In the article the urgency of the study of the design competence of the students of the magistracy in the process of research work is justified. It is intended for a wide range of readers interested in issues related to the formation of project competence of various categories of servicemen in the conditions of higher military educational institutions.

Keywords: design competence of the students of the magistracy

Высшие военно-учебные заведения Вооружённых Сил Российской Федерации, являются ведущими отраслевыми научными центрами, призванными активно участвовать в разработке и развитии военных технических систем, технологий, в поиске оптимальных и эффективных решений военно-профессиональных задач, стоящих перед военным специалистом, профессионалом.

Исследование формирования проектной компетентности в процессе научно-исследовательской работы слушателей магистратуры обусловлена тем, что развитие интенсивных форм и методов организации деятельности офицера, в том числе и научно-исследовательской, напрямую связано со способностью военных вузов научить слушателей магистратуры проектным методам работы.

Одним из ключевых и долгосрочных приоритетов развития системы высшего военного образования, отраженных в государственных программах РФ «Развитие образования» и «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 гг., нормативных документах Министерства обороны РФ служит вовлеченность слушателей магистратуры в фундаментальные и прикладные исследования. Участие слушателей магистратуры в инновационной научно-исследовательской работе военного вуза формирует личность слушателя магистратуры, её профессионализм, ее способность

соответствовать инновационному характеру развития современных Вооружённых Сил (далее ВС РФ), образует среду для полноценной самореализации.

Научно-исследовательская работа нуждается в интенсификации, должен быть осуществлен перенос процесса профессиональной подготовки специалистов непосредственно в научное творчество и производство.

Профессионализм военнослужащего мы рассматриваем как «интегративное качество, свойство личности, социальное явление, определяющее продвижение военнослужащего к собственной вершине в воинском труде, формирующееся в процессе его военно-профессиональной деятельности в условиях воинского социума, и как результат имеющего целостное развитие личности военнослужащего, воина-профессионала, постоянно совершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях» [1, С.27; 2, С.116].

Одной из составляющей компетентностной модели слушателя-выпускника, военного профессионала должна быть проектная компетентность, выражающаяся в умении создавать новый продукт в виде технического образца или технологии, принимать правильные решения в условиях неполной информации, оценивать эффективность этих решений, осуществлять творческо-исследовательские действия в соответствии с замыслом, устанавливать связи между различными сферами военно-профессиональной деятельности, а также мыслить логически и образно.

Анализ образовательной практики вовлечения слушателей магистратуры в научно-исследовательскую работу, разработку учебных проектов для решения определенных задач военно-профессиональной деятельности, обучения их эффективной организации и разработки проектов, показал, что не более 70% слушателей способны самостоятельно профессионально и компетентно выполнять учебные задачи, связанные с разработкой проектов. А 68,4% руководителей программ научно-исследовательской работы отмечают трудности в привлечении слушателей к проектной деятельности, объясняющиеся отсутствием интереса и стимулов слушателей магистратуры к проектной деятельности, отсутствием специальной подготовки у научно-педагогического состава и у слушателей, а также несогласованностью задач учебной и внеучебной научно-исследовательской работы слушателей магистратуры. Опрошенные согласны с тем, что наличие проектной компетентности у слушателей магистратуры способствует их готовности к участию в деятельности исследовательских коллективов, оптимизации научно-исследовательской работы.

Вышеуказанные обстоятельства указывают на необходимость изучения сущности проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы как одной из главных целей профессиональной подготовки слушателей магистратуры, обоснования уровней сформированности проектной компетентности, а также разработку модели её формирования и поиска условий её эффективности.

В педагогической науке в целом и военно-педагогической науке в частности накоплен значительный опыт, позволяющий исследовать проблему формирования проектной компетентности слушателя магистратуры в процессе научно-исследовательской работы в высшем военно-учебном заведении.

Отражением сложившейся в образовании ситуации является научный интерес к теоретическим, содержательным, методическим, технологическим вопросам формирования проектных умений у студентов технических вузов, выявлению наиболее

эффективных подходов, методов управления данным процессом (Н.Ю. Бугакова, И.С. Тулохонова, И.Н. Чарикова и др.).

А.П. Болозович, В.Д. Васильева, Ю.А. Володина, И.А. Гордеева, Т.Е. Землинская, Н.В. Матяш, Н.М. Эльварде и др. рассматривают проектную компетентность специалиста как результат его профессиональной подготовки, а также определяют педагогические условия ее формирования и развития.

Разработка проектной компетентности слушателя магистратуры базируется на исследованиях компетентностного подхода (А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.).

Труды С.И. Зимина, Ф.А. Минудлина, Д.И. Новоселочки, В.Е. Уткина и других исследователей позволяют учесть специфику профессионального военного образования.

В работах А.А. Гаврикова, О.Л. Дзюбенко, В.А. Маслова, Н.В. Пахомовой, Д.В. Пышнограва и др. рассмотрены вопросы формирования и организации проектной деятельности курсантов военного вуза стали предметом исследований.

Проблеме организации научно-исследовательской работы курсантов военных вузов посвящены исследования М.В. Булгаковой, О.В. Добровольскова, В.К. Тагирова, С.А. Тишина и др.

Анализ научных разработок позволяет заключить, что специальных исследований проектной компетентности слушателей магистратуры в высших военно-учебных заведениях не проводилось. Требуется изучение вопросов формирования проектной компетентности слушателя магистратуры, использования ресурса научно-исследовательской работы для формирования у него проектной компетентности, определение педагогических условий повышения эффективности данного процесса.

Таким образом имеются противоречия:

- между современными требованиями общества и Вооруженных Сил к военному специалисту, который должен быть готов к военно-управленческой, военно-технической и научно-исследовательской деятельности в различных условиях обстановки и недостаточной ориентированностью военного образования на подготовку такого специалиста;

- между возросшей потребностью в формировании проектной компетентности как важной составляющей профессиональной подготовки слушателя магистратуры и недостаточной разработанностью теоретических оснований этого процесса;

- между потребностью в научно-методическом обеспечении формирования проектной компетентности слушателя магистратуры в процессе научно-исследовательской работы и неразработанностью практических аспектов ее формирования.

Необходимость разрешения указанных противоречий обусловила постановку научной задачи исследования – разработка и научное обоснование основ формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы в высшем военно-учебном заведении через уточнение сущности данного понятия, выделение критериев и уровней его сформированности, разработку модели формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы, а также обоснование условий реализации данной модели.

Постановка научной задачи определяет тему исследования: «Формирование проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы».

Объектом исследования выступает профессиональная подготовка слушателя магистратуры в высшем военно-учебном заведении, предметом – формирование проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы.

Целью исследования выступает разработка научных основ формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы в условиях высшего военно-учебного заведения.

Исследовательские задачи, которые необходимо решить:

а) уточнить сущность проектной компетентности слушателей магистратуры высшего военно-учебного заведения;

б) выделить уровни сформированности проектной компетентности слушателей магистратуры высшего военно-учебного заведения;

в) разработать модель формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы;

г) обосновать в образовательном процессе высшего военно-учебного заведения педагогические условия эффективного функционирования модели формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы.

Гипотеза исследования состоит в предположении целенаправленного формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы будет успешно осуществлено в образовательном процессе военного вуза, по сравнению с массовым опытом если:

- формирование проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы будет рассматриваться как одна из приоритетных целей военного образования;

- формирование проектной компетентности слушателей магистратуры будет пониматься как поуровневое развитие;

- основу модели формирования проектной компетентности слушателя магистратуры в процессе научно-исследовательской работы в военном вузе структурно составляют мотивационно-целевой блок (выполняет функции целеполагания, регламентирующую и побудительную), организационно-координирующей (выполняет организационную и координирующую функции), содержательно-креативный (выполняет креативно-формирующую функцию), ресурсный (выполняет обеспечивающую функцию) и результативно-рефлексивный (выполняет оценочную и регулируемую функции) блоки, функционирующие на основе специфических принципов самоощущения, творческой ориентированности, свободы выбора, полиролевого взаимодействия;

- комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели формирования проектной компетентности слушателя магистратуры в процессе научно-исследовательской работы, будет состоять из двух групп: а) придание инновационного характера научно-исследовательской работе в образовательном процессе высшего военно-учебного заведения (использование инновационных технологий научно-исследовательской работы, развитый кадровый инновационный ресурс военного вуза (инновационная культура научных кадров, наличие и функциональность инновационных коллективов, вертикальная и горизонтальная мобильность кадров, опыт инновационной научно-исследовательской работы); б) наличие возможностей персонификации проектной деятельности в процессе научно-исследовательской работы (дифференциация проектной деятельности; создание индивидуальных траекторий формирования проектной компетентности, представляющих собой программы,

основанные на учете индивидуальных особенностей и прогнозах, согласованные с процессом военно-профессионального образования).

Таким образом отмечаем ещё раз актуальность формирования проектной компетентности слушателей магистратуры в процессе научно-исследовательской работы в военно-учебных заведениях Российской Федерации. Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой, изъявит желание поделиться своими мыслями и принять участие в диалоге по её обсуждению.

Библиографический список

1. Митрахович В.А. Профессионализм военнослужащих контрактной службы: сущность, процесс формирования: монография. СПб.: Издательство «ЛЕМА», 2011. 150 с.
2. Митрахович В.А. Сущность профессионализма военнослужащих контрактной службы Вооружённых Сил России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №3(43). С.115-122.

References

1. Mitrakhovich V.A. Professionalism voennosluzhashchikh kontraktnoi sluzhby: sushchnost', protsess formirovaniya: monografiya. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo «LEMA», 2011. 150 p.
2. Mitrakhovich V.A. Sushchnost' professionalizma voennosluzhashchikh kontraktnoi sluzhby Voornuzhennykh Sil Rossii. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. 2009. No. 3(43). Pp.115-122.

УДК 37.013

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Моисеева Ю.В.

Астраханский государственный университет

В данной статье исследуется проблема в экологическом воспитании младших школьников. Особое внимание уделяется социально-экономической нестабильности в обществе, причинам, порождающим девиантное поведение у подростков, профориентационной работе с такими детьми. Результатом данного исследования является вывод о том, что профориентация подростков девиантного поведения заключается в содействии приобретению профессии для вступления в самостоятельную жизнь.

Ключевые слова: Профориентация, подростки девиантного поведения, самоопределение, социально-педагогическая работа

THE USE OF PROBLEM SITUATIONS IN THE ENVIRONMENTAL EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS

Y. V. Moiseeva.

Astrakhan State University

This article examines the problem of ecological education of younger schoolboys. Special attention is paid to socio-economic instability in society, the causes of deviant behavior in adolescents, career-oriented work with such children. The result of this research was the conclusion that career guidance adolescent deviant behavior is to promote the purchasing profession for entry into independent life.

Key words: career Guidance, adolescent deviant behavior, self-determination, socio-pedagogical work

Исследования экологии охватывают большое разнообразие типов проблем. Одни проблемы возникают внутри экологии и связаны с дальнейшим развитием или внутренним строением экологических теорий, другие же возникают вне экологии и связаны с ее приложениями в различных областях знаний. Часто именно предьявляемые экологии новые задачи обуславливают дальнейшее развитие экологических теорий. Это обстоятельство является важнейшим при отборе основных типов проблем для обучения экологии. Нужно исходить из реальных ситуаций и задач, возникающих как в самой науке, так и вне ее, чтобы ими мотивировать необходимость дальнейшего развития экологических знаний.

Основной задачей экологического воспитания является не столько усвоение экологических знаний, сколько обучение решению экологических проблем, которое должно быть направлено на достижение конкретных положительных изменений в состоянии окружающей среды.

Проблемное обучение обеспечивает возможности творческого участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень органичного усвоения знаний и мотивации учащихся. Фактически основой для этого является моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности учащихся, но под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия.

Для примера можно пронаблюдать, как создаст проблемную ситуацию и какие сформулировал проблемные вопросы К.А. Тимирязев в популярной лекции «Семь»: «Начнем наш обзор жизненных отравлений растений с той поры, когда обнаруживается деятельность семян, пролежавшего всю зиму под защитой снегового покрова или весной же брошенного в почву рукой земледельца. Едва ли какое явление в жизни растения обращало на себя так много внимания как именно первое его проявление: оно вызывало на размышления учёных, мыслителей, поэтов, оно обладало даже каким-то покровом поэтической таинственности... Действительно, есть что-то заманчивое, подстрекающее мысль в этом внезапном пробуждении деятельности... Есть, что-то загадочное в этой скрытой, затаявшейся жизни, которая вдруг прорывается наружу».

Как видно, К.А. Тимирязев ещё не поставил вопросов, на которые будет отвечать, но, создав проблемную ситуацию, заинтересовал слушателей общей проблемой: что же за загадка заключена в этой затаявшейся жизни, которая вдруг прорывается наружу? Лишь после этого он сформулирует два конкретных вопроса: «Нисколько не посягая на поэтические представления, которыми воображение любит окружать это явление, попробуем приложить к нему строгий анализ науки, попытаемся разложить это сложное явление на простейшие его составляющие, попытаемся объяснить, чем отличается покоящееся семя от деятельного и в чём заключается тот импульс, толчок, который вызывает эту деятельность».

Большинство дидактов рассматривают проблемную ситуацию прежде всего, как ситуацию интеллектуального затруднения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и др.). В частности, М.И. Махмутов писал: «Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность, прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т.е. на приобретение новых знаний, умений, навыков».

«Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации» - считает Ю.К. Бабанский.

Выяснение существенных черт проблемной ситуации побудило исследователей к разработке их классификаций, типологий.

В результате анализа существующих классификаций проблемных ситуаций определились три наиболее общих подхода: психологический, гносеологический и дидактический.

Психологический подход осуществлен А.М. Матюшкиным, который разработал классификацию проблемных ситуаций в наиболее общем виде, так как в ее основу положены три наиболее общих основания: цель (предмет), способ и условия действия, которые определяются специфическими особенностями предмета действия.

А в классификации, предложенной Т.В. Кудрявцевым, в основу выделения типов проблемных ситуаций положен принцип несоответствия, или противоречия, в структуре имеющихся уже у школьников знаний, умений и навыков.

Большинство исследователей в качестве основания для классификации используют различные дидактические способы создания проблемных ситуаций (третий подход к классификации проблемных ситуаций - дидактический).

Общим основанием иерархии Т.В. Кудрявцева является степень самостоятельности ученика в решении и «усмотрении» проблемы.

Первый уровень соотносится с проблемным изложением учебного материала.

Второй уровень означает, что преподаватель создает проблемную ситуацию и вместе с учеником разрешает ее.

Третий уровень предполагает, что преподаватель создает проблемную ситуацию, а учащийся самостоятельно ее разрешает.

Четвертый уровень свидетельствует о полной самостоятельности ученика, который сам находит проблему и сам решает ее, тем самым разрешая возникшую проблемную ситуацию. Для уроков окружающего мира наиболее характерными являются проблемные ситуации I и II типа.

Младшим школьникам приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями и действиями.

1. Создавая проблемные ситуации, необходимо побуждать учащихся выдвигать гипотезы, делать выводы и, что очень важно, приучать не бояться допускать ошибки, не читать нравоучений.

2. Проблемную ситуацию необходимо создавать с помощью определенных приемов, методов и средств:

-подвести школьников к противоречию и предложить им самим найти способ его разрешения;

-изложить различных точек зрения на один и тот же вопрос;

-побуждение делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставление фактов;

-постановка конкретных вопросов (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);

-постановка проблемных задач.

3. Чтобы младший школьник воспринимал действительно нужные ему знания, изучаемая проблема должна быть взята из реальной жизни и значима, прежде всего, для него, а решение проблемной ситуации должно требовать от ученика

познавательной активности и умения использовать имеющиеся знания для получения новых.

4. Чтобы каждый учащийся становился в позицию активного деятеля, необходимо дать ему возможность самостоятельно получать знания о том или ином предмете, материале, явлении и т.д., найти самостоятельно ответы на интересующие вопросы, чтобы развить умения усваивать способ познания и применять его на другом материале.

5. Поставленная проблема должна рассматриваться в определенной логической последовательности. Содержательная часть должна быть основана на самостоятельной (индивидуальной, групповой) деятельности младших школьников.

Итак, проблемная ситуация, способствует активизации формирования экологической культуры у младших школьников: экологического сознания, отношения и поведения.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 2005.
2. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: Учебное пособие. Калининград, 1995. - 79 с.
3. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. - М.: Знание. - 1991. - 80 с.
4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 2002. - 208 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 2005. - 258с.

Reference

1. Babanskij JU. K. Methods of teaching in modern secondary school. Y. K. Babanskiy. Moscow. Education, 2005. 208 p.
2. Bryzgalova S. I. Problem-based learning in the primary school: a tutorial. Kaliningrad, 1995. 79 p.
3. Kudryavtsev V. T. Problem-based learning: sources, essence, prospects. Moscow. 1991. 80p.
4. Matyushkin A. M. Problem situations in thinking and learning. Moscow. Pedagogy, 2002. 208 s.
5. Makhmutov M. I. Problem-based learning. Main questions of the theory. Moscow. Pedagogy, 2005. 258p.

АНГЛИЙСКАЯ КОЛЛОКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ АУДИТОРНОГО
БИЛИНГВИЗМА

Орлова Е.В.
orlova.teddy@gmail.com
ФГБОУ ВО Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России

В данной статье рассматривается понятие английской коллокации с позиции интерференции в условиях аудиторного билингвизма. Определяются области ошибочного употребления коллокаций в английской речи русскоговорящих билингов. Рассматриваются вопросы формирования коллокационной компетенции студентов российских вузов. Результаты данного исследования имеют выходящий за рамки, что изучение фактов интерференции позволяет прогнозировать области ошибочного употребления английских коллокаций и исключить в группу риска с целью оптимизации их изучения.

Ключевые слова: коллокации, коллокационная компетенция, аудиторный билингвизм, интерференция, лексическая сочетаемость.

TEACHING ENGLISH COLLOCATIONS IN CLASSROOM ENVIRONMENT
E.V. Orlova

Ivanovo Fire and Rescue Academy of EMERCOM of Russia

This article deals with the concept of English collocation from the position of interference in classroom environment. Areas of common mistakes in Russian students' collocation usage are determined. Developing students' collocational competence in Russian higher institutions is considered. The result of this study was the conclusion that the study of interference facts allows us to predict areas of common collocation mistakes and include them in a risk group in order to improve foreign language teaching.

Keywords: Collocation, collocational competence, classroom bilingualism, interference, lexical combinability.

Признание английского языка общим языком международного общения, академической мобильности и европейского образования выдвигает требование современного общества к необходимости развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов российских вузов. Успешная коммуникация не представляется возможной без знания лексической сочетаемости слов изучаемого языка, которая находит выражение в объединении слов в коллокации. Подобные единицы являются фундаментальными для всего языкового использования и их роль в формировании коммуникативной личности билинга трудно переоценить. Таким образом, одним из важнейших факторов иноязычной подготовки будущих специалистов является формирование коллокационной компетенции в рамках учебного процесса.

Учитывая тот факт, что овладение языком происходит в условиях обучения вне соответствующего языкового окружения, употребление английских коллокаций в речи русскоязычных билингов подвержено серьезному интерферирующему воздействию. Следовательно, одной из приоритетных задач на современном этапе является разработка лингвистических и методических основ обучения английским коллокациям в условиях искусственного билингвизма.

Английская коллокация рассматривается в работах О.С. Ахмановой, С.Г. Тер-Минасовой, Дж. Фирса, Г. Палмера, М. Льюиса и других отечественных и зарубежных

ученых. Впервые упомянутый О.С. Ахмановой термин «коллокация» для обозначения рекуррентных, устойчивых словосочетаний плотно закрепился в современной лингвистике [1]. Как отмечает Ж.В. Дзедисова коллокация является одним из важнейших факторов построения речи и представляет собой звучащее правильно и естественно сочетание слов [3: 137]. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что подобные единицы образуются посредством свободного творчества говорящего, в основе которых лежит естественная сочетаемость предметов мысли в соответствии с его языковым опытом [6]. Г. Палмер впервые вводит понятие "mutual expectancy", которое можно определить как определенную связь между компонентами коллокации, при которой семантическая доминанта может предсказать использование несвободного компонента в рамках сочетания [7: 60].

Таким образом, английская коллокация представляет собой словосочетание комплексного характера, обладающего рядом дифференциальных признаков. Коллокации определяются как цельноформенные единицы или блоки на уровне восприятия и воспроизведения, хранящиеся в ментальном лексиконе (mental lexicon) носителей языка уже в готовом виде. Семантическая обусловленность коллокаций определяется относительной свободой входящих в нее компонентов, которая ограничивается узусом и языковым опытом носителя языка. Коллокации как рекуррентные конструкции обладают синтаксической и дистрибутивной регулярностью. [4: 5].

Ввиду того, что коллокации играют одну из значимых ролей в современной лингвистике, пронизывая все естественные языки и обеспечивая линейность и понятность речи в процессе коммуникации, их изучение представляется наиболее актуальным особенно в условиях аудиторного билингвизма, когда иностранный язык осваивается не через контакты с его носителями, а через учителя на учебной площадке вуза.

Употребление коллокаций в речи как единиц, обладающих «сочетаемостью аномалией», не только вызывает большие трудности при овладении английским языком, но и подвергается сильному интерферирующему воздействию. Анализ фактов интерференции в устных и письменных реализациях английских коллокаций русскими билингами может послужить плодотворной базой для создания методики преподавания с целью формирования не только коммуникативной, но и коллокационной компетенции.

Коллокационная компетенция требует комплексного подхода к решению проблемы. Коллокационные ограничения, заключенные в определенном «резерве» сочетаемости слов в каждом конкретном языке, как отмечает С.Г. Тер-Минасова, регулируют пользование языком [5: 52]. В то же время сложившаяся в речи закрепленность компонентов коллокаций имеет огромное значение, так как с ней тесно связаны особенности национальной культуры и менталитета носителей языка. При сопоставлении коллокаций с их эквивалентами в разных языках проявляется асимметрия на уровне лексической, семантической сочетаемости, что и делает коллокационную комбинаторику одной из самых сложных сфер при освоении иностранного языка. Учитывая данную асимметрию можно выделить ряд критериев интерферирующего характера, которым подвержена русскоязычная аудитория при употреблении английских коллокаций.

Проведенная систематизация английских коллокаций, основанная на анализе справочников и словарей типичных ошибок, что позволило определить 7 основных областей потенциальных коллокаций-интерферентов, учитывающие особенности

компонентов коллокаций, которые мотивированы систематической ошибочной реализацией.

1. **Частичная синонимия**, характеризуется частичным совпадением внутренней формы. Данная область является наиболее объемной, так как включает особенности лексической сочетаемости. Коллокации, в которых зависимый компонент может употребляться в том же значении с множеством других лексем, однако имеет ряд близких синонимов, например, *strong* (не *powerful*) *coffee*, *fast* (не *quick*) *food*.

2. **Несовпадение семантического компонента в русском и английском языках**. Данная группа включает многозначное русское слово, которому соответствуют различные английские эквиваленты. Например, русск. *обычный* соответствует разным словам в английском языке: *common mistake*, *the usual terms*, *conventional weapon*, *ordinary walk*.

3. **Межъязыковая омонимия**, или так называемы «псевдоинтернационализм» например, русск. *актуальный* вопрос – англ. *current question*, а не *actual* (пер. точный); *capricious* (а не *naughty*) *child*.

4. **Паронимия**, например, англ. *wider perspective/prospective client*.

5. **Коллокации с компонентом-интенсификатором** *mere statement*, *bare facts* и др.

6. **Устойчивые коллокации, характеризующиеся несовпадением межъязыковых эквивалентов**, например, *vital necessity* – острая необходимость, *instant coffee* – быстрорастворимый кофе или *black coffee* (without milk). Значение зависимого компонента может быть выражено лишь в сочетании, т.е. доминирующий компонент коллокации выступает в роли определителя и/или конкретизатора значения зависимого компонента. Как правило, данные коллокации как в русском, так и в английском языке характеризуются образно-метафорической основой компонентов, которые основываются на образном представлении предметов и явлений действительности, реализация которых в разных языках тесно связана с культурным компонентом.

7. **Несовпадение русск./англ. компонентов (по семантической сочетаемости/референтной соотнесенности/коннотации)**, например, *blatant lie* – русск. явная ложь окрашено негативным коннотативным значением. В предложении *"The driver was badly damaged"*, коллокация *badly damaged* употреблена неверно, так как гл. *damage* имеет семантическую особенность сочетаться с неодушевленными существительными.

Проведенная систематизация русских и английских коллокаций с позиции интерференции создает необходимые предпосылки для более глубокого исследования подобных словосочетаний и может быть рекомендована для составления методических материалов, так как помогает определить основные критерии отбора коллокаций и способы их представления в учебном процессе в зависимости от уровня владения языком.

С позиции носителя языка не работает «критерий предсказуемости» (Степанов Ю.С.) / *mutual expectancy* (Г. Палмер и др.) с точки зрения изучаемого языка. В то же время «готовые конструкции» на родном языке в большинстве случаев «мешают» адекватной реализации подобных коллокаций в английской речи русскоязычных билингвов. В результате устанавливаются ложные аналогии между единицами иностранного и родного языков, основанием которых служит некоторая схожесть формальных признаков. А.В. Вишневецкий [3: 87-88] выделяет комбинаторный буквализм, как явление, возникающее при недостаточно продуманном подборе одного из компонентов словосочетания, например, *grey hair* (седой, а не серый).

Безусловно, одним из важнейших факторов, определяющим коллокационную компетенцию, является уровень владения языком. Проблема «звучного» главного значения (*major meaning false associates*) приводит к ошибочной реализации коллокаций, вызывая явление интерференции языковых систем в речи билинга. Следует также отметить, что некоторые слова воспринимаются билингвами как слова широкого значения, которые могут свободно заменять друг друга в различных контекстах *big / large*, что также приводит к ошибочным реализациям, к ним также можно отнести широкий спектр так называемых *common verbs: do/make/have/take/give*.

Таким образом, формирование коллокационной компетенции студентов российских вузов должно быть включено в процесс обучения иностранному языку в соответствии с требованиями к современному специалисту. Одним из ключевых моментов является использование аутентичного материала как письменного, так и звучащего при обучении иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма. Введение лексического материала должно основываться на описании лексики в рамках коллокаций с позиции интерференции, закрепляя правильные сочетаемостные комплексы в процессе обучения русскоговорящих билингвов.

Библиографический список

1. Ахманова О. С. Синтаксис как диалектическое единство коллигации и коллокации [Текст] / под ред. О. С. Ахмановой: — М., 1969. — 183 с.
2. Вишневецкий А. В. Теоретические и прикладные аспекты перевода [Текст] / учеб. пособие / А. В. Вишневецкий. — Иваново: Ива. гос. Ун-т, 2009. — С. 87-88.
3. Дзедисова, Ж.В. Коллокация. Характер сочетаемости слов в письмах Лоренса Стерна [Текст] / Ж.В. Дзедисова // Астраханский государственный университет. Гуманитарные исследования, 2011. № 1.
4. Орлова Е. В. Английская коллокация в условиях интерференции [Текст]: автореф. дис... канд. филолог. наук / Е.В. Орлова. — Иваново: ИлГУ, 2011. — 24с.
5. Тер-Минасова С. Г. Война и миря языков и культур. Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации [Текст] / С. Г. Тер-Минасова: — М.: Слово/Slovo, — 2008. — С. 52.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пос. / С. Г. Тер-Минасова: — М.: Слово, — 2000. — 624 с.
7. Bartsch S. Structural and functional properties of collocations in English: a corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence. Gunter Narr Verlag, 2004. 244 p.

References

1. Ahmanova O. S. Syntax as dialectical unity of the colligation and collocation. Moscow. 1969. 183 pp.
2. Bartsch S. Structural and functional properties of collocations in English: a corpus study of lexical and pragmatic constraints on lexical co-occurrence. Gunter Narr Verlag, 2004. 244 p.
3. Vishnevskij A. V. Theoretical and applied aspects of translation. Ivanovo: Ivanovo State University, 2009. P. 87-88.
4. Dzebisova, Zh.V. Collocation. The nature of word combinability in letters of Lawrence Stern. Astrahan State University. Humanitarian researches, 2011. No. 1.
5. Orlova E. V. English collocation in case of interference: avtoref. dis... kand. filolog. nauk. Ivanovo: IvGU, 2011. 24 pp.

6. Ter-Minasova S. G. War and peace of languages and cultures. Questions of theory and practice of interlingual and intercultural communication Moscow, Slovo, 2008. P. 52
7. Ter-Minasova S. G. Language and intercultural communication Moscow: Slovo, 2000. 624 pp.

УДК 37.013.42

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Пучкова А.В.

alena.puchkova.1981@mail.ru

Филиал Астраханского государственного университета в г. Знаменске
Работа посвящена выявлению возможностей уроков гуманитарного цикла в эстетическом воспитании младших школьников; определению уровня эстетической воспитанности младших школьников; диагностированию эстетической воспитанности младших школьников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание; эстетика; диагностика; эстетическая воспитанность.

AESTHETIC EDUCATION OF YOUNG SCHOOLCHILDREN ON LESSONS OF THE HUMANITARIAN CYCLE

A.V. Puchkova

alena.puchkova.1981@mail.ru

Branch of Astrakhan State University, the city of Znamensk

The work is devoted to revealing the possibilities of the lessons of the humanitarian cycle in the aesthetic education of junior schoolchildren; The level of aesthetic upbringing of younger schoolchildren; Diagnosis of aesthetic upbringing of younger schoolchildren.

Key words: aesthetic education; aesthetics; diagnostics; aesthetic education.

Вопросы эстетического воспитания, совершенствования человека волновали общество всегда и во все времена. Эстетическое воспитание носит всеобщий характер, и эта всеобщность является важнейшим принципом формирования личности в детском возрасте.

В течение всего времени обучения в общеобразовательных школах эстетическое воспитание является частью учебно-воспитательного процесса. Все программы, по которым осуществляется учебно-воспитательная деятельность, отводят эстетическому развитию младших школьников важную роль. В процессе занятий, во время экскурсий, подготовки и проведения праздников учитывается эстетический компонент воспитательного процесса, который формирует у детей художественные чувства и вкус. По словам Д.К. Ушинского каждый предмет в школе может эстетически воспитывать: «В любом предмете есть более или менее эстетический элемент».

В процессе исследования мы обратили внимание, что часто среди педагогов бытует ошибочное мнение о тождестве эстетического и художественного воспитания. Однако это ошибочное мнение необходимо четко разграничивать. Так, например, В.Н. Шацкая ставит перед эстетическим воспитанием следующую цель: «Эстетическое воспитание служит формированию... способности активного эстетического отношения учащихся к произведениям искусства, а также стимулирует посильное участие в создании прекрасного в искусстве, труде, в творчестве по законам красоты»[9] Из определения видно, что автор важное место в эстетическом воспитании отводит

искусству. Искусство – это часть эстетической культуры, как художественное воспитание часть эстетического, часть важная, весомая, но охватывающая только одну сферу человеческой деятельности. Эстетическое же воспитание гораздо шире, оно затрагивает как художественное творчество, так и эстетику быта, поведения, труда, отношений. Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, в том числе и искусством как его самым мощным средством. Эстетическое воспитание, используя для своих целей художественное воспитание, развивает человека в основном не для искусства, а для его активной эстетической жизнедеятельности.

В воспитании младших школьников эстетическое воспитание в повседневной жизни играет важную роль. Окружение человека, обстановка, убранство помещений, одежда – повседневного и ежедневно влияют на эстетический вкус.

Чувство такта, умение в трудной обстановке найти правильное решение и поступиться своими желаниями ради близких людей, способность создавать хорошее настроение – все это не только нравственная воспитанность ребенка, но и проявление его эстетической культуры.[4]

Следовательно, главная задача школы, педагогов заключается в воспитании понимания красивого в окружающей жизни, в природе, в человеческих отношениях каждым школьником.

Обосновывая сензитивность младшего школьного возраста как наиболее восприимчивого периода для формирования основ эстетического сознания личности, многие исследователи указывают на необходимость учета психозрастных особенностей: наглядно-образное мышление, эмоциональность, восприимчивость, впечатлительность, неустойчивость интересов, непродолжительное внимание, моторную активность, деятельностный характер, ориентацию на процесс, желание демонстрировать себя и др.

При изучении проблемы эстетического воспитания младших школьников, проанализировав основные теоретические подходы отечественных и зарубежных педагогов и психологов, нами были сделаны соответствующие выводы.

Воспитание – целенаправленное формирование личности в целях подготовки её к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями.

Воспитанность – это степень соответствия личностного развития учащихся поставленной педагогами цели и результат воспитательного процесса.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве; создавать художественные ценности; жить и творить по «законам красоты».[6] Эстетическая воспитанность – результат, качественный показатель эффективности осуществления процесса эстетического воспитания.

Для подтверждения теоретических положений нами был проведен педагогический эксперимент, который проводился на базе МКОУ ЗАТО Знаменск СОШ № 236. В эксперименте приняла участие ученица 1 «Б» класса.

Исследование осуществлялось в три этапа:

1 этап констатирующий – определение уровня эстетического воспитания младших школьников.

2 этап формирующий – организация работы по эстетическому воспитанию младших школьников на уроках гуманитарного цикла.

3 этап контрольный – анализ опытно-экспериментальной работы.

Цель исследования: выявление возможностей и условий эстетического воспитания младших школьников на уроках гуманитарного цикла.

Исследование носило комплексный характер. Оно включало в себя: наблюдение за детьми во время уроков, в свободное время, тестовую методику изучения эстетического воспитания.

Для диагностики эстетической воспитанности младших школьников мы выделили следующие критерии: когнитивный: эстетические представления и знания учащихся, (информированность) в области искусства; эмоционально-побудительный: эстетическая направленность личности, интересы, склонности, предпочтения; деятельностный: практические умения и навыки эстетико предметной деятельности, проявление творческой активности.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты: высокий -16%, средний - 44%, низкий - 40%. Т.е. выявлено, что преобладают дети со средним и низким уровнем эстетической воспитанности. Учитывая данные диагностики, нами была организована работа по эстетическому воспитанию младших школьников на уроках гуманитарного цикла.

Нами был разработан педагогический проект по эстетическому воспитанию младших школьников. Условиями реализации проекта являлось:

-создание условий для формирования уровня эстетического воспитания младшего школьника;

-использование как средства эстетического воспитания младших школьников интеграцию уроков гуманитарного цикла.

Интегрированный курс уроков гуманитарного цикла, который охватывает следующие предметы: литературное чтение, изобразительное искусство и музыку, ознакомление с окружающим миром имеет общие для каждого из них цели, не нарушает принцип диалектики, сохраняет специфику разных видов искусств, учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, фокусируется в целом на познании мира действительности, на полноценном восприятии красоты окружающего мира.

По результатам контрольного среза, проведенного после формирующего эксперимента мы выяснили, что внедрение уроков гуманитарного цикла в эстетическом воспитании позволило вывести показатели на высокий уровень - с 16% до 51%, на среднем уровне с 40% до 44% и на низком уровне с 40% до 8%.

В процессе экспериментальной работы мы подтвердили, гипотезу исследования, согласно которой, эстетическое воспитание младших школьников, будет успешным при использовании возможностей уроков, гуманитарного цикла.

Библиографический список

1. Блудова В.Б. Теоретические проблемы художественного воспитания и задачи эстетического воспитания: Диссертация. к. п. н. - М., 2015.
2. Верб М.А. Эстетическая культура школьника: Курс лекций. - СПб.: Академия, 2007. 142 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. - М., 2008. 317с.
4. Дремов А.К. Эстетический идеал современной литературы. - М.: Высш. школа, 2015. - 327 с.
5. Ефимова И.Н. Роль эстетического образования в воспитании гармоничной личности // «Начальная школа: плюс минус». - 2010. - №1. - С.26-32.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. Институтов. - М., 2015.

7. Неменский Б.М.Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. - М., 2007.

8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. - М.: ВЛАДОС-пресс, 2014. - 365 с.

9. Шапкая В.Н. Эстетическое воспитание детей в семье. - М., 2014.

References

1. Bludova V. B. Theoretical problems of art education and the problem of aesthetic education: Dissertation. Ph. D. Moscow, 2015.
2. Willows M. A. Aesthetic culture of the student: a Course of lectures, St. Petersburg. Academy, 2007. 142 p.
3. Vygotsky L. S. Psychology of art. Moscow, 2008. 317p.
4. Dremov, A. K. Aesthetic ideal of modern literature. Moscow. Higher. school, 2015. 327 p.
5. Efimova I. N. The role of aesthetic education in the upbringing of a harmonious personality. "Primary school: plus-minus". 2010. No.1. Pp. 26-32.
6. Likhachev B. T. Theory of aesthetic education in schools: a Training manual for a special course for students PED. Institutions. Moscow, 2015.
7. Nemensky B. M. The Wisdom of beauty: on the problems of aesthetic education. Moscow, 2007.
8. Podlasie I. P. Pedagogics: 100 questions - 100 answers: textbook. the manual for high schools. Moscow. VLADOS-press, 2014. 365 p.
9. Shatskaya, V. N. Aesthetic education of children in the family. Moscow., 2014

УДК 8: 1751 81

КОЛУМБИЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ДИАЛЕКТЫ: ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Синицына А.М.

Российский университет дружбы народов

В статье дается общий обзор фонетических, лексико-морфологических и морфолого-синтаксических характеристик колумбийского национального варианта испанского языка, а также приводятся примеры значений языковых единиц, принадлежащих к определенным диалектальным зонам страны. При классификации указанных зон особое внимание уделяется системе региональных обозначений этнокультурных групп колумбийцев, выделяемых по территориальному принципу. В семантике подобных имен зачастую проявляется отношение жителей разных регионов страны друг к другу, что также находит отражение в устойчивых выражениях языка.

Ключевые слова: национальный вариант языка, диалект, диалектальная зона, этнокультурная группа, лексема

COLOMBIAN NATIONAL VARIATION OF SPANISH AND ITS TERRITORIAL DIALECTS: LANGUAGE PECULIARITIES

A. M. Sinititsyna

People's Friendship University of Russia

The article gives an overview of phonetic, lexical-morphological and morphological-syntactical features of the Colombian variation of Spanish; it also draws examples of dialectal meanings of certain language units, typical for different dialectal zones of the country. When classifying these zones, special attention is paid to the system of regional nomination of Colombian ethnic groups

distinguished according to the territorial criterion. The semantic of such names tends to contain the attitude of inhabitants of different regions towards each other, which is also reflected in language idioms.

Key words: national variant of a language, dialect, dialectal zone, ethnic and cultural group, lexeme

Колумбийский национальный вариант испанского языка является наиболее ярким примером супрадиалекта зоны Карибского бассейна и имеет ряд общих характеристик, отличающих его от испанского языка других стран. Так, говоря о фонетических особенностях данного варианта, лингвисты выделяют следующие характерные черты:

- 1) отсутствие аспирации согласных звуков;
- 2) произнесение звуков [j] и [h], который не является фонемой;
- 3) отсутствие различий в произнесении звуков [b] и [v];
- 4) фрикативизация и аппроксимация смычных звонких согласных только в интервокальной позиции (например, «el bulto» произносится как [el'βulto] в Колумбии, но [el'βulto] в остальной Латинской Америке и Испании) [5].

В реализации морфолого-синтаксических средств одним из наиболее ярких отличий от пиренейского стандарта в колумбийском национальном варианте является употребление личных местоимений. В Колумбии в наши дни сохранилось явление *vosoteo* (использование формы *vos* вместо *tú*) в таких региональных зонах, как Антиокия, Кауке, Валье, Нариньо, Чоко (побережье). Однако точные границы распространения *vosoteo* в Колумбии не установлены до сих пор.

Также в Колумбии весьма специфична реализация формы *usted* в качестве контекстуального синонима форм *tú* и *vos* в обиходно-разговорной речи жителей отдельных штатов страны. Например, описывая разговорную речь колумбийцев, населяющих департамент Сантандер, Л. Флорес отмечает следующий факт: вместо *tú* и *vosotros* всеобщие и обычно употребление *usted*, *ustedes* [14].

В современной разговорно-обиходной речи колумбийцев использование местоименной формы *usted* взамен *tú* и *vos* встречается преимущественно в низших социальных слоях общества, причем наиболее частотна реализация морфолого-фонетических вариантов этого местоимения: *usté*, *vusté*, *ujé*. В наши дни в Колумбии в повседневной разговорной речи прослеживается реализация личного местоимения *yo* в препозиции к другим личным местоимениям, именам собственным и т.д.: *yo y usted*, *yo y él*, *yo y ella* [13].

К лексико-грамматическим особенностям колумбийского, в отличие от национального пиренейского варианта, можно отнести и чрезмерное употребление ими уменьшительно-ласкательных суффиксов, особенно в речи низших социальных слоев общества (см. пример 1, здесь и далее – перевод наш). В этом случае в коммуникативном поведении данной прослойки общества наблюдается стремление к гипокористичности высказывания. Подобный узус в ряде коммуникативных ситуаций как бы подчеркивает чувство принадлежности, неполноценности говорящего, запискивания перед лицами, вышестоящими на социальной лестнице (см. пример 2):

(1) *Quiénes murieron en Venezuela? Ahorita conmemoramos Bárbara, hace poquito, San Mateo...* (Кто умер в Венесуэле? Вот сегодня вспоминаем события, связанные с Барбулой, совсем недавно – с днем Св. Матфея...) [6, с. 3].

(2) = *¿Qué numerito desea? (Какой номерочек хотите?)*
= *Mamacita, ¿quiere otra cosita? (Девонька, еще какую-нибудь вещичку хотите?)*
= *¡Damiita, damita, su shequecito! (Дамочка, дамочка, ваш счетчик!)* [7].

64

Тем не менее, огромный ареал Колумбии делится на ряд диалектных зон, говор жителей которых сильно разнится между собой. Основной лингвистической классификацией считается разделение страны на нижний регион (равнинные зоны) и горные, или андские регионы. Среди горных диалектов, в свою очередь, выделяются *местный* (испанский), *кундиботавесенсе* и *нариньесе*, на котором говорят на всей территории центральных Анд. В целом, горные диалекты характеризуются четким произнесением всех согласных.

Среди диалектов «жаркой зоны», в первую очередь, выделяется *прибрежный* (карибский), объединяющий общие характеристики говоров Венесуэлы, Кубы, Доминиканской Республики и Пуэрто Рико, а также *мадагаскенский* (диалект провинции Магдалена) и *толимский* (диалект регионов Сантандер, Уила и Тольима) диалекты, весьма похожие между собой. *Равнинный* диалект в восточной зоне, *долининный* – в долине Рио Каука и *диалект Атлантики* дополняют большую лингвистическую группу колумбийского национального варианта испанского языка.

Говор провинции Антиокия и зон, в состав которой входят провинции Киндио, Рисаралда и Калдас, стоит особняком в списке диалектных зон, как и диалект Боготы, поскольку здесь смешались разные этнические культуры страны. Так, например, в последнее до сих пор встречаются характерные особенности древнего языка жителей Боготы, которые существуют как самостоятельные диалекты, не влияющие на национальную норму Колумбии.

Вторая классификация диалектов Колумбии, по наблюдениям американского романиста Дж. Липски, связана с обиходным сознанием колумбийцев, которое разделяет население страны на *sachacos* / «качакос» (жителей высокогорных районов) и *costeños* / «костеньос», проживающих на побережье [3]. Используя этот критерий, известный колумбийский филолог Х.Х. Монтез Хиральдо выделил две языковых «суперзоны» Колумбии – *внутреннюю* и *прибрежную* (карибскую и титокеанскую) [16]. Во «внутренней суперзоне» находится и столица страны Богота, и, по мнению Дж. Липски, речь жителей колумбийской столицы является образцом для подражания для жителей других регионов страны. Богота отличается чистотой речи и называется «Афинами Южной Америки» (*Atenas Suramericana*) [15], однако в современном дискурсе этот устойчивый перифраз Боготы нередко приобретает ироничные коннотации (см. пример 3):

(3) *En el caso nuestro, además de convertir al presidente poeta ... creó el triple mito de que en Colombia dizque se hablaba "el mejor español del mundo", de que Bogotá era la "Atenas sudamericana" y de que el gobernante ideal era alguien capaz de encantar tanto los desafueros de un país como las sonoras turbulencias del idioma.* (В нашем случае поэт, кроме того, что стал президентом, создал тройной миф: в Колумбии, как видно, говорят «на лучшем испанском языке в мире», Богота – это «Афины Южной Америки», а идеальный правитель – это тот, кто способен направить в нужное русло ветряки, происшедшие как в стране, так и в ее языке.) [12]

Историческая самобытность, своеобразность черт среды обитания, особенности психического склада наций и этнокультурных общностей способствуют образованию выразительных обозначений «своих» и «чужих», из которых образуются этнические и региональные стереотипы и реалии страны. Система региональных обозначений этнокультурных групп колумбийцев, выделяемых по территориальному принципу, помимо упомянутых выше «качакос» и «костеньос», включает целый ряд названий, каждое из которых несет печать исторических, географических и культурных особенностей. Остановимся подробно на культурообразующих чертах обозначающих их лексем.

65

Cachacos / «качакос». В узком смысле лексема *cachaco* именуется жителей Боготы и является разговорно-обиходным синонимом прилагательного от одноименного топонима *Bogotano*. Как синоним лексема *cachaco* для обозначения жителей Боготы функционирует имя *roló*, возникшее как звукоподражательное обозначение креслов, имевших особую манеру произнесения согласного /r/ [11]. Словарь Испанской Королевской Академии даёт значения лексемы *cachaco* с территориальными пометами трёх латиноамериканских стран: Колумбии, Пуэрто-Рико и Перу. Колумбийские значения – «элегантный» и «хорошо воспитанный», перуанское – «полицейский», пуэрториканское – «испанец с высоким экономическим положением» [17].

Существует мнение, что зарегистрированные Словарём Испанской Академии колумбийские значения лексемы *cachaco* могут происходить от фонетически преобразованного существительного *casaca* («жамзот»), принадлежности модников и шёголей [11]. В обиходном сознании представления о моднике и шёголе могут переходить в отрицательную и даже презрительную характеристику, и в данном случае «колумбийское значение» лексемы *cachaco*, зафиксированное в словарях («для жителей прибрежных районов – житель столицы или внутренних районов страны»), сопровождается пометой *despectiva* («пренебрежительное») [17].

В широком смысле именем *cachaco* называют не только жителей Боготы, но и всех жителей природно-географической зоны *Altiplano Cundiboyacense*, исконной территории чибча-муисков, при этом данная лексема закрепилась именно как обозначение с точки зрения «костеньос» [9]. Примером тому может послужить устойчивое выражение *más contento que cachaco en playa* («более довольный, чем качакос на пляже»). Данный фразеологизм иронически апеллирует к восприятию «качакос» со стороны «костеньос», живущих на Атлантическом (Карибском) побережье страны и имеющих доступ к пляжам, от которых «качакос» отрезаны географически.

Costeños / «костеньос». Так обычно называют жителей Карибского побережья Колумбии. Исторически сложилось так, что Колумбия имеет выход к Карибскому морю (Mar Caribe) и Тихому океану (Océano Pacífico), но жители этих двух побережий несколько различаются этнологически и осознают себя как различные общины. Пример 4, построенный на омонимии прилагательных *Pacífico* («тихоокеанский») и *pacífico* («мирный», «спокойный») иллюстрирует такое восприятие:

(4) *Aunque Colombia tiene dos costas, se entiende por Costa la del Mar Caribe por ser la más rumbera. La otra Costa es más pacífica.* (Хотя Колумбия имеет два выхода к морю, под Побережьем понимается Карибское побережье, поскольку оно более «заводное». Другое побережье – более «тихое».) [8, с. 78]

«Качакос» отвечают «костеньос» пренебрежительным отношением, которое отражается в языке: обозначение «костеньос» с их стороны как *cogrincho* (или *cogrincho*) имеет в речи колумбийцев значения «грубый» и «зурлялый» [9]. Актуализация самой лексемы *costeño* в этом ракурсе также может иметь негативную коннотацию:

(5) *Cada verano cuando voy de vacaciones al pueblo me reúno con mi amigo. Es un poco extraño, a veces comporta como un costeño. Y eso me fastidia mucho.* (Каждое лето, когда я езжу в отпуск в деревню, то встречаюсь со своим другом. Он немного странный, иногда ведет себя как настоящий «костеньос». И это меня раздражает.) [из разговора с носителем языка]

Значимость именно культурного своеобразия Карибского побережья для осознания идентичности его жителей подчеркивает Г. Гарсиа Маркес: «A propósito del Caribe, creo

que su área está mal determinada, porque en realidad no debería ser geográfica sino cultural» («Что касается Карибов, то я думаю, что их пространство определено неверно, потому что, в действительности, речь должна была бы идти не о географии, а о культуре») [8, с. 80].

Жители тихоокеанского побережья Колумбии традиционно называются не *costeños*, а в зависимости от департамента, где они проживают. *Vallunos* / «валльнос» – жители департамента Валье-дель-Каука, на западе страны; *cacanos* / «кауканос» – жители департамента Каука; *chocoanos* / «чокоанос» – жители департамента Чоко. Речь жителей Карибского и Тихоокеанского побережий Колумбии значительно различается, особенно фонетически [15].

Llaneros / «льянерос» – жители региона Восточных Льяносов. Лексема *llanero* происходит от существительного *llano* («равнина»). Этнокультурный тип «льянеро» – это всадник и скотовод. В этом смысле симптоматична иллюстрация узуса лексемы *llanero*, которую даёт колумбийское издание словаря Larousse (см. пример 6):

(6) *Los llaneros recorrieron grandes distancias para trasladar al ganado.* (Перегоняя скот, «льянеро» преодолевали огромные расстояния.) [10].

Их манера разговора, кухня, музыка и даже внешний облик сразу отличают «льянеро» от других жителей страны. Они очень гордятся принадлежностью к своему народу и всегда подчеркивают это. Оригинален музыкальный фольклор «льянерос»: в качестве ведущего музыкального выступает арфа, что очень необычно для американского континента.

Santandereanos / «сантандареанос» – жители двух расположенных на северо-востоке страны департаментов – Сантандер и Северный Сантандер, по этническому составу это, в основном, метисы. Земли департамента Северный Сантандер заселены многочисленными группами индейцев, обозначение которых также привязано к топонимике, например, «кукутас» (*ciuitas*) в районе Кукута, «читарос» в Памплоне (*chitareros en Pamplona*), «москитос» в районе Окания (*mosquitos en Ocaña*) и др.

Жители Сантандера темпераментны, экспрессивны в речи, их темпераментность отражается и в том, что среди «сантандареанос» много отличных ораторов. В среде жителей Сантандера традиции играют важную роль, приверженность семейным ценностям отличает «сантандареанос» от других колумбийцев, причем интересы семьи здесь преобладают над интересами одного члена семейного клана.

Países / «пайсас». Лексема *paisa* представляет усечение по типу апокопа от существительного *paisano* («земляк»). «Пайсас» – это жители департамента Антиоксия и Кофейной Оси (*Eje Cafetero*), т. е. штатов Кальдас, Рисаральда, Киндио и северо-восточной части штата Валье-дель-Каука. В узком смысле *paisa* – это разговорно-обиходный синоним лексемы *antioqueño* («антиокенский»), от названия штата *Antioquia*. В процессе образования общины «антиокенский» участвовали переселившиеся из Испании баски, а также крещёные евреи и выходцы из Сирии и Ливана [4].

В повседневном укладе жизни колумбийцев «пайсас» соотносится с практической смекалкой, тягой к торговле, изворотливости, экспансивности и богатому воображению [8]. К изворотливости и корыстности «пайсас» апеллирует поговорка *antioqueño que se respete, pide rebaja* («уважающий себя антиокен просит скидку») Для называния типичного поступка (поведения) антиокийца у колумбийцев имеется специальная лексема *antioqueñada* – частотная для испанского словообразования комбинация суффикса *-ada* с основой, обозначающей лицо, и передающая «значение поступка, характерного признака лица (или лица)» [17]. Речь антиокийцев пользуется известным престижем, чему во многом способствовал писавший в жанре

костюмбристской реалистической прозы и родившийся в Антиокии колумбийский писатель Т. Карраскыля.

Столица Антиокии город Медельин известен городским молодежным жаргоном *parlache* («парлаче») со сложившейся системой кодов и тропических механизмов, проникающих в другие языковые коллективы и регистры общения. Многие из этих слов были популяризированы колумбийскими СМИ, использованы в книгах А. Салазара «Pablo Escobar, el patrón del mal (La parábola de Pablo)» (2001), «No Nacimos pa' Semilla» (1990), театральном шоу А. Лопеса «Letters-La Pelota de Letras» («Начитанный Шар») и т.п. [13]. Приведем отдельные лексемы из жаргона «парлаче»:

- *abrirse* («открываться»): уехать;
- *caliente* («горячий»): опасный;
- *guayabo*: похмелье (в других частях Латинской Америки – *resaca*);
- *paquete* («пакет»): один миллион колумбийских песо, также используется в качестве оскорбления;
- *sardino* («сардина»): молодой человек;
- *sereno* (также *chiflón*): легкая болезнь или недомогание; связанный с холодными бризами (*Me entró el sereno* = «кажется, я заболел»);
- *vieja* («старуха»): женщина, мама;
- *viejo* или *viejito* («старик», «старичок»): чувак, друг, папа [2] и др.

Лексический уровень языка универсально оказывается наиболее проницаемым для отражения лингвокультурологических фактов. Так, например, третье издание «Словаря колумбизмов», осуществленное учеными из «Колумбийской академии языка», передает широкий спектр территориальных помет.

На материале лексико-семантического поля «характеристика человека» приведем несколько иллюстраций территориальной отнесенности колумбийской лексики:

- *bámbaro* («бесплодный») имеет территориальную помету штата Наринья;
- *brocha* бытует в значениях «грубый», «неотесанный» (о человеке) в департаментах Бояка и Кундинамарка;
- прилагательное *canillón* имеет территориальные пометы Атлантического побережья, штатов Кундинамарка и Сантандер и значение «длинноногий»;
- имя общего рода *caradenalga* означает «некрасивый», имеет помету «разговорное» и территориально отнесено к штатам Антиокия, Кальдас и Атлантическому побережью;
- прилагательное *zalameiro* означает «привередливый в еде», имеет помету «разговорный» и территориально отнесено к штатам Кальдас, Киндио, Рисаралда [9] и т.д.

На юге страны, в регионе «Кофейной Оси», также широко распространено замещение *la tierra* («земля») на *país* («страна»), а выражение *quiero morir en mi(s) pago(s)* здесь чаще всего используется вместо привычного по всей стране *quiero morir en mi tierra* («я хочу умереть на своей земле»).

Одной из главных характеристик жителей этого региона выступает любовь к комплиментам (*rigoros*), причем под *rigoros* понимается комплимент, адресуемый лицу женского пола и касающийся только его внешних данных. «Объект», как правило, не знаком адресанту, а комплимент обычно имеет шуточную форму преувеличенной и завышенной похвалы и реализуется в неофициальном регистре общения с целью выразить восхищение или продемонстрировать уважение [1].

Исследователи отмечают, что привычка местных жителей делать необычные, галантные и романтические комплименты постепенно уходит в прошлое, принимая более

спокойную форму европеизированных комплиментов. Тем не менее, именно в регионе «Кофейного треугольника» все еще можно услышать довольно яркие варианты. Например, мужчина вполне может произнести на прощание: *¡Adiós, belleza!* («До свидания, красота!»). *¡Adiós, reina!* («До свидания, королева!»). Часто на улице можно услышать: *¡Uy, qué ojos!* / *¡Ay, qué piernas!* / *¡Qué ojos tan bellos!* / *¡Qué cara más linda!* («Ух, какие глаза! Ай, какие ноги! Какие красивые глазки! Какое очаровательное лицо!»).

Таким образом, существующие диалектизмы, которые делают колумбийский вариант испанского языка неповторимым в лингвистическом плане, можно обобщенно представить в виде двух крупных блоков – территориальные и этнические. В заключение необходимо также отметить, что сложившиеся в колумбийском испанском языке диалектизмы не «застывают», а подвергаются изменениям, и это говорит, прежде всего, о том, что процесс формирования национального языка в Колумбии еще не завершен. Колумбийский национальный вариант испанского языка отличается от пиренейского варианта все больше и больше, и уже даже язык жителей Боготы не может рассматриваться тем первоначальным испанским кастильским, который считается наиболее приближенным к языку Сервантеса.

Библиографический список

1. Зверева, Е. В. Коммуникативно-речевая ситуация "Комплимент": На материале исп. яз. Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1995. – 330 с.
2. Кутякова, А. Жаргон парлаче как социолингвистический феномен в испанском языке Колумбии // Древняя и новая Романия. – 2014. – Т. 13, № 1 (13). – С. 243-253.
3. Михеева, Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация. Изд.3, доп. – М.: URSS, 2009. – 272 с.
4. Народы и религии мира. Энциклопедия. – М.: БРЭ, 1999. – 928 с.
5. Фирсова, Н. М. Испанский язык в испаноязычных государствах Латинской Америки: Колумбия, Эквадор, Пуэрто-Рико. – М.: Муравей, 2002. – 168 с.
6. Фирсова, Н. М. Проблемы форм обращения в современном испанском языке: национальное своеобразие и типы территориального варьирования // Коммуникативно-функциональная лексика и грамматика языковых единиц. – М.: Изд-во РУДН, 1987. – С. 1-13.
7. Чеснокова, О. С. Испанский язык в странах Латинской Америки. Мексика: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 99 с.
8. Чеснокова, О. С. Этнические и региональные реалии Колумбии // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – М.: Изд-во МГОУ, 2013. – № 4. – С. 77-84.
9. Breve diccionario de colombianismos. – Bogotá: Academia Colombiana de la Lengua, 2012. – 124 p.
10. Diccionario del estudiante [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-del-estudiante> (дата обращения: 10.05.2017)
11. Diccionario de gentilicios de Colombia. – Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2008. – 176 p.
12. Durán, M. J. ¿Quién manda en la lengua? Política y gramática: un chiste // El País, 3.07.2016 [Электронный ресурс]. URL: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/06/30/actualidad/1467296686_111410.html (дата обращения: 10.05.2017)
13. El Proyecto de Jergas de Habla Hispana [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jergasdehablahispana.org/proyecto2.htm> (дата обращения: 10.05.2017)

14. Flórez, L. Del español hablado en Colombia. – Bogotá, 1975. – 354 p.
15. Lipski, J. M. Spanish in the Pacific. Stephen Wurm, Peter Mühlhäusler, Darrell Tryon, eds., Atlas of languages of intercultural communication in the Pacific, Asia, and the Americas. – Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 1996. – Vol. 1, pp. 271-298.
16. Montes Giraldo, J. Un tipo de composición nominal y el español "atlántico" // Boletín del Instituto Caro y Cuervo. – Bogotá, 1977. – T. XXXII – 3, pp. 658-669.
17. Richard, R. (ed.). Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia (Formas homónimas, polisémicas y otras derivaciones morfosemánticas). – Madrid: Laval, S.A., 2006. – 600 p.

References

1. Zvereva E. V. Communicative situation "Compliment": on the material of the Spanish language. PhD thesis. Moscow, 1995. 330 p.
2. Kut'kova A. Parache slang as a sociolinguistic phenomenon in the Spanish language of Colombia. Ancient and new Romania. 2014. V. 13, No. 1 (13). Pp. 243-253.
3. Mikheeva N. F. Spanish language and intercultural communication. 3rd ed. Moscow, URSS, 2009. 272 p.
4. Peoples and religions of the world. Encyclopedia. Moscow, BRE, 1999. 928 p.
5. Firsova N. M. Spanish language in Spanish-speaking countries of Latin America: Colombia, Ecuador, Puerto-Rico. Moscow, Ant Pub., 2002. 168 p.
6. Firsova N. M. Problems of address forms in modern Spanish language: national peculiarities and types of territorial variation. Communicative and functional vocabulary and grammar of language units. Moscow, Publishing House of RUDN, 1987. Pp. 1-13.
7. Chesnokova O. S. Spanish language in Latin American countries. Mexico, Learners' reference book. Moscow, Publishing House of RUDN, 2004. 99 p.
8. Chesnokova O. S. Ethnic and regional concepts of Colombia. Bulletin of MGOU. Series "Linguistics". Moscow, Publishing House of MGOU, 2013. No. 4. Pp. 77-84.
9. Brief dictionary of Colombianisms. Bogota, Colombian Academy of Language, 2012. 124 p.
10. Dictionary of the Learner [Electronic resource]. URL: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-del-estudiante> (retrieved on 10.05.2017)
11. Dictionary of ethnic lexical units of Colombia. Bogota, National publishing house of Colombia, 2008. 176 p.
12. Durán, M. J. Who rules the language? Politics and grammar: an anecdote. The Country, 3.07.2016 [Electronic resource]. URL: http://cultura.elpais.com/cultura/2016/06/30/actualidad/1467296686_111410.html (retrieved on 10.05.2017)
13. Slang project in Spanish speech [Electronic resource]. URL: <http://www.jergasdehablhispana.org/proyecto2.htm> (retrieved on 10.05.2017)
14. Flórez, L. About Spanish spoken in Colombia. Bogota, 1975. 354 p.
15. Lipski, J. M. Spanish in the Pacific. Stephen Wurm, Peter Mühlhäusler, Darrell Tryon, eds., Atlas of languages of intercultural communication in the Pacific, Asia, and the Americas. Berlin and New York, Mouton de Gruyter, 1996. Vol. 1, pp. 271-298.
16. Montes Giraldo, J. Nominal composition type and the "atlantic" Spanish // Bulletin of Institute Caro and Cuervo. Bogota, 1977. V. XXXII – 3, pp. 658-669.
17. Richard, R. (ed.). Dictionary of Latin American language units not registered by Royal Academy (homonymous, polysemantic forms and other morphological and syntactical derivations). Madrid, Laval, S.A., 2006. 600 p.

СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССАХ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

МИКРОБЛОГА

Титлова А.С.

nastuyatil@gmail.com

Башкирский государственный университет, кафедра иностранных языков естественных факультетов факультета романо-германской филологии

В статье рассматриваются вопросы, связанные с семантикой текста, понятием содержания и смысла, их связь с процессами понимания текста. Подчеркивается активная роль реципиента при смыслоизвлечении и понимании текста, влияние, которое оказывает на эти процессы его фоновые знания и индивидуальный опыт. Анализируется методика построения «контртекста». Приводятся численные соотношения содержательных (соотношения непосредственно с содержанием текста) и релятивных (выражающих отношение реципиента к воспринимаемому) реакций, полученных в результате психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: семантика текста, содержание, смысл, понимание, «контртекст», содержательные реакции, смысловые реакции, психолингвистический эксперимент.

RELATIVE COMPONENT IN THE PROCESSES OF A MICROBLOG TEXT COMPREHENSION

A. S. Titlova

nastuyatil@gmail.com

The foreign languages chair for the natural science departments of the Roman-German philology faculty, Bashkir State University

The article deals with the issues of text semantics, concepts of content and sense, their connection with the processes of text comprehension. The active part of the recipient in the processes of sense extraction and text comprehension is emphasized as well as the impact that the recipient's background knowledge and individual experience have on the processes. The method of constructing a "counter-text" is analyzed. We demonstrate the ratio of content reactions (the ones that are directly connected with the text content) and relative reactions (those expressing recipient's attitude towards the information perceived). Both types of reactions result from a psycholinguistic experiment.

Keywords: text semantics, content, sense, comprehension, "counter-text", content reactions, relative reactions, psycholinguistic experiment.

Проблемы, связанные с семантикой текста и процессами понимания относятся к числу наиболее актуальных вопросов современного языкознания.

Рассматривая текст как письменный вариант языка, И.Р. Гальперин считает, что «текст, в отличие от устной речи, абстрактен, не однозначен, интонационно многопланово оформлен и может быть подвержен различной интерпретации, хотя все же в пределах, объективно предопределенных закономерностями письма» [1, 73].

Н.П. Пешкова отмечает три основных фактора, которые могут лежать в основе «неоднозначности» текста. Во-первых, это «типобразующая способность» природы текста, которая заключается в способности порождать новые типы текстов. Во-вторых, «его структурная гибкость, позволяющая изменяться и модифицироваться уже существующим типам сообщений». Третий фактор автор связывает с «расширением

диапазона возможностей исследовательского инструментария, с появлением новых методов проникновения в глубины, скрытые от нас аспекты семантики текста» [10, 39-40].

По нашему мнению, не меньшую значимость имеет такой экстралингвистический фактор, как актуализация информации, привлекаемой реципиентом в процессе понимания текста из имеющихся у него фоновых знаний.

В процессе восприятия перед реципиентом имеются три реальности, одна из них – лингвистическая, состоящая «из слов, связанных традиционными синтаксическими отношениями» [8, 80]. Вторая реальность – умственная – представляет собой сложный сигнификат. Третья представлена некой реальной ситуацией (денотатом), которую субъект реконструирует согласно текстовой ситуации. Перечисленные выше ситуации необходимо учитывать при моделировании процессов понимания [8, 82].

В работах по семантике текста часто поднимается вопрос о взаимоотношении таких понятий как смысл и значение. А.Н. Леонтьев понимает смысл в качестве исходного в процессах восприятия. Автор считает, что «смысл – это «окраска» значения, которую оно приобретает в реальной деятельности человека. Одно и то же значение для разных людей в одной конкретной деятельности может приобретать различные смыслы в зависимости от мотивов, которыми руководствуются конкретные люди, и в зависимости от целей, на которые направлены деятельности, реализующие эти конкретные цели» [4, 27].

В своих работах, изучающих психологические механизмы понимания, А.И. Новиков пишет о построении денотатной схемы текста, соответствующей структуре его содержания, где одним из наиболее важных компонентов являются энциклопедические знания реципиентов. В результате появляется индивидуальный концепт «как целостное отражение содержания текста субъектом» [7, 54].

Приведем слова А.А. Залеской о формировании у реципиента проекции текста, которая «выражается во встречном конструировании смысла текста, т.е. понимание предстает не как простое «извлечение содержания» через опознавание слов и грамматических структур, а как вычитывание смысла с опорой на сигналы, которые содержатся в тексте, через конструирование извлекаемых из памяти ситуаций, мнений, переживаний, оценок <...> и «модернизацию» их с учетом требований текущего момента [3, 72].

Мы рассматриваем смысл и понимание как неразделимые понятия, поскольку смысл является одной из наиболее важных составляющих семантики текста. По мнению А.И. Новикова, смысл «есть процесс раскрытия опосредованных словами связей и отношений, который направлен на «рецептивное» порождение умственной и реальной ситуации, ограниченное рамками языковой информации воспринимаемого текста и теми фрагментами индивидуального опыта реципиента, которые возбуждаются в его памяти в ходе процесса восприятия» [7, 85].

Согласно теории исследователя, существует ряд противоречий в определениях смысла, представленных в качестве оппозиций или дихотомий [8].

1. Смысл представляет собой результат понимания текста/ смысл оказывает обратное влияние на осмысление языковых единиц текста. 2. Глубина, точность и адекватность понимания достигается при переходе к смысловому восприятию/ смысл неуловим, изменчив, синкретичен. 3. Смысл характеризуется инвариантностью/ смысл вариативен, субъективен и ситуативно обусловлен [8, 70]. 4. Смысл выводится из текста в результате его понимания/ сущность понимания заключается в приписывании смысла тексту. 5. В памяти содержится набор готовых смыслов, которые актуализируются в соответствии с конкретным текстом/ смысл нужно «искать».

«угадывать», «разгадывать». 6. Смысл принадлежит сфере сознания/ смысл характеризуется недостаточной осознаваемостью. 7. Смысл есть результат понимания, его конечная цель/ смысл выступает в качестве инструмента понимания, а не его результата [8, 74].

Среди особенностей текста следует отметить его сложную семантическую организацию. Здесь можно говорить о выделении семантики текста как самостоятельной категории, отличающей его от образований других уровней (предложения, высказывания). В основе содержания текста лежит совокупность денотатов, связанных между собой определенными предметными отношениями и отражающих иерархию подтем и субподтем.

Н.И. Жинкин [2] определяет в качестве денотата текста динамическую единицу речи, которая репрезентирует предметную действительность. Следовательно, для денотата является существенным его отношение к действительности. Таким образом, содержание определяется отраженной в мышлении денотатной ситуацией, а не просто информацией в широком смысле слова. Содержание текста непосредственно соотносится с денотатной основой, а смысл с интерпретационным компонентом семантического пространства.

Н.П. Пешкова полагает, что любой по типу текст представляет собой единство внутренней и внешней форм. Внешняя форма представляет собой совокупность языковых средств вместе с их содержательной стороной, эта поверхностная структура текста включает в себя лингвистические характеристики и эксплицитное представление. Внутренняя форма соотносится с глубиной структурой и обладает психолингвистическими характеристиками, а ее составляющие элементы неравнозначны между собой по степени своей информативности [10].

Смысл и содержание являются двумя составляющими внутренней структуры текста или, по мнению Н.В. Матвеевой, представляют собой «два различных явления процесса его понимания» [5, 86]. «Содержание формируется как ментальное образование, формирующее тот фрагмент действительности, о котором говорится в тексте, а смысл – как отношение к этой действительности» [8, 76].

Содержание текста и его смысл репрезентируют результат понимания, но являются различными гранями общей проекции текста на сознание. Так, по словам А.И. Новикова, «если содержание – это проекция текста на сознание, то смысл – это как бы обратная проекция сознания на текст» [6, 17]. Исследуя различия понятий содержания и смысла, необходимо обратить внимание на способы их вербального представления. Выявить эти механизмы можно с помощью экспериментальных методов исследования.

Наше исследование ставит задачей изучение процессов понимания текста. А.И. Новиков говорит, что «обычно о понимании текста судят по результату этого процесса. В теоретическом плане такой результат иногда связывают с метафорическим представлением о проекции текста на сознание, где под влиянием языковых средств, составляющих текст, формируются определенные ментальные структуры. Такие структуры и представляют собой результат понимания» [9, 64]. В связи с этим «возникает необходимость нахождения такой методики, которая позволила бы экспериментально исследовать сам процесс восприятия текста в его более непосредственном виде, приближенном к реальному протеканию» [9, 64]. В основе такого эксперимента лежит гипотеза «об активной роли реципиента, который не пассивно регистрирует содержащуюся в тексте информацию, а сам строит как бы «встречный текст» [9, 65]. Таким образом, реципиент отображает то содержание и информацию, которые содержатся в воспринимаемом им тексте.

Мы в своем исследовании применили методику «встречного текста» А.И. Новикова не в искусственных условиях, заданных экспериментом, а использовали ее в естественной среде Интернет-коммуникации. Текстами-стимулами послужили твиты различных новостных изданий.

«Встречные тексты» – комментарии, оставляемые пользователями на тексты микроблогов, по сути, представляют собой реакции реципиентов, воспринимающих информацию оригинальных сообщений. А.И. Новиков считает, что «встречный текст представляет собой набор индивидуальных реакций. «Контртекст – это все то, что возникает в вашем сознании как результат понимания очередного предложения. Он включает в себя не только то, что прямо сказано, а и то, что подразумевается, дано в неявной форме, опосредовано, в том числе различного рода ассоциациями» [9, 65].

Полученные результаты были обработаны нами с использованием основных принципов методики «встречного текста» с целью выявления особенностей понимания подобных сообщений.

А.И. Новиковым были выявлены две группы реакций – содержательные и релятивные, лежащие в основе формирования содержания и смысла текста, соответственно. К содержательным реакциям А.И. Новиков относил перевод, перефразирование, вывод, предположение, ассоциацию, ориентировку, прогноз. Остальные виды реакций относятся к смысловым.

Получив реакции реципиентов на 36 текстов-стимулов, мы получили 713 «встречных текстов». Результаты сравнительно-сопоставительного анализа взаимодействия релятивных и содержательных реакций в процессе понимания текста микроблога показывают, что на содержательные реакции приходится всего 7% от общего количества (48 реакций). Остальные реакции являются релятивными, т.е. смысловыми, относящимися к эмоциональной стороне восприятия текста.

Следует отметить, что ни один другой тип текста не дает подобного доминирования смысловых реакций в процессах понимания, хотя оценочные реакции в большом количестве имеют место и при понимании реципиентами других видов текстов.

Библиографический список

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 273с.
3. Залевская А.А. Текст и его понимание: Монография. – Тверь: Твергос. ун-т, 2001. – 177с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл: Academia, 2005. – 288с.
5. Матвеева Н.В. Механизмы формирования смысла и содержания текста в процессе его понимания (на материале анализа вторичных письменных текстов школьников 12-16 лет). Дисс. канд. филол. наук. – Уфа, 2004.
6. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М.: Наука, 1983. – 213с.
7. Новиков А.И., Ярославцева Е.И. Семантические расстояния в языке и тексте. – М.: Наука, 1990. – 135с.
8. Новиков А.И. Смысл: семь дихотомических признаков// Теория и практика речевых исследований. – М., 1999. – С.68-82.

9. Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания// Вопросы психолингвистики. Текст: восприятие, понимание, интерпретация. – М., 2004. – С.64-70.

10. Пешкова Н.П. Психолингвистика текста: теория смысла А.И.Новикова// Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Вып. 11/ Под ред. В.А. Пинальниковой. – М., 2006. – С. 152-159.

References

1. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow, Nauka, 1981. 140p.
2. Zhinkin N.I. Speech as information conductor. Moscow, Nauka, 1982. 273p.
3. Zalevskaya A.A. Text and its comprehension: Monograph. Tver, Tver State University, 2001. 177p.
4. Leontyev A.A. Psycholinguistic basics. Moscow, Sense: Academia, 2005. 288p.
5. Matveeva N.V. Mechanisms of sense formation and text content in the process of text comprehension (on the material of secondary written texts of students aged 12-16). Dissertation of philological sciences candidate. Ufa, 2004.
6. Novikov A.I. Text semantics and its formalization. Moscow, Nauka, 1983. 213p.
7. Novikov A.I., Yaroslavtseva Y.I. Semantic distances in language and text. Moscow, Nauka, 1990. 135p.
8. Novikov A.I. Sense: seven dichotomy features. Theory and practice of speech researches. Moscow, 1999. Pp. 68-82.
9. Novikov A.I. Text and "counter-text": two sides of comprehension process// Journal of Psycholinguistics. Text: perception, comprehension, interpretation. Moscow, 2004. Pp. 64-70.
10. Peshkova N.P. Text psycholinguistics: sense theory by A.I. Novikov. Linguistic existence of man and ethnos: psycholinguistic and cognitive aspects. Edition 11. Moscow, 2006. Pp. 152-159.

УДК 37.013

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ткачёва О.С.

Астраханский государственный университет

В данной статье исследуется то, что игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересным и увлекательным урок. Таким образом, можно говорить о том, что игровые технологии представляют собой ступени от игры-забавы к игре-увлечению познанием. И высшей ступенью является – от игры к творчеству, к научной логике, к опережению школьных программ.

Результатом данного исследования явился вывод о том, что игровые технологии способствуют повышению интереса, активизации и развитию мышления; несут здоровьесберегающий фактор в развитии и обучении; идет передача опыта старших поколений младшим; способствует использованию знаний в новой ситуации; является естественной формой труда ребенка, способствует к будущей жизни; способствует объединению коллектива и формированию ответственности.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, игровое состояние.

GAME TECHNOLOGIES AT ELEMENTARY SCHOOL

O. S. Tkachyova

Astrakhan State University

In this article the fact that game technologies are one of unique forms of education which allows to make interesting and fascinating a lesson is investigated. Thus, it is possible to say that

game technologies represent steps from a game entertainment to a game hobby knowledge. And the highest step is – from a game to creativity, to scientific logic, to an advancing of school programs. A conclusion that game technologies promote increase in interest, activation and development of thinking was result of this research; bears a health saving factor in development and training; there is transfer of experience of the senior generations younger; promotes use of knowledge in a new situation; is a natural form of work of the child, preparation for future life; promotes association of collective and formation of responsibility.

Keywords: Game, game technologies, game state.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению любого предмета. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, таким образом усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Игра — это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его принять. Она позволяет эффективно формировать личность, воспитывать нравственные качества, развивать творческие задатки. А.С. Макаренко считал, что «...ребенок должен играть, даже когда делает серьезное дело. Вся его жизнь – это игра». Цель игры – побудить интерес к познанию, науке, книге, учению.

И если мы вложим образовательное содержание в игровую оболочку, то сможем решить одну из ключевых проблем педагогики — проблему мотивации учебной деятельности.

На детскую игру можно смотреть по-разному. Но есть законы, не подчиняющиеся ничьим желаниям. Согласно одному из них, если какая-то стадия развития не пройдена полностью, то следующая будет протекать искаженно. Детство — время игры, и если блокировать игровые способности ребенка, не давая ему наиграться, то на следующих этапах развития он будет доигрывать недоигранное, вместо того, чтобы идти вперед. Интересное дело, интересный урок способен захватить ребенка, и он с увлечением работает весьма продолжительное время, не отвлекаясь. Игра учит. Следовательно, это средство обучения. Учебная игра как технология обучения давно интересует ученых и практиков. Как педагогическая технология игра интересна тем, что создает эмоциональный подъем, а мотивы игровой деятельности ориентированы на процесс постижения смысла этой деятельности.

При раскрытии сущности игровой технологии следует выделить следующие компоненты:

- мотивационный;
- ориентационно-целевой;
- содержательно-операционный;
- ценностно-волевой;
- оценочный.

Установка на игру обычно создается в увлекательной форме, иногда с использованием слайдов, рисунков, кинофрагментов. Например: «Даните представим себе, что наша группа отправляется в путешествие...»

Игровая ситуация может разыгрываться в вымышленном пространстве со слов «Представьте, что...», (сказочный лес, незнакомый район города, акватория океана и т.д.), очерченным географической картой, историческим временем, поставленной проблемой. В игровой ситуации участвует определенное количество учеников (группа, класс), которые выполняют определенные действия.

Следующим структурным элементом игры являются **игровые задачи**, которые соединяются с **учебными задачами**, выступающими в замаскированном, неясном виде. Благодаря учебным задачам осуществляется непреднамеренное обучение школьников (Решите кроссворд, найдите ошибку...).

Правила игры должны соответствовать «профессиональной деятельности» участника игры и быть направлены на выполнение действий в определенной последовательности. Во-первых, правило действия в воображаемой ситуации, во-вторых, правила межличностных отношений.

Игровые правила реализуются в **игровых действиях**. Психологи выделяют внешние действия (слушать, чертить схему, решать задачу) и умственные (сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать). Чем разнообразнее действия, тем интереснее игра. Но, если не сформированы определенные умения, лучше не проводить игру.

Во время игры у ребенка возникает определенное **игровое состояние** – важный элемент игры. Игровое состояние, включающее наличие переживания, активизацию воображения участников, эмоциональное отношение к действительности, поддерживается проблемностью ситуации, элементами соревновательности и занимательности, используемыми аксессуарами, присутствием юмора и элементов дискуссии, свободной творческой атмосферой, ситуацией выбора.

Таким образом, можно говорить о том, что игровые технологии (слайд 6, шелк) представляют собой ступени (шелк) от игры-забавы к (шелк) игре-увлечению познанием. И высшей ступенью является – (шелк) от игры к творчеству, к научной логике, к опережению школьных программ.

Результат как обязательный структурный элемент игры проявляется в том, что игра – это:

- эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся;
- тренировка памяти, помогающая учащимся выработать речевые умения и навыки;
- стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;
- способствует преодолению пассивности учеников;
- способствует усилению работоспособности учащихся.

Как повысить эффективность урока? Какими способами вызвать интерес у детей? На помощь учителю приходит замечательное средство – игра.

Игру и игровой момент можно использовать на различных уроках. Это может быть урок объяснения нового, урок закрепления пройденного, комбинированный урок, интегрированный урок и т.д. Игру или игровой момент можно провести и на различных этапах урока. Особенно большое поле деятельности в применении игр и игровых моментов именно в начальной школе.

Вместо обычного вступления учителя можно предложить иное начало урока – разгадать (расшифровать) тему урока. Предложить учащимся загадку, ребус, рисунки, карточки с заданием.

Повторяя и закрепляя тему «Предлоги», можно провести игру «Кто больше?». По карточкам с иллюстрациями повторяется до 10 предлогов. Предложений можно составить еще больше. Используя такие пособия, можно быстро вспомнить предлоги, повторить правила написания предлогов с другими словами; работать над развитием речи, составляя предложения, мини-тексты; пополнять словарный запас учащихся. Естественно, характер игры и игровые ситуации определяются темой, возрастными особенностями участников, их интересами. В активной природе младшего школьника игра, расширяя интерес и знания становится понятной ребенку в том случае, если усвоение их происходит активно. А вот ученики 5–7-х классов увлекаются играми, в которых нужно раскрыть тайну или сделать открытие, поэтому в игровые ситуации следует закладывать элементы романтики, совместного поиска, совместной творческой работы.

Ребята подросткового возраста стремятся к групповому сотрудничеству, увлекаются словарными играми, состязаниями. Для них организуются игры, сюжеты которых взяты из исторических и приключенческих книг.

Для старшеклассников характерна ориентация на свою будущую роль в обществе. Их интересуют социальные явления. В этом возрасте развивается личностная рефлексия. Для учеников 10–11-х классов характерны потребность в диалоге, поиск решения проблемы не только с целью найти истину, но и самоутвердиться. Особенностью игровой технологии для старшеклассников является ориентация на групповой характер игр, а также вовлечение в игру посторонних лиц в качестве зрителей, слушателей, экспертов.

О возрастных особенностях учитель должен помнить при организации игр.

Подводя итог выше изложенному можно отметить «за» использование игровых технологий:

- игровые технологии способствуют повышению интереса, активизации и развитию мышления;
 - несет здоровьесберегающий фактор в развитии и обучении;
 - идет передача опыта старших поколений младшим;
 - способствует использованию знаний в новой ситуации;
 - является естественной формой труда ребенка, приобщением к будущей жизни;
 - способствует объединению коллектива и формированию ответственности.
- Статью хочется закончить словами Конфуция «Учитель и ученики растут вместе». Так пусть игровые технологии позволяют расти как ученикам, так и учителю.

Библиографический список

1. Анисеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 2014 – 128 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., Сфера, 2014 – 367 с.

3. Бондаревский В.В. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., Просвещение, 2014. – 231 с.

4. Карпова Е.В. Дидактические игры в начальный период обучения. Популярное пособие «Академия развития», Ярославль, 2012. – 89 с.

5. Козлова О.А. Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников. Журнал «Начальная школа», № 11, 2014. С. 56-64.

6. Козыатинская С.Е. Нетрадиционные формы проведения уроков русского языка в начальной школе. Журнал. Начальная школа. № 1, 2014. С. 56-61.

7. Плешакова А.Б. Игровые технологии в учебном процессе: [Пед. вузы] А.Б. Плешакова // Современные проблемы философского знания. Пенза, 2014. – 128 с.

8. Селевко Г.К. Игры в школе. М., АСТ _ ПРЕСС, 2014. – 174.

References

1. Anikeeva N. P. Education by a game: The book for the teacher. Moscow. Education, 2014. 128 p.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Moscow. Sphere, 2014. 67 p.
3. Bondarevsky V. V. The personality and her formation at children's age. Moscow. Education, 2014. 231 p.
4. Karpova E. V. Didactic games during an initial stage of training. Popular grant "Academy of development", Yaroslavl, 2012. 89 p.
5. Kozlova O. A. A role of modern didactic games in development of cognitive interests and abilities of younger school students. Elementary school magazine, No. 11, 2014. Pp. 56-64.
6. Kozyatinskaya of Page E. Nonconventional forms of carrying out lessons of Russian at elementary school. Magazine. Elementary school. No. 1, 2014. Pp. 56-61.
7. Pleshakova A. B. Game technologies in educational process: [Ped. higher education institutions]. Modern problems of philosophical knowledge. Penza, 2014. 128 p.
8. Selevko G. K. Games at school. M, nuclear heating plant _ PRESS, 2014. 174p.

УДК 519.622.2

ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

Шакиров И.А.

Астраханский государственный университет

В данной статье исследуется проблема общественного воспитания как предмета педагогической антропологии. Особое внимание уделяется социально-экономической составляющей в обществе, причинам, порождающим проблемы адаптации и социализации молодежи, работе общественных институтов с данной группой населения. Результатами проведенного нами исследования является вывод о том, что все структуры общества и государственная оккультная влияние на становление личности, что можно назвать феноменом общественного воспитания.

Ключевые слова: антропология, молодежь, самоопределение, общественное воспитание.

PUBLIC EDUCATION

I.A. Shakhirov

Astrakhan State University

This article explores the problem of public education as an object of pedagogical anthropology. Particular attention is paid to the social and economic component in society, the causes that generate problems of youth adaptation and socialization, the work of public institutions with this population group. The result of our study was the conclusion that all the structures of society and the state influence the formation of the personality, which can be called a phenomenon of public education.

Key words: anthropology, youth, self-determination, public education.

В фундаменте жизни покоятся чувство и мысль, ценность и мотив. За ними должно следовать деяние. Осознанные и неосознаваемые потребности, волнения и ожидания отдельного человека, сообразные его природе – то, что создает историю. Из них развиваются события, разнообразные группы, социальные институты. Важнейшие из этих потребностей, ценностей и знаний передаются человеку обществом. Они детерминированы исторически накопленной культурой. Каждый раз они преломляются через призму нашего воспитания в детстве и юности.

Следовательно, история движется воспитанием и обучением. Все позитивное задано хорошим образованием, все негативное – его недостаточностью и дурным качеством.

Спасение человечества только в правильном, природосообразном, образовании. Одно оно способно подарить человечеству сознательные цели совместной деятельности. Это – всемирно-историческая задача.

Просвещение предстает перед нами как единственная альтернатива насилию, разрушению, деградации.

Из всех существующих и принципиально мыслимых классификаций исторических типов обществ для педагогических наук важнее всех одна. А именно то, что делит общества на свободные (правовые, демократические, республиканские) и авторитарные (тиранические, деспотические, тоталитарные). В обществах первого типа практикуются различные формы самоуправления. Авторитарные общества самоуправление подавляют. Для правового общества нужна самоуправляемая личность, а для тоталитарного – управляемая. Отсюда – диаметрально противоположные задачи воспитания.

Но человек никогда не является чисто коллективистическим существом, точно так же, как он никогда не является существом истинно индивидуальным. Поэтому здесь речь идет только о переходах от преобладания одного к преобладанию другого в ходе развития личности. И это развитие может иметь различные стадии, которые имеют характерные последствия для воспитания.

Правовое общество – такая форма ассоциации, которая защищала бы и охраняла совокупной общей силой личность и имущество каждого участника и в которой каждый, соединяясь со всеми, повиновался бы, однако, только самому себе и оставался бы таким же свободным, каким он был раньше. Деспотизм, напротив, неразрывно связан с нивелированием личности как таковой. Нивелирование масс является, по общему правилу, коррелятом тоталитаризма.

Каждое новое поколение и новый человек приобретают опыт и знания благодаря присвоению культуры и образовательной деятельности. С позиций педагогической антропологии, образовательная деятельность есть не только живая деятельность, тесно связанная с направлением общественной жизни, но и деятельность, опирающаяся на науку, проникнутая умственно-культурными элементами, требующая серьезной основательной подготовки [2].

Главный совокупный показатель степени совершенства общества – его отношение к отдельному своему члену как к высшей ценности. Разумеется,

оздоровление общества, его интеллектуализация, его нравственная санация – дело воспитания, обучения, образования. Рост и богатства индивида и общества, представляет собой функцию от более равномерного распространения качественных знаний. Распределение и приращение знаний есть дело образовательно-воспитательной системы общества.

Древнейшее из всех обществ и единственно естественное – это семья. Но и в семье дети остаются привязанными к отцу только до тех пор, пока они нуждаются в нем для самосохранения. Это – следствие человеческой природы. Ее первый закон – забота о самосохранении, ее первая забота – те, которые человек обязан иметь по отношению к самому себе. Как только человек достигает разумного возраста, он становится своим собственным господином, будучи единственным судьей тех средств, которые пригодны для его самосохранения.

Семья, есть, таким образом, первый образец политических обществ: начальник походит на отца, а народ на детей, и все, рожденные равными и свободными, отчуждают свою свободу только для своей личной пользы.

В благополучной семье детям разрешается естественные противоречия между поколениями. Молодежь склонна рассматривать старшее поколение как чужой социум, и это не может не вызывать публичного беспокойства. Мотивация странных, даже причудливых способов поведения остается у дурно воспитанных молодых людей неосознанной.

Условием прогресса человечества является развитие личности. Развитие личности в умственном отношении лишь тогда прочно, когда личность выработала в себе потребность критического взгляда на все ей представляющееся, и уверенность в неизменности законов, управляющих явлениями. Развитие личности в нравственном отношении лишь тогда вероятно, когда общественная среда позволяет и поощряет в личностях развитие самостоятельного убеждения. Когда личность имеет возможность отстаивать свои убеждения и тем самым вынуждена уважать свободу чужого убеждения. Когда личность осознавала, что ее достоинство заключено в ее убеждении и что без уважения достоинства чужой личности нет уважения собственного достоинства.

От культурного состояния народных масс зависит, какая политическая организация, какие политические идеи и способы действий окажутся наиболее влиятельными и могущественными. Получающийся общий политический итог всегда определен взаимодействием содержания и уровня общественного сознания масс и направлением идей руководящего меньшинства [4].

В воспитании необходимо сознание зависимости всякой власти от духовного и культурного уровня общества, и, следовательно, ответственности общества за свою власть.

Каким должно быть воспитание отдельного человека, чтобы состоящее из таких людей общество никогда не могло быть охвачено энтузиазмом разрушения, самоуничтожения? Это – профилактическое, упреждающее дисгармонно воспитание, избравшее в себя способность предвидеть и ответственность перед собой и миром. Это – воспитание к правильно понимаемому личному интересу. Это и терапевтическое воспитание активности воли, яркости, сопротивляемости. Проявления и следы нравственного и духовного прошлого народа могут изменяться и развиваться лишь через воспитание и внутреннее совершенствование народной воли и мысли.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Воспоминания современников, публицистика [Текст] / П.К. Анохин - Москва: Издательство «Наука», 1990. - С.167.
2. Бим-Бад Б.М. Модернизация института семьи: макросоциологический и антрополого-педагогический анализ [Текст] / Б.М. Бим-Бад - Москва: Издательство «Новый Хронограф», 2010. - 337 с.
3. Макасова В. И. Педагогическая антропология [Текст] / В.И. Макасова - Москва: Издательство «Академия», 2001. - 314 с.
4. Шакиров И. А. Антропологические основы образовательного процесса: монография [Текст] / И.А. Шакиров - Астрахань: Издательство «Астраханский университет», 2011. - 132 с.

References

1. Anokhin P.K. Memoirs of contemporaries, journalism. Moscow, Publishing House "Nauka", 1990. P.167.
2. Bim-Bad B.M. Modernization of the institution of the family: macrosociological and anthropological and pedagogical analysis. Moscow, Publishing house "New Chronograph", 2010. 337p.
3. Maksakova V. I. Pedagogical Anthropology. Moscow. Publishing house "Academy", 2001. 314p.
4. Shakirov I. A. Anthropological foundations of the educational process: monograph. Astrakhan: Publishing house "Astrakhan University", 2011. 132 p.

УДК 373.31

МЕТОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шмелева В.С.

v.shmelyova@yandex.ru

Филиал ФГБОУ ВО АГУ в г. Знаменск

В статье представлена методика формирования умений речевого этикета младших школьников включающая в себя научное обеспечение, функции, этапы и условия

Ключевые слова: методика, формирование, умения речевого этикета, младшие школьники.

METHODOLOGICAL TOOLS TO DEVELOP THE SKILLS OF SPEECH ETIQUETTE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

V. S. Shmeleva

v.shmelyova@yandex.ru

Branch of the ASU in Znamensk

The article presents the methodology of developing skills of speech etiquette younger students including academic support, functions, phases and conditions

Key words: methodology, formation, skills of speech etiquette, Junior high school students.

Нередко правила педагогики вступают в явное противоречие с тем, какие модели поведения диктуют нам современные средства массовой информации. Особенно это противоречие обострилось за последнее время, поскольку в современных

СМИ все явственнее демонстрируются примеры человеческих взаимоотношений, в которых приоритетным стал денежный диктат, отодвигающий общечеловеческие ценности на второй план, неуважение друг к другу, бравадное фронтёрство, диктат силы. Поэтому реальными общественными институтами, способными сегодня противостоять этому, остаются семья и школа.

Маленькому человеку, который только лишь вступает в жизнь, нелегко подчас разобраться в сущности мотива, влияющего на то или иное действие взрослых. Хотя многочисленные психолого-педагогические исследования убедительно показывают, что развитие у ребенка правильных норм поведения и нравственных представлений о них является основой его осмысленного бытия, построения отношений со сверстниками и со взрослыми. Вот почему так важно, чтобы родители и педагоги, т.е. самое близкое окружение малыша, отличались не только собственным правильным поведением, но и были вооружены методиками воспитания у детей правил общения и нравственных компонентов жизнедеятельности.

Особенно актуальной в наши дни становится проблема культуры общения. В условиях новой коммуникативной ситуации встала необходимость формирования у учащихся культуры речевого общения, в том числе базовых коммуникативных умений.

К базовым коммуникативным умениям, по мнению ученых, относятся умения, отражающие содержательную суть общения в типичных этических ситуациях: приветствия, прощания, обращения, просьбы, благодарности, совета и т.д. [2, 4] Овладение данными умениями, составляющими основу речевого этикета, позволяет человеку чувствовать себя более уверенно, не испытывать неловкости в различных коммуникативных ситуациях. Речевой этикет помогает проявлять доброжелательность по отношению к собеседнику. Незнание же правил речевого этикетного общения затрудняет процесс коммуникации. Не случайно, по мнению известных российских педагогов, методистов, исследователей (Н.И. Формановской, Т.А. Ладьянской и др.), именно знания речевого этикета являются фундаментом, основой для дальнейшего формирования речевой культуры младших школьников.

В настоящее время у современных школьников наблюдается несоблюдение норм речевого поведения. Низкий уровень культуры речевого поведения приводит также к снижению общей культуры ребенка.

В целом ошибки, связанные с речевым поведением младших школьников, можно поделить на следующие:

1) отсутствие в речи принятых в обществе речевых формул (например, ученик, приходя в класс, не здоровается и не прощается, уходя домой, не применяет в речи простейшие формулы благодарности и извинения)

2) неправильный выбор формулы в определенной речевой ситуации (ученик утром говорит учителю: «Здравствуйте!» и прощаясь: «Всего!», неуместное обращение «ты»)

3) применение слов, имеющих грубую и негативную окраску (употребление школьниками в форме приветствия слово «Здорово!»; «расселась» вместо «села»; «Ты сегодня красную юбку напялила»)

4) неверно выбранная интонация (Речевой этикет предполагает искренность и доброжелательность в применении формул. Часто школьники произносят формулы извинения, благодарности или комплименты с недоброжелательной интонацией и явным нежеланием вызвать у собеседника положительные эмоции)

Таким образом, можно сделать вывод, что повышение культуры поведения и общения детей является важнейшей педагогической задачей, и лучший способ

воспитания у детей нормативного речевого поведения – это создание необходимой речевой среды, поддержание атмосферы уважения и доброжелательности.

В плане развития речевого этикета младший школьный возраст является наиболее сензитивным, т. к. дети 6-10 лет отличаются особой восприимчивостью ко всему, что их окружает, поэтому они легко запоминают любые модели поведения. Вот почему эмоциональность, преобладание наглядно-образного мышления и его конкретика должны преобладать как приемы в обучении дошкольников и младших школьников «азбуке нравственности» [1, 3].

Знакомство с нормами этикета является не просто делом большой важности, но и эффективным способом развития, как коммуникативных умений младших школьников, так и психики в целом. Обучение младших школьников основам этикета предполагает ознакомление их с этическими знаниями на основе примеров, построенных по принципу «сделай, как я», а также последующую практическую отработку полученных навыков.

Первые занятия по формированию у детей знаний речевого этикета должны строиться на подключении элементов памяти ребенка, наглядности. Вначале необходимо сделать так, чтобы заставить учащихся задуматься о том, насколько правильно они поступают в той или иной ситуации.

Затем следует постепенно переходить к расширению эмоционального и интеллектуального знакомства ребенка с миром этических норм бытия, постепенному накоплению опыта нравственных отношений с окружающими. Как и любая наука, занятия по знакомству с этикетом должны быть рассчитаны на длительный период: сначала усвоение уже понятных и принятых норм, а затем уже, по мере взросления детей, — построение этически выверенного поведения на базе усвоенного личностного опыта. На этой стадии важна активная личная позиция ребенка: он должен уметь разъяснить, объяснить, обосновать и приходить к нужному правильному выводу.

Как и многие другие правила, установленные людьми, нормы речи ребенок усваивает преимущественно практическим путем. Ученые-методисты предлагают несколько приемов и форм, эффективных на их взгляд, при обучении младших школьников речевому этикету.

Отработка навыков речевого этикета может проходить в процессе различных речевых ситуаций.

Речевая ситуация – ситуация, в которой осуществляется речевое взаимодействие между коммуникантами. Любая речевая ситуация обладает рядом параметров: а) партнер по общению – адресант (отправитель, субъект речи) и адресат (получатель); б) референция – ситуация, представляющая собой фрагмент объективной действительности, с которым соотносено референциальное содержание высказывания; в) деятельностная ситуация, в рамках которой происходит речевое взаимодействие; г) предметно-ситуативный фон, т.е. место и время общения, все то, что происходит вокруг, присутствующие при общении люди, социальная, политическая и историко-культурная ситуация; д) канал связи, который может быть акустическим или визуальным, предполагающим наличие или отсутствие непосредственного контакта между коммуникантами [4, 350].

Выбор формы ведения разговора будет зависеть от определенной речевой ситуации.

В работе с младшими школьниками могут быть использованы такие речевые ситуации как разговор матери и сына по поводу его поведения в школе, разговор продавца с покупателем, ученика с учителем и т. д.

При обучении младших школьников речевому этикету речевая ситуация является одним из самых эффективных приемов. Учителю следует подходить с разных сторон: моделировать ситуации вместе с учащимися или давать готовые, разыгрывать ситуации и обязательно обсуждать и анализировать их. Дети должны понять, зачем они это делают, где и когда может пригодиться в жизни.

Пример ситуаций, которые можно применить на занятиях по обучению детей речевому этикету:

- Вы опоздали на урок, хотите войти в класс. Продумайте свои действия и речь и учителя

- Друзья пригласили пойти в кино ли, но вы не можете пойти.

- Вы сидите в автобусе. Надо пройти к выходу, но на пути стоят люди. Как поступите в такой ситуации?

Еще одной формой работы по обучению младших школьников речевому этикету может быть беседа.

Такая форма работы при формировании у младших школьников культуры речевого поведения необходима. С помощью беседы учитель может выяснить, какими знаниями обладают учащиеся по конкретной теме, также выяснить точку зрения учащихся, формировать умение строить речевое высказывание, настроить детей на изучение темы.

Например, в начале занятия учитель может провести беседу о значении вежливости в жизни человека.

Обучение речевому этикету может проходить и в игровой форме, например в ходе ролевых игр. В таких играх можно отработать тактику поведения человека в определенной воображаемой ситуации. Для того чтобы провести такую игру необходимо разработать модель-пьесу ситуации, а также распределить роли между учащимися.

Например, детям раздаются карточки с различными вариантами поведения в ситуации приглашения. Несколько минут дети знакомятся с информацией. Затем эта разыгрывается ситуация разыгрывается несколько раз и учащиеся выбирают более подходящее поведение и речь участников игры, при этом обосновывая выбранный вариант.

Содержание карточек может быть таким:

1. «Всем привет! У меня завтра день Рождения. Приглашаю вас всех ко мне на праздник в 14.00, буду очень рад вас видеть»

2. «На день Рождения приходите ко мне завтра. Где-нибудь в два часа»

3. «Завтра все идет ко мне на день Рождения. Подарки не забудьте»

4. «Ребята, приходите завтра ко мне в гости. У меня будет день Рождения. Буду ждать»

Еще одной формой организации обучения речевому этикету может стать учебная дискуссия. Под словом «дискуссия» понимают открытое обсуждение какого-либо спорного вопроса. Учебная дискуссия в образовательном процессе используется в целях общения обучающихся для решения какой-либо проблемной задачи, спорного вопроса путем диалога с учетом всех мнений участников и достижения согласованной позиции [3, 158].

Пример: В дверях сталкиваются два мальчика, одному 8 другому 10 лет. Кто должен пропустить? Данная проблема вызывает разные точки зрения учащихся, которые они пытаются аргументировать. После высказанных точек зрения учитель предлагает правильный вариант решения проблемы: пропустит тот, кто вежливее.

Также на занятиях по формированию у детей культуры речевого поведения целесообразно применять наглядно-иллюстративный материал, так как у детей младшего школьного преимущественно наглядно-образное мышление.

Таким образом, в качестве основных приемов воспитания культуры речевого поведения у младших школьников необходимо использовать те, которые в максимальной степени моделируют близкие им жизненные ситуации, которые помогают детям делать правильный выбор поведенческих принципов и одновременно доказывать правильность своего выбора.

Необходимо для каждого ребенка создать условия практической деятельности: именно она необходима младшему школьнику для приобретения навыков культуры речевого поведения, для закрепления и реализации полученных знаний.

Библиографический список

1. Агапова И.А., Давыдова М.А. Правила этикета - дошкольникам и младшим школьникам: Методическое пособие. - М.: АРКТИ, 2011. - 216с.
2. Агафонова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности учащихся // Управление начальной школой. - 2009. - №2. - С. 4-9.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). - Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995 - 176 с.
4. Ладьянская Н.В. Риторика и обновление школьного образования. Педагогика. - 2003. - №2. - С. 108.
5. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под редакцией М.Н. Кожинной. - М.: Флинта, 2006. - 696с.
6. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. - М.: Высш. шк., 2005. - 159с.

References

1. Agapov I. A., Davydova, M. A. the Rules of etiquette - preschoolers and younger students: a Methodological guide. Moscow. 2011. 216p.
2. Agafonov I. N. The development of communicative competence of students. Office of the elementary school. 2009. No. 2. Pp. 4-9.
3. Klarin M. V. Innovation in the global pedagogy: learning through research, games and discussions. (The analysis of foreign experience). Riga, NPC "Experiment", 1995. 176 p.
4. Ladyzhenskaya N. In. Rhetoric and renewal of school education. Pedagogy. 2003. No. 2. P.108.
5. Stylistic encyclopedic dictionary of Russian language. Under the editorship of M. N. Kozhina. Moscow. Flint, 2006. 696p.
6. Strategy N. I. Speech etiquette and culture of communication. Moscow. Higher. wk., 2005. 159p.

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Сборник статей
V международной научно-практической конференции**

26 мая 2017 г.

г. Астрахань

Подписано в печать 26.05.2017 г. Формат 60×90/16
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 5,5
Тираж 100 экз.

Отпечатано в Астраханской цифровой типографии
(ИП Сорочкин Роман Васильевич)
414040, Астрахань, пл. К. Маркса, 33, 5 этаж
Тел./факс (8512) 54-00-11
e-mail: RomanSorokin@list.ru