

Издательский дом «Плутон»

Журнал о гуманитарных науках «Гуманитарный трактат»

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431

УДК 378.001

**IX Международная научная конференция
«Человекознание»**

СБОРНИК СТАТЕЙ КОНФЕРЕНЦИИ

22 апреля 2017

Кемерово

СБОРНИК СТАТЕЙ ДЕВЯТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ»

22 апреля 2017 г.

ББК Ч 214(2Рос-4Ке)73я431

ISBN 978-5-9907998-7-5

Кемерово УДК 378.001. Сборник статей студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. По результатам IX Международной научной конференции «Человекознание», 22 апреля 2017 г. www.gumtraktat.ru / Редкол.:

П.И. Никитин - главный редактор, ответственный за выпуск.

Н.В.Обелюнас - кандидат филологических наук, экс-преподаватель кафедры журналистики и русской литературы 20 века КемГУ, ответственный за финальную модерацию и рецензирование статей.

А.Е. Чурсина – редактор, ответственный за первичную модерацию и рецензирование статей.

С. А. Уталиев – доктор философских наук; Казахско-Русский Международный университет (КРМУ)

С. С. Жубакова - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания, Евразийский Национальный университет имени Л.Н. Гумилева

И. В. Воробьёва - кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии Белорусского государственного университета.

Е. В. Суровцева - кандидат филологических наук; Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова.

З. М. Мухамедова - доктор философских наук, кафедра социально-гуманитарных наук Ташкентский государственный стоматологический институт.

А. А. Бейсембаева - кандидат педагогических наук, профессор кафедры Педагогики и психологии Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

Х. Б. Норбутаев - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Термезский государственный университет

Г. М. Сыдыкова - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кыргызского Национального университета имени Жусупа Баласагына

Д.Х. Исламова – доктор философии, Ташкентский государственный технический университет

А.О. Сергеева - ответственный администратор[и др.];

Кемерово 2017

В сборнике представлены материалы докладов по результатам научной конференции.

Цель – привлечение студентов к научной деятельности, формирование навыков выполнения научно-исследовательских работ, развитие инициативы в учебе и будущей деятельности в условиях рыночной экономики.

Для студентов, молодых ученых и преподавателей вузов.

Издательский дом «Плутон» www.idpluton.ru e-mail:admin@idpluton.ru

Оглавление

1. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....	5
Ивакина К.С., Сошникова Н.Г.	
2. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ.....	8
Шафигуллина А.Р.	
3. МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	10
Галиуллина Г.М., Клочкова Г.М.	
4. ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	14
Жусупова А.У.	
5. РОЛЬ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	18
Ткаченко А.С.	
6. СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ПРИМЕРЫ ИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ АВТОРСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	21
Якунин А.П.	
7. ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ.....	29
Овчинникова О.И.	
8. ФРАЗЕОДИДАКТИКА КАК ОДНО ИЗ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	32
Сажнева А.В.	

Ивакина Ксения Сергеевна

Магистрант 2-го курса обучения

программа «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», Челябинск,
Южно-Уральский Государственный Гуманитарно-Педагогический Университет

Ivakina Ksenia

graduate student, second course, SUSGPU, Chelyabinsk, Russian Federation

E-mail: sunny.ivakina@bk.ru

Сошникова Наталья Григорьевна

Научный руководитель, канд. пед. наук, доцент

Soshnikova Natalia

Scientific coordinator, candidate of pedagogy, docent

УДК 376

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ
ОБЩЕНИЯ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ РАННЕГО
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**CHALLENGES OF DEVELOPMENT OF NONVERBAL MEANS OF COMMUNICATION
IN THE CORRECTIONAL WORK WITH SPEECH-RETENTIONAL CHILDREN EARLY AGE**

Аннотация: В статье представлен обзор литературы по проблеме формирования и использования невербальных средств общения в коррекционно-педагогической работе с детьми раннего возраста, имеющими задержку речевого развития. Нами проведен обзор теоретических и практических исследований отечественных авторов, в каждом из которых выражается определенная точка зрения на роль невербальных средств общения в онтогенезе. По результатам обзора выделены две основные концепции невербальных средств общения. Статья адресована педагогам-исследователям, изучающим ранний онтогенез речи и проблемы его коррекции

Annotation: This article explores the challenges of development of nonverbal means of communication as an assentional condition of correction of speech-retention.

Ключевые слова: темповая задержка речевого развития, ранний возраст, невербальные (неречевые) средства общения, коммуникативно-когнитивный подход к нарушениям речи.

Key words: retention of speech development, the early age, nonverbal means of communication, communicatively-cognitive approach for disturbance of speech.

Значительное количество информации человек дает и получает с помощью невербальных средств общения: жестов, мимики и пантомимики, позы, взглядов. Это так называемая паралингвистическая система или, образно, «язык эмоций». Невербальные средства общения в норме у детей раннего возраста совершенствуются очень быстро. С другой стороны, многочисленными исследованиями доказано, что дети с задержкой речевого развития, так же, как и дети с недоразвитием или отсутствием речи вследствие различных психофизических нарушений, например, нарушений слуха, используют невербальные средства общения для коммуникации [4].

В связи с этим в настоящее время проблема формирования и развития невербальных средств общения в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста является достаточно актуальной.

Рассмотрим специфику формирования невербальных средств в раннем возрасте в норме и при задержке речевого развития с позиций двух основных выделенных нами подходов: психологический (М.И. Лисина) и логопедический (Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева).

Порядок становления средств общения известен отечественным психологам давно. В норме невербальные средства общения формируются и начинают активно использоваться первыми. Кроме голосовых реакций от рождения до года возникают следующие невербальные средства общения младенца с матерью и другими близкими людьми: первые мимические гримасы в ответ на различные интонации голоса взрослого (в 3 месяца); жесты, требовательные возгласы, крики, формирование «направленного», «соединяющего взгляда» для «диалога», получения требуемой игрушки или пищи (в 7-8 месяцев); понимание указательных и запретительных жестов, выполнение некоторых коммуникативных действий (взмах рукой при прощании, использование указательного жеста для просьбы - в 12 месяцев).

Младенец плохо распознает эмоциональную экспрессию различных эмоций близких, но способен к мимическому выражению своих эмоциональных состояний. Затем, в конце первого года у ребенка развивается и становится осознанным и разнообразным подражание движениям, жестам, голосу, выражению лица, простым словам взрослого, происходит усвоение основных прагматических аспектов коммуникации (соблюдение очередности высказываний, кивание головой в знак согласия, контакт глазами, взмахивание рукой при встрече и прощании), начинает совершенствоваться общая, мелкая и крупная моторика, что также способствует развитию невербальных средств общения.

На начальных этапах усвоения речевой коммуникации детьми раннего возраста в общении с другими людьми для выражения коммуникативных намерений используется значительное число разнообразных невербальных средств (крики, протягивание рук, направленные взгляды, улыбки, лепетание и вокализации, указательные жесты, подталкивание в нужную сторону) и очень мало оформленных слов [1].

М.И. Лисиной в 70-е годы прошлого века была разработана концепция о ге-незисе общения как коммуникативной деятельности. Согласно данной концепции, речь, возникнув в общении, из потребности в общении и для целей общения, в дальнейшем развитии самым тесным образом связана с коммуникативной деятельностью ре-бенка. Наряду с речью, как средством общения, существует также множество невербальных средств общения. В исследованиях М.И. Лисиной представлено подробное описание основных средств общения детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием [3].

К сожалению, у современных детей раннего возраста часто происходит темповая задержка речевого развития, которая проявляется, в том числе, отсутствием потребности в речевом общении, «избеганием» телесного, визуального и речевого контакта с близким взрослым. В возрасте одного года такой ребенок не будет реагировать на обращение к нему. По мнению О.Е. Громовой, настораживающим фактором неблагополучия в речевом развитии является обилие многочисленных недифференцированных жестов, но-сящих не коммуникативную, а агрессивную направленность [2]. Задержка речевого развития влияет на развитие и активацию умений пользоваться речью как средством межличностного общения (С.Н. Шаховская, Н.И. Жинкин, Б.М. Гриншпун, О.С. Орлова). Таким образом, дети с нарушениями речевого развития пользуются невербальными средствами общения в искаженном виде.

Р.Е.Левина ввела в отечественную логопедию понятие речевого поведения как умения применять вербальные и невербальные средства общения. Г.В.Чиркина, развивая научную школу Р.Е.Левиной, в конце прошлого века разработала и представила коммуникативно-когнитивный подход к коррекции нарушений речи, согласно которому средства общения формируются в доступных формах взаимодействия со взрослыми и ровесниками. Г.В. Чиркина отмечала, что задержка речевого развития применима по отношению к детям раннего возраста. Примерно до пяти лет остается надеж-да на доразвитие речи. Дети с задержкой речевого развития осваивают необходимые речевые навыки так же, как и дети без проблем в речевом развитии, но в более поздние сроки. У них позже, чем у нормально развивающихся сверстников, появляется речь, и развивается она медленнее, чем у других детей. Г.В. Чиркина указывает на то, что и вербальные, и невербальные средства общения у детей с задержкой речевого развития возникают позже и развиваются медленней, чем у детей с нормальным речевым развитием [5].

Е.В.Шереметьева в своей модели психоречевого развития ребенка раннего возраста выделяет психофизиологические, когнитивные и языковые компоненты. К языковым компонентам относятся средства коммуникации (доступные средства речевого и неречевого общения). Е.В. Шереметьева выделяет эмоциональный компонент задержки речевого развития у детей раннего возраста, который заключается в том, что ребенок неспособен к мимическому выражению своего эмоционального состояния из-за задержки восприятия всего многообразия мимики взрослого. Таким образом, ребенку раннего возраста необходимо уметь выразить невербальными средствами свои потребности и эмоции, взрослый же должен параллельно стимулировать речевое общение. Однако современные родители часто предоставляют ребенку слишком бедную или нездоровую речевую среду, не стимулирующую развитие речи. Следовательно, специалисты, работающие с детьми, должны компенсировать данные негативные явления, дать детям образцы адекватного речевого и неречевого общения, должны быть образцами для подражания, а также взаимодействовать с родителями по данному вопросу, обучая их главным моментам по созданию здоровой речевой среды [6].

Таким образом, отечественные исследователи считают, что использование невербальных средств общения способствует общей гармонизации не только языкового, но и социального, коммуникативного и интеллектуального развития ребенка.

Невербальное поведение считается исследователями той частью общения, которая с трудом поддается формализации и за которую человек не несет ответственности. Практических исследований по вопросу формирования неречевых средств общения у детей раннего возраста немного. Детей с задержкой речевого развития в настоящее время целенаправленно общению не обучают, что не позволяет реализовать коммуникативно-когнитивный подход, а также целостный подход к речи как системе.

Однако, несмотря на это, на сегодняшний день доказано, что ребенка необходимо обучать основным невербальным средствам для дальнейшего общения и постепенно включать в невербальное общение вербальные элементы (слова, словосочетания). Только тогда невербальные средства не будут перекрывать собой доступ к вербальным средствам общения, а, напротив, станут органичной частью полноценной коммуникации и речевого развития, что, безусловно, будет способствовать преодолению задержки речевого развития.

Библиографический список:

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С.Выготский. – М., 1956.
2. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е.Громова. — М., 2003.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И.Лисина. – М., 1986.
4. Сошникова Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста со сложными нарушениями развития: монография / Н.Г. Сошникова. – Челябинск, 2011.
5. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] / Г.В.Чиркина. - Архангельск, 2009.
6. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст] / Е.В.Шереметьева. – М., 2012.

Шафигуллина Алина Рамилевна
Shafigullina Alina Ramilevna

Бакалавр

Елабужский институт КФУ

E-mail: alina5super@mail.ru

УДК 373

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

DEVELOPMENT OF COGNITIVE MOTIVATION IN CHILDREN 5-7 YEARS OLD

Аннотация: В данной статье рассмотрена проблема развития познавательной мотивации у детей 5-7 лет. Формирование познавательной мотивации является одним из основных методов активизации мыслительной деятельности дошкольников. Познавательная мотивация - форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отображению действительности.

Abstract: In this article, the problem of development of cognitive motivation in children 5-7 years is considered. The formation of cognitive motivation is one of the main methods of activating the thinking activity of preschool children. Cognitive motivation is a form of manifestation of the cognitive need, providing the person's orientation to the realization of the goals of the activity and thereby contributing to the orientation, acquaintance with new facts, a fuller and deeper reflection of reality.

Ключевые слова: Познавательная мотивация, мыслительная деятельность, познавательный интерес, дошкольники.

Keywords: Cognitive motivation, thinking activity, cognitive interest, preschoolers.

Введение. Дошкольный возраст – это период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы. Среди разнообразных мотивов дошкольников особое место занимает познавательный мотив, который является одним из наиболее специфичных для старшего дошкольного возраста. В мышлении ребенка доминирует эмоционально-образный компонент, поэтому необходимо развивать у него «интеллектуальные эмоции» [1].

Познавательная мотивация чаще всего сочетается с общей любознательностью и свидетельствует о развитии активности и богатстве интеллектуальных эмоций. У детей это проявляется в вопросах к воспитателю, стремлении по собственному желанию участвовать в индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, в умении переносить знания в новые ситуации. Формирование познавательной мотивации является одним из основных методов активизации мыслительной деятельности дошкольников. Поэтому необходимо развивать мотивационную основу мыслительных способностей у дошкольников. В то же время, очевидно, что познавательная активность не является прямым следствием возраста, и далеко не все современные дошкольники обладают этим ценным качеством. Педагоги и родители, как правило, озабочены развитием знаний и умений ребенка, а не формирование у него интереса к познанию окружающей действительности.

Познавательная мотивация – стремление познавать окружающий мир. Одни исследователи изучают психологическую природу познавательной мотивации, другие рассматривают познавательную мотивацию как отношение личности ребенка. Ряд исследователей изучают познавательную мотивацию как важное средство обучения. Познавательная мотивация - это соединение психических процессов: интеллектуального, волевого и эмоционального. Познавательный интерес формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся, отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении,

привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, организация взаимообучения, взаимоконтроля детей и т.п. Принято различать уровни познавательной мотивации и соответственно им определять пути и создавать условия его формирования. Низший элементарный уровень познавательной мотивации выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям, описаниям, действиям по образцу. Второй уровень характеризует познавательную мотивацию как зависимость, стремление искать причинно-следственные связи. Высший уровень выражается в интересе к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний [2].

Заключение. Таким образом, дети к семи годам позитивно относятся к процессу познания, научаются рассуждать, делать выводы и умозаключения. Дети семи лет в поисковой деятельности активно могут задавать вопросы познавательного характера, они становятся более настойчивыми, способными работать продолжительно и сосредоточенно, всегда доводить начатое до конца. Дети становятся способными получать необходимые им знания из различных источников информации и использовать их в практической деятельности. Чаще поисковая деятельность детьми семи лет проходит без участия и помощи взрослого. Педагогами детского сада поддерживается и стимулируется стремление дошкольников к поисковой деятельности с учетом направленности детских интересов и создается необходимая для экспериментирования предметно-развивающая среда.

Библиографический список:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – Екатеринбург: Деловая книга, 2009. - 2009. - 672 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М., Воронеж, 2011. – 322 с.

Галиуллина Гузель Маратовна

Galiullina Guzel Maratovna

Магистрантка кафедры «Дошкольная педагогика и психология»

Кандидат педагогических наук, доцент

Тольяттинский государственный университет

E-mail: guzel92_92@mail.ru

Клочкова Галина Михайловна

Научный руководитель

Klochkova Galina Mikhailovna

Scientific adviser

УДК 37.036

МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

METHODS OF REVEALING THE CREATIVE ABILITIES OF THE CHILD'S PERSONALITY

Аннотация. Данная статья посвящается исследованию по теме «Формирование творческих способностей детей 10 – 12 лет посредством художественного ручного труда в системе дополнительного образования». В статье рассмотрены определения «одаренность», «способность», «творческая способность», «креативность». Определены 5 методик для выявления уровня сформированности творческих способностей учащихся в учреждении дополнительного образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, одаренность, способность, творчество, творческая деятельность, креативность.

Abstract. This article is devoted to research on the topic "Forming the creative abilities of children 10-12 years old through artistic manual labor in the system of additional education". In the article definitions of "giftedness", "ability", "creative ability", "creativity" are considered. Five methods were identified to determine the level of the creative abilities of students in the institution of additional education.

Keywords: additional education, giftedness, ability, ability to create, creative ability, creativity, creative activity, creativity.

Одной из приоритетных задач современного общества, программы деятельности учреждения дополнительного образования является активный поиск и развитие способных и одаренных детей. Занятия в системе дополнительного образования для подростка имеют большое значение, так происходит совершенствование качеств его личности, расширение и углубление кругозора, раскрытие способностей и талантов, а также его самоутверждение и самореализация [4].

Актуальность выбранной темы магистерской диссертации «Формирование творческих способностей детей 7-12 лет посредством художественного ручного труда в системе дополнительного образования» обусловлена необходимостью определения методов по выявлению творческих способностей личности ребенка.

Для реализации данной задачи нам необходимо определиться с такими понятиями как: «одаренность», «способность», «творческая способность».

По различным основаниям выделяются разные виды одаренности: академическая, исследовательская, художественно-эстетическая и другие виды одаренности. Само понятие одаренности довольно обширное, емкое и многозначное и его применение может быть ошибочным по отношению к тому или иному ребенку. Даже комплексный подход к выявлению одаренности не избавляет полностью от ошибок, в результате которых может быть «пропущен» одаренный ребенок, или, напротив, к числу таковых может быть отнесен ребенок, который никак не подтвердит этой

оценки в своей последующей деятельности. Вместе с тем, нужно осторожно применять ярлык «одаренный», а лучше его совсем заменить его синонимами: талантливый, способный, перспективный, творческий.

Способности – это свойства личности, являющиеся условиями успешного осуществления определённого рода деятельности.

Способности развиваются из задатков в процессе деятельности (в частности, учебной). Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приёмами некоторой деятельности и являются внутренними психическими регуляторами, обуславливающими возможность их приобретения.

Способность творить – одно из фундаментальных свойств человеческой личности, «реализующийся творец начинает определять более или менее частную или глобальную историю мира».

Творческие способности – способности человека принимать творческие решения, принимать и создавать принципиально новые идеи.

Творческая способность – это индивидуально-психологические особенности, включающие такие качества личности: самовыражение, независимость, разнообразие интересов, настой.

В современном мире творческие способности обозначаются термином «креативность». Обычно для определения креативности выделяют следующие качества индивида:

- беглость – количество идей, возникающих в единицу времени;
- оригинальность – способность производить нестандартные идеи.
- гибкость – данный пункт помогает отличать людей, проявляющих гибкость в процессе решения проблемы, от тех, кто проявляет ригидность;
- восприимчивость – чувствительность к деталям, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;
- метафоричность – готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном – простое;
- удовлетворённость – при отрицательном результате теряется смысл и дальнейшее развитие чувства [3].

В общем смысле творческие способности понимаются как, создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий. Более конкретно понятие «Творческие способности» раскрыто в трудах зарубежных и отечественных учёных таких, как Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов, Н. Бердяев, Л.М. Венгер, Л.С. Выгодский, Е.П. Ильин, Р.С. Немов, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддъяков, Б.М. Теплов и др.

Творческие способности могут проявляться во всех сферах жизни человека. Наиболее благоприятным условием формирования и проявления способностей являются психологические особенности детей.

Проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в учреждениях дополнительного образования, с тем, чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности, одним из которых являются творческие способности [5].

Существует множество психологических методик, направленных на выявление одаренности. К ним относятся методы наблюдения, беседа, тесты интеллекта, креативности, способностей, личностных особенностей. Компетентными в применении данных методов в образовательном учреждении являются, прежде всего, психологи. Проблема заключается в том, что педагог не владеет данными методиками и не в каждом учреждении есть психолог, что также затрудняет вопрос выявления одаренных детей.

Педагогу в вопросах выявления способного ребенка следует иметь в виду, что практически любая одаренность, вплоть до спортивной, не может существовать без заметной, ярко выраженной, часто, весьма устойчивой системы интересов. Одаренность всегда развивается на основе определенной, любимой ребенком деятельности. Одаренный ребенок это творческая личность, в связи с этим педагог может акцентировать внимание на выявлении творческих способностей личности ребенка. Но вместе с тем возникает вопрос относительно того, как проявляются творческие

способности. Имеются различные классификации, раскрывающие особенности и личностные черты творческой личности.

А. Олах указывает на следующие личностные черты, присущие творческим людям:

- 1) независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, некомфортность оценок и суждений;
- 2) открытость ума – готовность поверить в свои и чужие фантазии, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте.

Креативность – (англ. create – создавать, creative – созидательный, творческий) – творческие способности, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем.

Креативная личность интуитивно чувствует, что нужно для создания новой идеи, решения трудной задачи: добавить одну деталь или перевернуть все вверх ногами, придумать принципиально новое или разобрать и сложить по-другому нечто уже привычное, действовать вопреки сложившимся стереотипам или просто найти способ взглянуть на статические системы динамически.

Гилфор выявляет следующие параметры креативности:

- способность к обнаружению и постановке проблемы;
- способность к генерированию большого числа идей;
- гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи;
- оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;
- способность усовершенствовать объект, добавляя детали;
- способность решать проблемы, т.е. способности к синтезу и анализу [2].

Анализ психолого-педагогической и научно-исследовательской литературы по проблеме исследования позволил нам выделить ряд методик для выявления творческих способностей личности ребенка: тест креативности Торренса, вербальной креативности (RAT) С. Медника, дивергентного мышления Вильямса, творческого мышления Дж. Гилфорда, И.С. Авериной и И.Е. Щербакова .

Рассмотрим каждый из них для нашего исследования более подробно.

1. Тест креативности Торренса.

Был выбран сокращенный вариант теста креативности П. Торренса, который представляет собой задание «Закончи рисунок». Тест может быть использован для исследования творческой одаренности детей, начиная с дошкольного возраста (5-6 лет) и до выпускных классов школы (17-18 лет). Мы будем его использовать для исследования творческой одаренности детей 7-12 лет. Ответы на задания этих тестов испытуемые должны дать в виде рисунков и подписей под ними. Тесты не допускают никаких изменений и дополнений, так как это меняет надежность и валидность тестовых показателей.

2. Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (адаптация Л. Г. Алексеевой, Т. В. Галкиной, подростковый вариант).

Предложенная методика представляет собой русскоязычный адаптированный вариант теста С. Медника (тест отдаленных ассоциаций). Разработанный тест предназначен для диагностики вербальной креативности, которая определяется как процесс перекомбинирования элементов ситуации. Методика направлена на выявление и оценку существующего у испытуемого, часто скрытого, блокируемого креативного потенциала, а не особенностей деятельности испытуемого в данных экспериментальных условиях [1].

3. Тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса.

Тест Вильямса предназначен для комплексной диагностики креативности у детей и подростков от 5 до 17 лет и оценивает как характеристики, связанные с творческим мышлением, так личностно-индивидуальные креативные характеристики. Тест состоит из трех частей:

- 1) тест дивергентного (творческого) мышления;
- 2) тест личных творческих характеристик (опросник для детей);
- 3) шкала Вильямса (опросник для родителей и педагогов).

Батарея креативных тестов Вильямса – один из самых лучших психодиагностических инструментов для диагностики креативности [6].

4. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» (И.С. Авериной, И.Е. Щербакова).

Тест «Необычное использование» является адаптированной версией теста креативности Дж. Гилфорда «Необычное использование». Тест рекомендуется применять для исследования творческой одаренности детей 10–17 лет [1].

5. Тест Гилфорда на изучение творческого мышления (модифицированный).

Тесты предназначены для возрастной группы от 5 до 15 лет. Данный тест направлен на изучение креативности, творческого мышления. Исследуемые факторы: беглость, гибкость, оригинальность, точность. Батарея тестов была предложена Е. Туник. Большинство тестов являются модификацией Гилфорда или Торренса.

Данные методики позволят нам осуществить экспресс-диагностику творческих способностей личности ребенка и сделать первичное заключение о его способностях, которые в дальнейшем нужно развивать.

Заключение

Развитие и формирование творческих способностей детей остается в педагогике и психологии актуальным. Проблема не разрабатывалась в полной мере применительно к системе дополнительного образования учащихся средней ступени обучения.

Творческие способности детей 10–12 лет можно и нужно формировать, оно обладает рефлексией и в качестве конечного результата – творческим продуктом или полученным образом. В процессе формирования творческих способностей должна происходить сработка того, что создается с осознаваемым образом. Поэтому творческий процесс сопровождается символической рефлексией.

Дополнительное образование детей в системе дополнительного образования является той сферой, которая, обладая самоценностью, в первую очередь, ориентирована на формирование у учащихся целостного восприятия мира; на создание условий для развития индивидуальных интересов и потребностей личности. Дополнительное образование детей расширяет воспитательные возможности школы и ее культурное пространство, способствует самоопределению учащихся в личностной, социокультурной, профессиональной областях, включению их в различные виды творческой деятельности, позитивному отношению к ценностям образования и культуры, развитию нравственных качеств и эмоциональной сферы учащихся.

Библиографический список:

1. Барканова, О.В. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / авт.-сост. О.В. Барканова [серия: Библиотека актуальной психологии]. – Вып. 3. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 196 с.

2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.

3. Круглова, Л.Ю. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис... канд. пед. наук : 13.00.01/ Л.Ю. Круглова. – Челябинск, 1997 – 207 с.

4. Сидельникова М. А., Ключкова Г. М. Особенности развития творческого воображения младших подростков в системе дополнительного образования [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). – Самара: Асгард, 2016. – С.201-203.

5. Матюшин, А.М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшин // Вопросы психологии, 1989.

6. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса [Текст] / Е.Е. Туник // Речь, 2003. – 96 с.

Жусупова Акбота Утепбергеновна

PhD докторант

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

E-mail: zhussupova.akb@gmail.com

Zhussupova Akbota

PhD candidate

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhtan

УДК 008.001

ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

LANGUAGE AS A FACTOR OF ETHNO-CULTURAL IDENTITY

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме связи языка с этнокультурной идентичностью. Своеобразие этнокультурного пространства любого народа вплетается в структуру языка, на котором он разговаривает. В статье рассматриваются взаимозависимости и взаимовлияния языка и сознания, языка и культуры. Раскрытие сущности этнокультурной идентичности происходит через категорию «языковая личность». Язык рассматривается как главный компонент в процессах трансляции социокультурного опыта и формировании этнокультурной идентичности.

Abstract: The article investigates underlying causal factors of the mutually reinforcing relationship between language and ethno-cultural identity. The peculiarity of the ethno-cultural identity of any people is closely connected with the language which they speak. The article highlights interdependencies and mutual influences of language with consciousness, language with culture. Disclosure of the essence of ethno-cultural identity occurs through the category of "language personality". Language is considered as the main component in the processes of formation of ethno-cultural identity and transmission of sociocultural experience.

Ключевые слова: Этнокультурная идентификация, этническая культура, сознание, менталитет, традиции, обряды, национальные ремесла, мифы, фольклор, языковая личность, национальный характер, межпоколенная передача опыта

Key words: Ethno-cultural identification, ethnic culture, consciousness, mentality, traditions, rituals, national crafts, myths, folklore, language personality, national character, inter-generational transmission of experience

Этнокультурная идентичность весьма сложное явление. Под данным феноменом понимается идентификация индивида с этническим обществом. Этнокультурная идентичность основывается на ряде определенных символов, пробуждающих чувство общности с этнической средой. Этническая идентичность формируется на базе ценностных предпочтений, которые отражаются в ментальности определенного народа и его этнической культуре. К основным элементам этнической культуры относят традиции, обряды, национальные ремесла, мифы, фольклор. Именно перечисленные единицы определяют своеобразие жизненного уклада этноса, систему ценностей и его менталитет. Этническая культура формирует этнокультурную модель поведения, которая способствует обретению индивидуальности.

Язык с давних времен рассматривается как важнейший фактор этнокультурной идентичности. В целом, исследовательские работы в области взаимосвязи языка и этнокультурной идентичности проводятся на различных уровнях анализа: социолингвистическом, этносоциологическом, социально психологическом и т.д.

Своеобразие этнокультурного пространства любого народа вплетается в структуру языка, на котором он разговаривает. Окружающее бытие, отраженное в сравнениях, метафорах, символах, лексических единицах с этнокультурным компонентом значения — это один из факторов, определяющих специфику и универсальность определенной национальной языковой картины мира.

В теории лингвистической относительности постулируется «созидающая сила» языка как способ познания реального мира. Язык в этом случае оказывается не выразителем культуры, а определяющим ее фактором. Культура является неотъемлемой частью объективной действительности, а язык представляет ее отражение, то есть язык – это «зеркало культуры» [1].

Язык и сознание, язык и культура находятся в отношениях взаимозависимости и взаимовлияния. В связи с этим есть смысл согласиться со следующим утверждением: «Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать без языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части» [2, с.17].

Язык является средством совершенствования культурно-коммуникативных процессов, более того язык это – особая форма информационных связей. Он является более консервативным по сравнению с культурой. Именно по данной причине язык сохраняет историко-культурное наследие этноса, которое закреплено в исторической памяти, традициях, обрядах, обычаях, особенностях ментальности этноса.

Язык выступает в качестве орудия этнической идентификации. Он формирует культуру, логику, самосознание этноса, является хранилищем его знаний о нормах поведения. Вместе с тем, язык является средством воспроизводства, сохранения ценностей и передачи их от одного поколения к другому.

В условиях глобализации и современного развития, как правило, происходит разрушение традиционных норм культурно-морального регулирования, объединяющих людей. Особенности современного общества способствуют уничтожению историко-культурной преемственности. Именно в данном случае язык выполняет функцию сохранения опыта предшествующих поколений. В языке фиксируются характерные признаки этнической культуры, особенности национального менталитета. В современных условиях язык, обладая культуросохраняющими и системообразующими функциями в развитии социума, занимает лидирующие позиции в процессах трансляции социокультурного опыта и формирования этнокультурной идентичности.

Существует тесная взаимосвязь между терминами «этнокультурная идентичность» и «языковая личность». Понятие «языковая личность» является одним из наиболее часто употребляемых в современной лингвистике. Еще с античности данный термин вызывал интерес лингвистов. Проблема рассматривалась многочисленными учеными и до настоящего времени ведутся исследования по рассмотрению языка в человеке, человека вместе с его языком. В лингвистике под термином «языковая личность» понимают личность речевую – человека как носителя языка, взятого со стороны его способности к речевой деятельности, то есть комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения [3, с.3].

Согласно А.В. Пузыреву, за каждой личностью стоит культура общечеловеческая – универсальная, всеобщая; национальная, социальная – особенная, индивидуальная – неповторимая. [4, с.14]

Языковая личность - это носитель языкового сознания. Языковое сознание личности воплощается в речевом поведении, которое определяется коммуникативной ситуацией, языковым и культурным статусом, мировоззрением и социальной принадлежностью. [5, с. 47]

Согласно Ю.Н. Караулову, при анализе языковой личности следует выдвигать ее интеллектуальные характеристики. Интеллект отчетливо проявляется в языке и изучается через него. Однако не на всяком уровне владения языком можно наблюдать интеллектуальные характеристики человека, в связи с чем Ю.Н. Караулов выделяет три структурных уровня языковой личности:

- нулевой, ординарно-семантический уровень;
- первый, лингво-когнитивный уровень;
- второй, мотивационный-прагматический уровень [6.с. 36].

Нулевой уровень является бессодержательным, но составляющим требуемую предпосылку ее становления и функционирования. Нулевой уровень – семантико-строевой, инвариантный отражает степень владения обыденным языком. Данный уровень становится объектом изучения исследователя в том случае, если язык является вторым языком для личности.

Первый уровень опирается на интеллектуальные силы индивида. На данном уровне, происходит выявление иерархии смыслов и ценностей в картине мира языковой личности. В данном

случае целесообразно отметить тот факт, что единой картины мира, не может быть даже в рамках одного языка. Окончательная картина возможна только в рамках установления иерархии смыслов и ценностей для отдельной языковой личности. Однако существует и главенствующая составная часть, которая определяется национально-культурными традициями и обуславливает выделение в общезыковой картине мира главной инвариантной части. Именно данная неизменная часть может быть аналогом существующей в социальной психологии понятия базовой личности, которая определяет структуру личности (чувства, установки, наклонности), единая для всех членов общества и формирующаяся под влиянием семейного или социального окружения.

Второй уровень – прагматический, являющийся более высоким по сравнению с первым – лингво-когнитивным и нацеливается на выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием и поведением языковой личности. Уровень владения языком на данном этапе говорящего – высокий.

При рассмотрении этнокультурного аспекта в структуре языковой личности Ю.Н. Караулов опирается на два противопоставленных аспекта исторической лингвистики: диахронию и синхронию. Диахрония предполагает рассмотрение исторического развития определенных языковых явлений. Синхрония предполагает рассмотрение состояния языка, в качестве установившейся системы в определенный отрезок времени.

Согласно Ю.Н. Караулову, все, что связано национальной спецификой, всегда диахронно. Национальное может опираться только на историю. Историческое же в структуре языковой личности совпадает с инвариантной ее частью, и тем самым он ставит знак равенства между понятиями «историческое», «инвариантное» и «национальное» по отношению к языковой личности [6, с. 40].

Анализ и интерпретирование национального характера в синхроническом аспекте предстает в искаженном, приукрашенном, гиперболическом виде. Рассматривая суть этнического самосознания, этнологи основываются на таких главных, признаках как общность происхождения общность культурных ценностей и традиции, общность исторических судеб, общность языка, общность эмоциональных и символических связей, общность территории. Все эти взаимодополняющие признаки являются диахронными. Бытует и мнение, что для раскрытия понятия этноса оперируют понятием об общности психического склада у личностей, которая составляет определенную этническую группу. Согласно В.И. Козлову национальный характер выступает в первую очередь как социально-психологическая категория, которая по своей сути является синхронической. [7, с. 31].

Этнологи признают значимость исторических корней, диахронических основ формирования национального характера. А если рассуждать о механизме воспроизводства характерных для отдельного этноса черт, то мы понимаем, что оно обеспечивается системой межпоколенной передачи опыта. Человек не рождается определенными чертами этнического характера. Он приобретает их в процессе социализации личности. И следует подчеркнуть, что основным средством межпоколенной передачи опыта является такой социальный инструмент, как язык [8, с. 32].

Следовательно, синхронический подход противоречит историческим принципам формирования и проявления национального характера. Образ национального характера оказывается искаженным при синхроническом восприятии, и рассмотреть его с научной точностью можно только в диахроническом измерении.

Прямой параллели с национальным характером для языковой личности не существует. Однако при тщательном исследовании, между ними можно проследить определенное сходство. Последнее заключается в том, что носителем национального начала в обоих случаях становится сравнительно устойчивая во времени, неизменная в рамках самой личности часть, являющаяся продуктом длительного исторического развития и объектом межпоколенной передачи опыта. Национальное содержится на всех трех уровнях языковой личности и на каждом из уровней обладает особенной формой воплощения. Наличие общего языкового типа характеризует нулевой уровень структуры языковой личности. Первый уровень характеризуется наличием базовой части общей для определенного народа картины мира, или мировидения. Наличие стабильного комплекса коммуникативных черт, которые определяют национально-культурную мотивированность речевого поведения является главным фактором второго, высокого уровня языковой личности.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что раскрытие сущности этнокультурной идентичности можно осуществить через категорию «языковая личность», позволяющую определять «этническое» через ее внутреннее содержание и речевое поведение.

Библиографический список:

1. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика. – СПб.: Бельведер, 2000. – 138 с.
2. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. Г. И. Богин. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. АДД. – Л., 1984.
4. В.В. Красных. Комуникативный акт и его структура // Функциональные исследования: сборник статей по лингвистике. Выпуск 4.
5. Т.А. Толмачева Теория языковой личности и процесс обучения межкультурной коммуникации // Вестник молодых ученых: Сборник работ. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2004. – С. 46-49.
6. Ю.Н. Караулов. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. В.И. Козлов. О понятии этнической общности // Сов. Этнография, 1967.
8. Ю.В. Бромлей. Очерки теории этноса. М.: Книжный дом «Либро ком»/URSS, 2009.
9. Морзавченков, Г.А. Системообразующая роль языка в сохранении этнокультурной идентичности / Г.А. Морзавченков // Вестник Нижегородской правовой академии. Нижний Новгород. - 2014. - № 2(2). - С. 51-55.

Ткаченко Анастасия Сергеевна
Tkachenko Anastasia Sergeevna

студентка

Елабужский Институт Казанского (Приволжского) Федерального Университета

E-mail: anastasiatkahenko17@mail.ru

УДК 372

РОЛЬ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ROLE PLAY IN THE UPBRINGING AND DEVELOPMENT OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN

Аннотация: в данной статье говорится о том, какую роль занимает игра в развитии ребенка, насколько она важна для его правильного воспитания.

Abstract: this article refers to the role that is play in child development, how important it is for proper education.

Ключевые слова: игра, дошкольник, воспитание, сюжетно-ролевая игра, ведущий вид деятельности.

Keywords: game, preschool, education, role-play, the leading activity.

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. Этот период делится на младший, средний и старший дошкольный возраст. Именно в этом возрасте у детей развивается психика и происходит становление личности. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения. Если в раннем возрасте поведение ребенка направляется взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте ребенок сам начинает определять собственное поведение.

В период дошкольного детства ребёнок включается в разные виды деятельности. Однако именно игра является ведущим видом деятельности в данном возрасте. Это особый вид деятельности по тем возможностям, которые она открывает для ребенка.

Игра - это важнейшая сфера самовыражения ребенка, развития его «самости». Игра в дошкольном возрасте - это способ воспроизведения детьми действий взрослых и отношений между ними, направленный на познание окружающей действительности. Игра дает ребенку возможность эмоционально насыщенного вхождения в жизнь взрослых на основе воспроизведения их социальных отношений. Она создает благоприятные возможности для развития у ребенка самоутверждения и самооценки.

Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения и всех психических процессов – от элементарных, до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. Дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого.

Игра оказывает сильное влияние на умственное развитие дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Постепенно игровые действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения[1].

Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Стройка из кубиков вплетается в ход игры. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение, и она освобождается от игры.

Становясь взрослее, вид игры меняется, как и меняется сам ребенок. Год за годом у дошкольника развиваются различные психические процессы, игра становится более осознанной, сюжетной.

Сюжеты игры – это взятые из жизни действия. Здесь ясно видна роль игры, повышающая возможности малыша во всех жизненных психических сферах. Ребенок в игре передает свои эмоции, настроение, знания и умения. Как поведет себя дошкольник в той или иной игровой ситуации, во многом зависит от воспитателя.

Старшие малыши-дошкольники уже могут играть по определенным правилам, когда трехлетние малыши еще не могут этого делать, выполняя только определенные движения (например, игра с куклой или машинкой).

Тем не менее, даже в этом возрасте игра имеет огромное значение. Маленький ребенок учится всему. Взяв в руки игрушку, он понимает ее значение. Например, мяч. Он круглый, его можно катать по полу, бросать об пол, а кубик – квадратный. Из нескольких кубиков можно построить домик.

Далее игры усложняются: домик – это гараж для автомобилей. Ребенку надо подумать, каких размеров нужен гараж, чтобы вместить в нем свои машинки. Каждая машинка должна по очереди проехать через вход.

Во время игры могут проявляться как положительные, так и отрицательные эмоции. Поэтому желательно, чтобы за любой игрой наблюдали взрослые.

Старшие дошкольники любят строить, создавать картины своими руками, лепить различные фигурки. Развитию творчества помогает чтение книг. Особое влияние на детей-дошкольников оказывают сказки и их восприятие.

Многому дети учатся, исходя из услышанного или увиденного. Большинство малышей часами могут сидеть у экранов телевизора и смотреть свои любимые мультфильмы. В такой момент оторвать ребенка от просмотра просто невозможно.

Герои мультфильмов учат многому: как быть честным, справедливым, сильным, ловким и т. д. Однако не стоит пренебрегать и другими занятиями. Нельзя позволять детям много времени проводить у телеэкрана, лучше дать им возможность больше заниматься развивающими играми, рисовать, конструировать или заниматься другими видами деятельности[2].

В педагогической теории игры особое внимание уделяется изучению игры как средства воспитания. основополагающим является положение о том, что в дошкольном возрасте игра является тем видом деятельности, в котором формируется личность, обогащается ее внутреннее содержание.

Н. К. Крупская подчеркивала полярное влияние игры на развитие ребенка в зависимости от содержания деятельности: путем игры можно воспитать зверя, а можно - прекрасного человека, нужного обществу. В многочисленных психологических и педагогических исследованиях убедительно доказано, что в русле игры происходит разностороннее развитие ребенка. С одной стороны, игра - самостоятельная деятельность ребенка, с другой стороны, необходимо воздействие взрослых, чтобы игра стала его первой «школой», средством воспитания и обучения. Сделать игру средством воспитания, значит повлиять на ее содержание, научить детей способам полноценного общения. Важнейшим средством воспитания становится игрушка, формирующая представления о

мире, развивающая вкус, нравственные чувства. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что при тактичном, педагогически целесообразном руководстве игра содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (образное мышление, воображение), упрочению его интересов, развитию речи. Велико значение игры в усвоении норм поведения, правил взаимоотношений. Но этим не исчерпывается ее значение для нравственного развития ребенка. Свобода игровой деятельности предполагает, что в ней ребенок чаще, чем в реальной жизни, ставится в условия, когда он должен сделать самостоятельный выбор[3].

В играх развиваются творческие способности ребенка. Они проявляются в выстраивании замысла, в разыгрывании роли, при создании необходимых для игры игрушек-самоделок, элементов костюма.

Дошкольное детство – период, в котором идет активное развитие всей личности в целом. Стремительно развивается речь, появляется творческое воображение, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений. Это время первоначального становления личности.

Таким образом, воспитательные возможности всех видов игр чрезвычайно велики. Взрослым важно реализовывать их так, чтобы не нарушать естественный ход игры, не лишать ее «души» замечанием, указанием, нотацией, просто неосторожным словом.

Библиографический список:

1. Валитова И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста. Минск, 1997.
2. Смирнова Е.О. Детская психология. М., ВЛАДОС, 2006.
3. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. Москва, АСАДЕМА, 2001.

Якунин Андрей Петрович
Yakunin Andrey Petrovich

Студент 4 курса

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. Н. П. ОГАРЁВА»

Историко-социологический институт

Кафедра социологии

E-mail: Andreijkynin88@mail.ru

УДК 316.77

**СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ГРУППЕ
ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ПРИМЕРЫ ИЗ ОПЫТА
ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ АВТОРСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ)**

**SOCIOMETRIC STUDY OF THE RELATIONSHIP IN A GROUP OF ORPHAN
CHILDREN IN STATIONARY INSTITUTIONS (EXAMPLES FROM RESEARCH IN THE FIELD
OF SOCIAL WORK AND RESULTS OF THE AUTHOR'S RESEARCH)**

Аннотация. В данной статье изучен метод социометрии, методика его применения в социальной работе, проведена апробация метода социометрии для изучения взаимоотношений в группе детей-сирот в условиях стационарного учреждения.

Abstract. This article explored the method of sociometry, the technique of its application in social work and tested method of sociometry to explore the relationship in the group of children-orphans in the conditions of residential institutions.

Ключевые слова. Дети-сироты, метод, методика, исследование, социальная работа, социометрия, стационарные учреждения, тестирование.

Key words. Orphans, method, methodology, research, social work, social metrics, hospitals, testing.

Социальная работа с детьми-сиротами предполагает безусловный индивидуальный подход. История развития каждого ребенка, находящегося в детском доме или реабилитационном центре не сводится к стандартному жизненному маршруту. С раннего детства многие из них столкнулись с недетскими драмами и трагедиями. Взрослым, в чьи руки в этих случаях доверена судьба ребенка, всегда следует учитывать, что для того чтобы развитие ребенка-сироты прошло наиболее благоприятно, необходимо превентивно быть осведомленными о его возможных психологических трудностях, особенностях развития, особенностях его контактов с внешним миром, со сверстниками.

Для этого специалист, работающий с детьми-сиротами, должен владеть различными исследовательскими методами и уметь их грамотно применять. Это следует отнести и к методу социометрии, использование которого для изучения взаимоотношений в малых группах достаточно актуально для социальной работы с детьми-сиротами в ситуациях, когда «базовое доверие к миру» зачастую подорвано.

В области социальной работы в настоящее время имеется определенный опыт социометрических исследований детей-сирот. Рассмотрим ряд примеров подобных исследований.

Основы разработки метода социометрии были заложены Дж. Л. Морено [10]. Социометрия как метод исследования в социологии и социальной психологии рассматривается в работах Г. С. Батыгина [3], И. П. Волкова [4], М. К. Горшкова [5], И. Ф. Девятко [6], В. И. Добренькова [7], Р. А.

Золотовицкого [9], А. И. Кравченко [7], Ф. Э. Шереги [5], В. А. Ядова [11; 12] и ряда других авторов.

Так, под руководством кандидата педагогических наук, профессора МГППУ (г. Москва) М. А. Егоровой в 2009 г. было проведено исследование психологических особенностей детей-сирот. Исследование носило комплексный характер, одним из методов выступал метод социометрии.

Исследователи исходили из того, что «специфика развития детей из детского дома не достаточно изучена в части, касающейся их психологического благополучия в ситуации взаимодействия с иными контингентами сверстников, в иной социальной ситуации (в частности, школе как социальном институте)» [8, 91].

Целью исследования явилось «установление специфики и динамики психологических трудностей, возникающих у детей-сирот двух возрастных групп (младшие школьники — 9—11 лет, подростки — 13—15 лет) при обучении в общеобразовательной школе. Авторы предположили (гипотеза исследования), что дети-сироты, обучающиеся в общеобразовательной школе, имеют как общевозрастные трудности, так и трудности, связанные с переживанием своего особенного социального статуса» [8, 91].

Выявлять психологические трудности у детей-сирот необходимо в контексте их взаимодействия со сверстниками и педагогами, учитывая возрастные особенности. При прохождении младшего школьного и подросткового возраста есть свои трудности. Для младшего школьника ведущей становится учебная деятельность. Школьная успеваемость является важным критерием оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности в данной области, способствуют процессу самоидентификации. Подростковый возраст — это трудный период полового созревания и психологического взросления. Отстаивая свои по-новому осознаваемые права, подросток ограждает многие сферы своей жизни от контроля родителей и часто идет на конфликты с ними. Ведущей деятельностью в этот период становится интимно-личностное общение: расцветает подростковая дружба и объединение в неформальные группы; возникают и яркие, но обычно сменяющие друг друга увлечения.

В исследовании приняли учащиеся двух московских школ, в которых обучаются воспитанники общеобразовательных детских домов. Результаты выполнения психологических методик детьми-сиротами сопоставлялись с результатами детей из семьи. 1-ая экспериментальная группа — дети-сироты — учащиеся начальной школы. 2-ая экспериментальная группа — дети-сироты — учащиеся средней школы.

Всего в исследовании приняли участие 86 детей, из них 17 воспитанников детского дома. Были использованы различные методики, в том числе социометрия, что позволило оценить общую социальную ситуацию и место ребенка в группе (для 1 и 2 эксп. гр.).

Качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что в начальной школе учащиеся из детского дома не вызывают особого беспокойства у учителей. По данным социометрии, социализация детей в целом проходит успешно. Отмечены особенности, связанные с формированием самооценки у сирот в начальной школе, которые более чувствительны к отношению педагога. В начальной и средней школе учителя отмечают, что дети-сироты между собой хорошо общаются и поддерживают друг друга. Это помогает им частично компенсировать отсутствие семьи: дети из детского дома становятся им как братья и сестры. Детям-сиротам обеих возрастных групп необходима дополнительная похвала и поддержка со стороны учителей и сверстников.

В средней школе более отчетливо начинают отмечать трудности у детей из детского дома. По результатам социометрии у сирот, поступивших в школу в подростковом возрасте, нет ни одного взаимного выбора, в классе дети предпочитают сидеть отдельно. Адаптация детей-сирот к новому социальному окружению проходит лучше в младших классах. Для более благоприятной социализации ребенка-сироты в школе лучше начинать обучение в общеобразовательной школе с первого класса [8, 92].

Таким образом, исследователи приходят к выводу, что, несмотря на внешнее благополучие, при обучении в общеобразовательной школе у ребенка из детского дома возникают как общевозрастные, так и специфические психологические трудности. Из общевозрастных в младшем

школьном возрасте выявлены трудности, лежащие в области формирования самооценки под влиянием учителя, а в подростковом — в области поиска близких друзей. Подбирая детей для занятий в группу развития, следует учитывать индивидуальные особенности подростков, их совместимость, желание вместе заниматься [8, 93-94]. Это также может быть выявлено с помощью метода социометрии.

Также в качестве примера можно привести исследование Барсемян О. В. (Санкт-Петербургский государственный университет). Исследование проводилось на базе детских домов Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 64 подростка - сироты с легкой степенью умственной отсталости, Из них 30 подростков - истинные сироты, 34 подростка - социальные сироты. Один из методов исследования – социометрия.

Исследование показало, что межличностные отношения в группах подростков истинных и социальных сирот с легкой степенью умственной отсталости отличаются неоднозначностью по отдельным психологическим показателям. Отношения к окружающим у истинных сирот ориентированы на подчиняемый, зависимый характер от взрослых и сверстников, которые оказывают им помощь при возникающих коммуникативных трудностях. Стереотипность поведенческих реакций ведет к нарушению формирования умения сотрудничать, договариваться о совместной деятельности. У социальных сирот отношения к окружающим носят агрессивный, авторитарный и эгоистический характер. Это вызвано отсутствием базового доверия к миру, вынужденному приспособлению к условиям жизни в детском доме, что неизбежно ведет к эмоциональной нестабильности, проявляющейся в нарушении норм поведения [1].

У истинных сирот взаимодействие в группе носит ситуативный, поверхностный характер, не основанный на развитых коммуникативных способностях, умении понимать собеседника, у них значительно больше отвергаемых и изолированных членов. Для социальных сирот характерен прагматичный тип взаимодействий, подчиненный выполнению конкретных задач. Их действия ориентированы на личные контакты с конкретными людьми, они имеют более широкий круг социальных контактов, воспринимают группу как средство достижения цели, объединяются в группировки, во главе которых есть свои неформальные лидеры, изолированных и отвергаемых членов значительно меньше.

Коммуникативная сторона межличностных отношений истинных сирот с умственной отсталостью отражает большую отрицательную активность со стороны сверстников и отрицательный статус в группе. Антипатии истинных сирот возникают чаще и носят взаимный характер. При формировании межличностных отношений они чаще проявляют безынициативность и пассивность. Социальные же сироты имеют большее число социальных контактов, обладают умением приспособиться к условиям жизни и деятельности в детском доме.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать дисгармоничный характер развития межличностных отношений у воспитанников с легкой степенью умственной отсталости. Результаты анализа внутренней корреляционной структуры *социометрических индексов* позволяют сказать, что подростки истинные и социальные сироты с легкой степенью умственной отсталости чаще, чем их сверстники без интеллектуальных нарушений являются отвергнутыми со стороны воспитанников детского дома. А также имеют более высокие показатели отрицательного статуса в группе. Тогда как, подростки, имеющие, норму интеллектуального развития истинные и социальные практически в равной степени могут быть отвергнуты со стороны сверстников, воспитывающихся, в детском доме и имеют преимущественно средние значения отрицательного статуса в группе. Причем, распределение показаний социометрического статуса в группе воспитанников с легкой степенью умственной отсталости характеризуется более широким разбросом данных и свидетельствует о разнородности группы по анализируемому свойству [2, 23].

Наше исследование проводилось в ноябре 2015 г. на базе МКУ ««Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Мечта»» Никольского района Пензенской области, г. Никольск. Центр является муниципальным казенным стационарным учреждением в структуре Управления социальной защиты населения администрации Никольского района Пензенской области. В центре «Мечта» в настоящее время проходят реабилитацию 18 детей в возрасте от 4 до 15 лет. Дети проживают в 3-х группах (дошкольники, младший школьный возраст, и 3-я группа – средний и старший школьный возраст).

Для целей нашего исследования было отобрано 8 детей младшего школьного возраста (от 7 до 10 лет), т.к. большинство детей в этой группе поступили в реабилитационный центр примерно в одно и то же время и находятся в нем 3 и более месяца, т.е. можно предполагать, что эта группа уже обладает определенными устойчивыми связями, что важно для проведения социометрии.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что социометрия является одним из методов, помогающих дифференцировать индивидуальную работу с детьми-сиротами и что дети, находящиеся в стационарных учреждениях, лишённые родительской любви и нормальных семейных отношений, могут формировать значимые устойчивые эмоциональные связи друг с другом, однако это во многом зависит от времени нахождения в реабилитационном центре и этапа реабилитации.

Процедура социометрического исследования следующая. Детям предлагается ответить на несколько вопросов:

1. Если бы тебе пришлось перейти в другую группу, кого бы ты взял с собой?
2. А кого бы не взял?
3. Как ты думаешь, кто бы взял тебя в новую группу?
4. А кто бы не захотел взять тебя?
5. Если бы было можно, чьи ответы ты хотел бы посмотреть?

При этом строго соблюдались два условия:

а) дети должны быть предупреждены о том, что будут «секретные вопросы и секретные ответы» и рассказывать об этом никому нельзя;

б) результаты исследования должны храниться в недоступном месте, не обсуждаться с детьми.

В результате анализа полученных ответов можно изучить:

а) структуру эмоциональных отношений в группе;

б) адекватность представлений членов группы о своем положении в эмоциональной структуре группы;

в) выявить членов группы, обладающих ценностной привлекательностью и психологическим влиянием в группе.

Для анализа данных составляется сначала социометрическая матрица, затем социограмма. Фамилии детей из этических соображений изменены.

В социометрической матрице (Рисунок 1) положительные и отрицательные выборы (ответы на 1 и 2 вопросы) каждого из детей отмечаются в горизонтальной строке. Взаимные положительные и отрицательные выборы обводятся в кружок. Ответы на 3 и 4 вопросы отмечаются соответственно красным и синим цветом в вертикальных столбцах. Ответ на последний вопрос фиксируется условным знаком в горизонтальной строке. В нижних строчках подводятся итоги:

С+ число положительных выборов (положительный статус)

С-- число отрицательных выборов (отрицательный статус)

В+ количество взаимных положительных выборов

В-- количество взаимных отвержений

П+ верное количество предсказанных положительных выборов

П-- верное количество предсказанных отрицательных выборов

Р ответ на 5 вопрос (референтность).

	Иванов	Петров	Сидоров	Кузнецова	Васильева	Баранов	Никитин	Сергеев
Иванов И.		+	--	+	-		∨	∨
Петров П.	+		+			--	--∨	∨
Сидоров С.	+∨	+				--	∨	--∨
Кузнецова К.	∨		--			+∨		
Васильева В.	+∨	--	--			∨		
Баранов Б.	+	+∨	∨	--	--		---	
Никитин Н.	+∨	+			--	--		∨
Сергеев А.	∨	∨	+		+	--	--	
С+	5	4	2	2	2	1		
С--		1	3	1	3	4	3	1
В+	1	2	1	1	1	1		
В--						1	1	
П+	2	2	1	1	2	1		
П--		1			2	2		
Р	5	2	1			2	3	4

Рисунок 1 - Социометрическая матрица

Построение социограммы начинаем с изображения системы положительных выборов. В центре листа рисуем условный знак того ребенка, который набрал наибольшее количество положительных выборов. Помечаем этот знак первыми буквами имени и фамилии, обозначаем количество положительных и отрицательных выборов. Вокруг изображаем условные знаки тех ребят, которым он отдал предпочтение. Затем среди этих детей выбираем второго по статусу и обозначаем сделанные им выборы и т. д. Взаимные выборы отмечаем сплошной линией, односторонние – пунктирной линией со стрелкой на конце (Рис. 1).

Пользуясь социограммой, можно увидеть, что статусы в группе распределяются следующим образом:

- «звезды»,
- высокостатусные,
- среднестатусные,
- низкостатусные.

К «звездам» относят ребенка, набравшего больше всего положительных выборов и не менее половины от максимально возможного их числа, либо ребенка, получившего больше всего выборов

от других популярных членов группы. В группе равнопредпочитаемых «звездой» может считаться тот, кому отдают предпочтение в выборах другие популярные члены группы.

Высокостатусные – получившие выбор примерно половины группы.

Низкостатусные:

- пренебрегаемые – есть положительные выборы, но их мало, значительно больше отвержений, то есть эмоционально эти дети мало привлекательны;
- отверженные – нет положительных выборов, их воспринимают весьма экспрессивно, но отрицательно; группа не принимает этого человека, его качеств, свойств характера и привычек;
- изолированные – нет ни положительных, ни отрицательных выборов.

Положительные выборы могут быть как односторонние, так и взаимные. Ребенок, получивший один – два взаимных выборов, но больше отвержений не может быть отнесен к числу изгоев, так как имеет в своем окружении явную группу поддержки, и его положение в субъективно-психологическом плане более стабильно, чем положение ребенка, имеющего несколько положительных выборов, но невзаимных.

Первоначально социограмма чертится простым карандашом, в готовой социограмме часть линий обводится красным цветом, а часть оставляется в карандаше или изображается в укороченном виде. Это линии для обозначения односторонних выборов изолированных и отверженных, которые направлены на высокостатусных членов группы.

В цвете изображаются:

- а) взаимные связи;
- б) положительные связи между микро-группами и внутри устойчивых микро-групп;
- в) положительные связи, идущие от высокостатусных членов группы к низкостатусным.

На социограмму положительных выборов синим цветом накладывается изображение важнейших отрицательных связей:

- взаимные отвержения;
- противоречивые выборы, то есть ребенок выбирает того, кто его отвергает;
- отрицательные выборы, адресованные высокостатусным и «звездам»;
- отрицательные выборы внутри устойчивых микро-групп;
- отрицательные связи между мальчиками и девочками;
- отрицательные связи между центральными фигурами различных микро-групп.

Не обозначаются отрицательные связи, направленные к «изгоям».

Условные знаки детей также удобно изображать в цвете:

- популярные члены группы – обвести красным цветом;
- «звезда» - обвести двойной красной чертой и заштриховать;
- имеющие средний статус – обвести желтым цветом;
- непопулярные члены группы – обвести зеленым цветом, при этом -
 - ✓ изолированные – обвести синей чертой;
 - ✓ пренебрегаемые – обвести коричневой чертой;
 - ✓ отверженные – обвести черной чертой.

Иногда требуется составить индивидуальную социограмму для отдельного ребенка (Рис. 2). Например, в нашем случае мальчик находится не в очень комфортной психологической обстановке. Он выбирает тех ребят, которые его отвергают, и отвергает тех, кто выбирает его. При этом он имеет и взаимный положительный выбор. Это говорит о том, что ребенок находится в некотором эмоциональном напряжении, хотя и не критическом.

Наличие у большого количества детей низкого статуса сигнализирует о недостаточном развитии группы. Следует принять меры, чтобы дети с низким статусом не превратились в «козлов отпущения».

Если нет взаимно предпочитающих друг друга мини-групп, то можно сделать вывод о том, что группа пребывает на сложной ступени своего развития, характеризующейся конфликтностью, низкой групповой эмпатией и эмоциональной неудовлетворенностью.

Особенно внимательно следует отнестись к противоречивым выборам, особенно между детьми, близкими по статусу. Такие ситуации довольно болезненны, особенно для тех детей, которые делали положительный выбор, и чреватые негативными последствиями. В каждом отдельном случае следует разобраться в причинах, понять отвержение или смягчить боль от него.

Статус пренебрегаемых, отверженных, изолированных детей требуется поднимать, может помочь объединиться им в устойчивые автономные группы.

Ответы на третий и четвертый вопрос помогают понять, насколько каждый ребенок правильно оценивает свое положение в группе. Практика показывает, что часто дети адекватно представляют, кто сделает по отношению к ним положительный выбор, но не чувствуют, кто относится к ним негативно. Ответ на последний вопрос социометрического теста дает исследователю представление, чье мнение пользуется большим влиянием у сверстников.

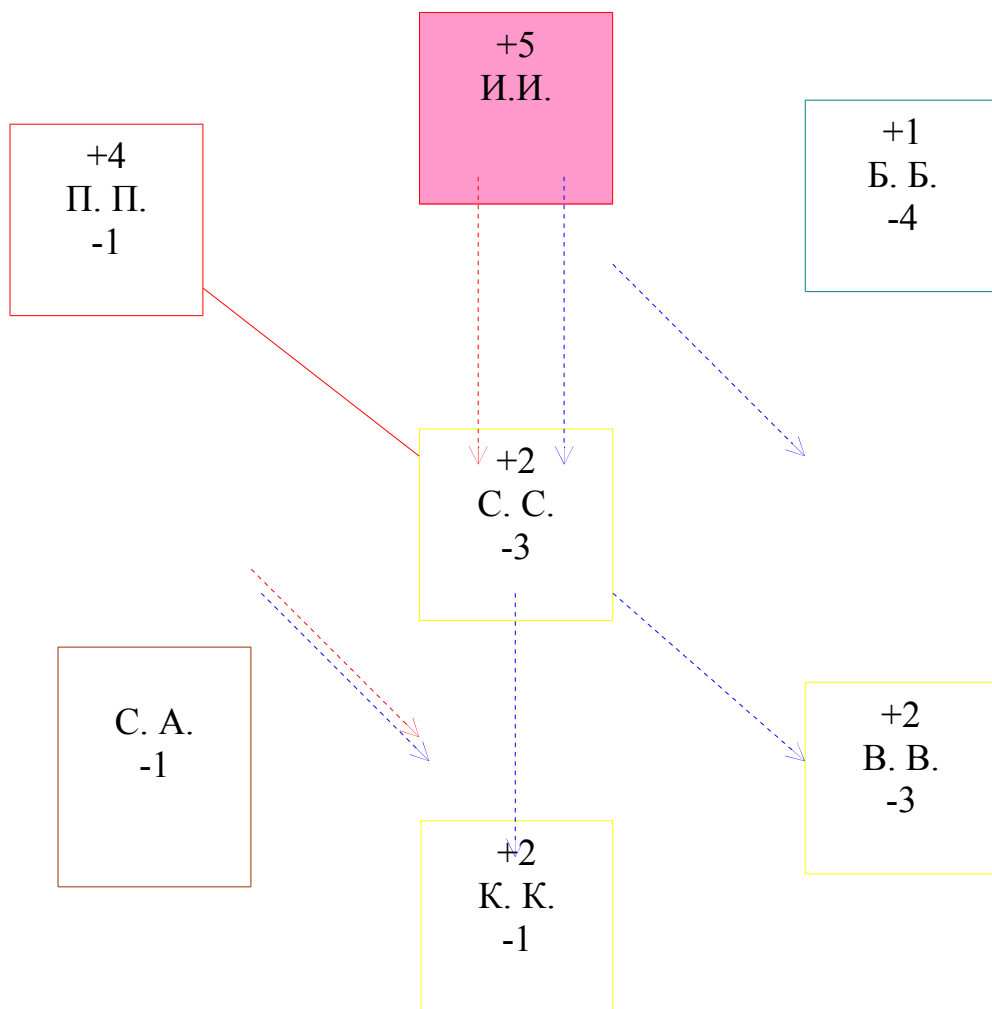


Рисунок 2 – Индивидуальная социограмма

Результаты проведенного исследования показывают, что в данной группе детей-сирот есть дети, имеющие высокий социометрический статус («звезда») – это мальчик 9 лет, получивший наибольшее число положительных выборов, чья индивидуальная программа реабилитации в настоящее время подходит к завершению. Однако в группе есть и «отверженные» и «пренебрегаемые» дети, чье психологическое состояние требует дополнительного внимания со стороны специалистов. Группа не отличается высокой степенью сплоченности и референтности.

В целом, занимаясь изучением этой темы, мы можем прийти к выводу, что метод социометрии достаточно часто фигурирует в различных отчетах о деятельности специалистов, представленных, в частности на сайтах стационарных учреждений для детей-сирот, и в методических

рекомендациях по организации социальной работы с детьми-сиротами, однако аналитика зачастую не проводится и результаты использования данного метода представлены далеко не всегда. Таким образом, применение метода социометрии в социальной работе с детьми-сиротами нуждается в дальнейшей научно-исследовательской и практической разработке.

Библиографический список:

1. Барсебян О. В. Анализ межличностных отношений подростков-сирот с умственной отсталостью / О. В. Барсебян // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=3416>
2. Барсебян О. В. Межличностные отношения подростков-сирот с умственной отсталостью : автореф. канд. психол. наук / О. В. Барсебян. – СПб : СПбГУ, 2007. – 26 с.
3. Батыгин Г. С. Лекции по методологии социологических исследований / Г. С. Батыгин. — М. : Аспект-Пресс, 1995. — 286 с.
4. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях / И. П. Волков. — Л. : ЛГУ, 1970. — 88 с.
5. Горшков М. К. Прикладная социология : методология и методы : интерактивное учебное пособие / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги — М. : ФГАНУ «Центр социологических
6. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования / И. Ф. Девятко. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1998. — 208 с.
7. Добренков В. И. Методы социологического исследования : Учебник / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2004. — 768 с. С. 586
8. Егорова М. А. Психологические трудности детей-сирот при обучении в общеобразовательной школе / М. А. Егорова // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2. — С. 90—94.
9. Золотовицкий Р. А. Групповая реальность и ее синтез / Р. А. Золотовицкий // Онтогенез социальной реальности. Труды методологического семинара / Под ред. В. С. Дудченко. — М. : Икар, 1998. — С. 245—260.
10. Морено Я. Социометрия : Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Морено. — М. : Академический проект, 2001. — 384 с.
11. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 1995. — 330 с.
12. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. — М.: Омега-Л, 2009. — 567 с.

Овчинникова Олеся Ивановна
Ovchinnikova Olesya Ivanovna
кандидат педагогических наук,
преподаватель иностранного языка
Многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО Орловский ГАУ
E-mail: less-ja@yandex.ru

УДК 37.03

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ

FORMATION OF A STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY ON THE BASIS OF AN INTEGRATED APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AND FOREIGN LANGUAGES

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические основания для использования интегрированного подхода в обучении родному и иностранному языкам в условиях современного развития образовательной парадигмы.

Abstract: The article deals with the theoretical grounds for the use of the integrated approach in teaching native and foreign languages in the modern development of the educational paradigm.

Ключевые слова: языковая личность, интегрированный подход, надпредметные цели, межпредметные связи

Key words: linguistic personality, integrated approach, interdisciplinary aims, interdisciplinary links.

Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования влечет за собой изменение целей обучения языкам. К современным выпускникам предъявляются такие требования, как способность к межкультурному общению и взаимодействию, способность к познанию своей и чужой действительности, умение выражать свои мысли и понимать мысли других, в том числе представителей иных социумов, способность к речемыслительной деятельности и т.д. Добиться этого можно лишь в том случае, если преподавание родного и иностранного языков будет строиться на понимании целей обучения как формирования способности к межкультурному общению.

На сегодняшний день главной задачей современной школы является формирование «языковой личности», что подразумевает высокий уровень коммуникативной компетенции, то есть свободное владение всеми видами речевой деятельности и культурой устной и письменной речи в разных сферах и ситуациях общения.

Согласно В.Гумбольдту, «языковая личность» существует в индивиде как возможность и стремление использовать все богатства языка. Уже в 40-е годы М.М. Бахтиным было выдвинуто в качестве цели обучения родному языку рождение языковой индивидуальности ученика, формирование «индивидуального лица» говорящего и слушающего человека [1,12]. В дидактике языкового развития (как русского, так и иностранного языка) на первый план выходит выработка у учащихся таких коммуникативных умений, как способность приобретать знания самостоятельно и во взаимодействии с другими людьми, осуществлять расширенный поиск и сбор информации из самых разных источников, производить ее отбор и анализ с целью последующей организации и представления с учетом особенностей конкретного адресата. Более того, овладение предметами филологического цикла должно стать опорой, способствовать развитию интеллекта, мышления, памяти и творческого потенциала.

Не случайно надпредметные и предметные цели обучения русскому и иностранному языку во многом совпадают. Первозадачей обоих предметов ставится «синтез речевого, интеллектуального и духовного развития личности» [4,42].

Формирование системы знаний о языке и речи возможно лишь при условии овладения учащимися коммуникативной компетенцией, включающей в себя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную, социальную и т.д. [6,54].

Помимо прочего, в современные задачи обучения языкам входит привитие у учащихся понимания роли любого языка как элемента культуры, что, в свою очередь, вносит весомый вклад в становление личности школьников. Практика преподавания ИЯ показывает, что учащиеся с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т. п. Иностранный язык знакомит не только с культурой страны изучаемого языка, но и, оттеняя особенности своей национальной культуры путем сравнения, знакомит с общечеловеческими ценностями, т.е. формирует межкультурную коммуникативную компетенцию, содействует воспитанию учащихся в контексте диалога культур.

При этом как отмечают Гальскова Н.Д. и Гез Н.И., «...роль исходной культуры изучающих язык как средства познания не только чужой, но и своей культуры чрезвычайно высока» [2,26]. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры.

Таким образом, языковое образование оказывается в ситуации инновационного поиска, в то время как решение проблемы формирования языковой личности лежит в области инновационных подходов к обучению. Принимая во внимание общность целей обучения русскому и иностранному языку, единый языковой/филологический характер и специфику предметов, целесообразным и даже необходимым видится интегрированный подход в их преподавании.

Следует отметить, что проблема интеграции в обучении родному и иностранному языку не является новой, она занимала умы многих как отечественных, так и зарубежных методистов (Б.М. Кедрова, А.Д. Урсул, И.Д. Зверева, В.Н. Максимовой, Л.В. Занковой, Д.Б. Эльконина, И.Л. Бим, М.З. Биболетовой, Л.Я. Зеня и др.). Инновационные концепции и системы обучения за рубежом представляют собой тот или иной вариант интегрированного обучения: Далтонская школа, школа Френе, Вальдорфская школа. Они построены на проблемном методе обучения, на решении практических задач, требующих интеграции знаний из разных предметов, на организации разных видов деятельности учащихся и высокой мотивации обучения.

Интеграция в предметной системе нашей школы, как предполагает В.Н. Максимова, является средством компенсации недостатков классно-урочной системы. По ее мнению, интеграция является принципом и фактором развития образовательных систем и средством целостного развития человека как индивида и личности [5, 91].

Интеграция в обучении предполагает, прежде всего, существенное развитие и углубление межпредметных связей, которые являются аналогом связей межнаучных, переходом от согласования преподавания разных предметов к глубокому их взаимодействию.

Интеграция знаний из различных предметных областей осуществляется с помощью интегрированного урока. Система интегрированных уроков лежит в основе интегрированного образования. Интегрированный урок – это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных сфер, направленный на рассмотрение и решение пограничных проблем, позволяющий добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющий практическую направленность.

Поскольку в интегрированном обучении рассматриваются разнообразные междисциплинарные проблемы, расширяющие рамки действующих программ и учебников, но необходимые и уместные для развития учащихся, то следует подчеркнуть, что при таком подходе гармонично сочетаются разнообразные методы обучения, используемые на стыке наук: лекция и беседа, объяснение и управление самостоятельной работой учащихся, наблюдение и опыт, сравнение, анализ и синтез. Большое место отводится методам обучения на компьютерных моделях и эвристическому.

Принципы интегрированного образования призваны в полной мере работать на достижение главной цели интегрированного обучения – создание оптимальных условий для развития мышления учащихся в процессе обучения языкам на основе интеграции этих предметов [3,2].

Темы интегрированных уроков подбираются таким образом, что для их рассмотрения, реализации целей урока необходимы быстрота ориентировки в новых условиях, умение видеть новое в известном, умение выходить за рамки привычного алгоритма действий, что развивает гибкость мышления. Помимо этого характерной чертой интегрированных уроков можно назвать поиск нестандартных способов решения поставленных задач, развивающий оригинальность мышления.

При интеграции знаний важно уметь выделять существенное, видеть цель работы, подводить итоги решения рассматриваемой проблемы для того, чтобы в дальнейшем после обобщения использовать полученные знания. Все это помогает развить глубину, целенаправленность и широту мышления. Развитию активности мышления способствует изучение и применение различных подходов к реализации поставленных задач, решение и анализ вариантов выхода из проблемной ситуации в зависимости от меняющихся условий. Новизна, нестандартность тем и задач интегрированных уроков вызывает необходимость оценивать правильность полученных результатов, благодаря чему развивается критичность мышления.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что интегрированные уроки способствуют формированию научного стиля мышления, которое характеризуется гибкостью, глубиной, целенаправленностью, широтой, критичностью, доказательностью, организованностью памяти.

Потенциал интегрированных уроков и курсов огромен. Посредством интегрированного обучения возможно повышение и развитие интереса учащихся к предметам филологического цикла, поскольку подразумевается изучение предмета не ради самого предмета, а возможность увидеть значение рассматриваемых проблем (теоретическое, практическое), их проблемный, ситуативный характер [3,3]. Они предполагают возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс. Это позволяет каждому ученику проявить себя в той области, которая ему ближе и применить на практике полученные знания. Такие уроки дают понимание того, где и каким образом полученные знания можно применить на практике, с какой целью следует изучать то или иное языковое явление.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интеграция как средство обучения должна дать учащимся знания, которые отражают связность отдельных представлений о мире как едином целом, в котором все элементы взаимосвязаны. Интеграция как процесс предполагает комплексное развитие, воспитание и обучение и обеспечивает взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь всех звеньев учебного процесса.

Интегрированный подход в обучении способствует созданию целостной картины мира, учит видеть все явления жизни в их глубинной взаимосвязи и одновременно противоречивости. Только обобщенные представления об окружающем мире дают возможность адекватно в нем ориентироваться. Отсюда следует, что интеграция служит импульсом здорового мироощущения, ускоренно моделирует личность, воспитывает философские начала в сознании учащихся.

Библиографический список:

1. Баранов, М. Т. Межпредметные связи русского языка в учебном процессе [Текст] / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1979. – №3. – С. 9-14.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Костарев И. С. Концепция интегрированного обучения. – Пермь, 1999.
4. Львова, С. И. Развитие видов речевой деятельности на уроках русского языка [Текст] / С. И. Львова // Русская словесность. – 2002. – №7. – С. 40-45.
5. Максимова, В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1998. – 191 с.
6. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций [Текст]: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Сажнева Анастасия Валерьевна

Студент

НГЛУ им. Н. А. Добролюбова

г. Нижний Новгород, Россия

Sazhneva Anastasia Valerievna

Student

Linguistics University of Nizhny Novgorod

Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: semenko.nastenka@mail.ru

УДК 82

ФРАЗЕОДИДАКТИКА КАК ОДНО ИЗ НОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

PROBLEMS OF PHASEODIDACTICS AS ONE OF THE NEW DIRECTIONS OF LINGUISTIC SCIENCE

Аннотация. В данной статье речь идет о том, что изучение фразеологического фонда является неотъемлемой частью обучения иностранному языку, приводятся определения понятий фразеология, фразеологизм и фразеодидактика. Также в данной статье приводится классификация упражнений на формирование лексической компетенции на основе фразеологизмов с возможными вариантами заданий на примере французского языка.

Abstract. This article is devoted to the study of phraseology as an integral part of teaching foreign languages. The article presents definitions of phraseology, phraseological units and phraseodidactics. This article includes a classification of exercises aimed at the formation of lexical competence on the basis of phraseological units with a variety of tasks as exemplified in the French language.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, фразеологизм, фразеодидактика, коммуникативная компетенция.

Keywords: phraseology, phraseological units, idiom, phraseodidactics, communicative competence.

В настоящее время, в связи с развитием многочисленных международных контактов, знание иностранных языков играет важную роль в жизни человека и социума. Изучение любого иностранного языка начинается с лексики, знание которой является основополагающим при формировании знаний индивидуумов, относящихся к грамматике, фонетике, орфографии и т. д. Другими словами, лексика является строительным материалом для формирования коммуникативной компетенции для дальнейшего осуществления какой-либо речевой и сознательной деятельности. Свидетельством того, что индивидуум в совершенстве знает иностранный язык, является не только сформированная коммуникативная компетенция, но и знание фразеологического фонда изучаемого языка. Формирование коммуникативной компетенции на основе фразеологических единиц (далее ФЕ), позволяет не только освоить иностранный язык, но и понять сложную самобытную культуру страны изучаемого языка.

Исследования ФЕ различных языков имеют давние традиции и относятся к числу проблем, вокруг которых все еще возникают споры. Основателем теории фразеологии является швейцарский лингвист Шарль Балли, который в своих книгах «Очерк стилистики» и «Французская стилистика» впервые систематизировал словосочетания по степени устойчивости. Вопросами фразеологии занимались также следующие ученые: доктор филологических наук, лауреат Сталинской премии Виктор Владимирович Виноградов; российский лингвист, переводчик и лексикограф Яков Иосифович Рецкер; профессор Арманд Грантович Назарян, который является составителем учебников по фразеологии французского языка; языковед Александр Владимирович Кунин;

советский лингвист Николай Максимович Шанский; российский филолог Ольга Сергеевна Ахманова; венгерский романист и профессор Вильмос Бардоши; доктор филологических наук, профессор Леонид Степанович Бархударов; испанский лингвист Изабель Гонсалес Рей; французский лингвист Гастон Гросс и др.

Фразеология является отражением культуры носителей языка, их менталитета, т. е. неосознанного восприятия мира. Фразеология придает языку эмоционально-экспрессивную окраску и национальный колорит, что дифференцирует один язык от другого.

Существует множество дефиниций термина «фразеология», но все они сводятся к одному, которое было предложено профессором Арманом Грантовичем Назаряном, а именно: «Под понятием «фразеология» (от греч. *phrasis* «выражение, оборот речи» и *logos* «понятие, учение») понимается отрасль языкознания, которая изучает устойчивые сочетания, называемые ФЕ или фразеологизмами, а также совокупность подобных словосочетаний, свойственных данному языку» [2, с. 5].

Советский лингвист Николай Максимович Шанский отмечал: «ФЕ – это семантически нераздельные обороты, семантическая нераздельность которых основывается на идиоматичности их значений» [4, с. 41]. Фразеологизмы обыкновенно рассматриваются лингвистами как особого рода словосочетания, которые не создаются свободно в речи, а входят в состав языка. Другими словами **фразеологизмы** представляют собой неизменяемые конструкции (обороты), смысл которых не извлекается из значений элементов, входящих в их состав. ФЕ воспроизводятся в речи в сформированном и готовом виде. Следует учитывать, что ФЕ обладает своеобразным специфическим смыслом, который образовывается посредством переосмысления отдельных лексем, входящих в состав фразеологизмов.

Широкое использование ФЕ в процессе обучения иностранным языкам привело к образованию новой дисциплины под названием **фразеодидактика**, которая занимается разработкой теоретических положений об использовании фразеологизмов в процессе изучения иностранных языков. Фразеодидактика окончательно еще не сформировалась и представляет собой интерес для изучения. Термин фразеодидактика был введен немецким лингвистом Питером Кюном (Peter Kühn). Изабель Гонсалес Рей (Isabel González Rey) предложила дефиницию термина фразеодидактика, в которой говорится, что: «**фразеодидактика** – это дисциплина, которая состоит из изучения ФЕ в процессе обучения живым языкам (родного и иностранного)» [7, с. 20].

Фразеодидактика – это лингвистическая дисциплина, которая на сегодняшний день окончательно не сформировалась и сочетает в себе черты таких наук как: фразеология, прикладная лингвистика и дидактика живых языков. «Целью фразеодидактики является дидактика фразеологии в широком смысле слова, т.е. обучение-изучение любой языковой единицы, считающейся фразеологизмом, идиоматическим выражением, поговоркой или пословицей» [6, с. 19].

Интуитивно употребляемые ФЕ на родном языке часто остаются незамеченными, в то время как при изучении иностранного языка они довольно-таки быстро бросаются в глаза. Именно при изучении иностранного языка осознается существование устойчивых словосочетаний, которые невозможно переводить слово в слово, не нарушая при этом семантическое значение всего выражения. Фразеологизмы часто представляют собой трудности при изучении иностранного языка, т.к. иностранцам тяжело понять смысл подобных устойчивых словосочетаний, даже, если они знают значение каждой отдельно взятой лексической единицы, входящей в состав ФЕ. Тем не менее, для формирования коммуникативной компетенции необходимо овладение фразеологизмами, т.к. они являются неотъемлемой частью любого языка, придают ему эмоционально-экспрессивный окрас, отражают культуру и менталитет носителей языка. Неправильное употребление ФЕ – это признак того, что индивидуум незначительно продвинулся в освоении языка. Таким образом возникает необходимость в изучении ФЕ в течение всего обучения иностранному языку. «Интуитивное употребление в речи ФЕ является неопровержимым доказательством хорошего усвоения и овладения иностранным языком индивидуумом. Для достижения такого интуитивного употребления ФЕ требуются дополнительные усилия не только от учащихся, но и от обучающихся» [6, с. 20].

Усвоение ФЕ родного языка так же важно, как и освоение фразеологизмов иностранного языка. На родном языке оно происходит автоматически и ФЕ используются без дополнительных усилий, в то время как фразеологизмы иностранного языка могут вызывать трудности, а именно: говорящий вынужден всегда подбирать ФЕ, логично соответствующих теме сообщения. Следует

отметить, что значение ФЕ может быть неясным даже для носителей языка. Носители языка учат устойчивые словосочетания, так же как и слова своего родного языка. В ситуации коммуникации индивидуум подбирает соответствующую контексту ФЕ так же как он подбирает соответствующее контексту слово. Иностранец должен поступать аналогично в ситуации коммуникации, но для этого ему необходимо предварительно выучить ФЕ и контексты, в которых можно их употреблять. Таким образом, возникает необходимость работы с фразеологизмами в течение обучения иностранному языку, а, следовательно, и во внесении в учебные планы фразеологии как отдельной лингвистической дисциплины.

«Фразеодидактика – это искусство использовать ФЕ легко и сознательно на иностранном языке, что требует постепенного и непрерывного обучения. В связи с этим необходимо включать фразеодидактику в процесс обучения иностранным языкам на раннем этапе» [7, с. 20]. Использование фразеодидактики с раннего этапа обучения иностранному языку способствует формированию лексической компетенции, а в последствие и коммуникативной.

В процессе формирования лексической компетенции у индивидуумов вырабатываются лексические навыки. В современной лингвистике выделяется два типа лексических навыков: «языковые (навыки работы с лексикой вне речевой коммуникации, т. е. навыки анализа слова, словообразования, создания словосочетаний и отдельных предложений)» [3, с. 33] и речевые (навыки работы с лексикой в речевой коммуникации, т. е. выбор лексических единиц и умение ими манипулировать в процессе коммуникации)» [1, с. 22]. Лексические навыки характеризуются большой степенью осознанности, т. к. содержание речи лучше всего осознается в процессе речевой коммуникации. «Свидетельством совершенного владения лексической компетенции является наличие у учащихся лексических языковых и речевых навыков» [3, с. 36], которые формируются во время выполнения различных заданий и упражнений.

Зарубежный лингвист Флоренс Детри (Florence Detry) выделяет 5 нижеследующих групп упражнений на формирование лексической компетенции на основе фразеологических единиц.

1) «Понимание и ввод ФЕ французского языка – разгадывание учащимися слов партнера, восстановление правильного порядка слов в высказывании и поиск заданной лексической единицы в тексте» [5]. Например, нижеследующее упражнение: найти в заданном контексте фразеологизм:

- Grand-père a mis les pieds dans le plat lorsqu'il a demandé à Denise pourquoi elle ne voulait pas étudier la médecine comme son père (mettre les pieds dans le plat - aborder brutalement un sujet délicat que chacun préfère éviter).

- Si Michel est encore en retard pour le dîner, on va l'attendre comme les moines l'abbé (attendre quelqu'un comme les moines l'abbé - ne pas attendre un retardataire pour commencer à manger).

- J'espère que ma colocataire a fait les courses, sinon nous allons danser devant le buffet ce soir (danser devant le buffet - ne rien avoir à manger).

2) «Проверка понимания языковой картины слов и правил их употребления и применения – обсуждение смысла ФЕ, нахождение и исправление ошибок в ФЕ, придумывание контекстов с заданными фразеологизмами» [5]. Например, нижеследующее упражнение: найти и исправить ошибки в ФЕ:

- «casser la pâté» – перекусить;

- «passer sa route» – идти своей дорогой, не останавливаясь ни перед чем;

- «être / se sentir comme une carpe dans l'eau» – быть, чувствовать себя как рыба в воде; быть / кататься как сыр в масле;

- «ça ne casse pas trois jambes à un canard» – яйца выеденного не стоит;

- «faire dresser les cheveux sur la tête» – (сделать так, чтоб) волосы дыбом встали, сильно бояться, испугаться чего-либо.

3) «Применение ФЕ в контексте (вид речевой деятельности - письмо) – написать диалог, содержащий ФЕ; написать сочинение с использованием фразеологизмов» [5]. Например: написать предложения с нижеследующими фразеологизмами:

- «se faire des cheveux blancs (se faire du souci)»;

- «passer au peigne fin (chercher les moindres détails, examiner minutieusement)»;

- «peigner la girafe (faire un travail inutile, très long et inefficace)»;

- «avoir les cheveux en bataille (être décoiffé(e))»;

- «manger des briques (ne rien avoir ou très peu à manger)».

4) «Осознание возможных отличий морфолого-синтаксического строя между ФЕ французского и русского языков – формальное сравнение между обоими выражениями, подбор эквивалента к заданным фразеологизмам французского языка и наоборот» [5]. Например, нижеследующее задание: подобрать эквивалент на русском языке к ФЕ французского языка:

- «il n'a pas inventé la poudre»;
- «ouvrir son cœur»;
- «chercher une aiguille dans une botte de foin»;
- «vivre comme un coq en pâte»;
- «un clou chasse l'autre».

5) «Упражнение на формирование коммуникативной компетенции (на базе письма): составление диалогов, принимая в расчет замечания, сформулированные в течение предыдущего этапа, устное сочинение на заданную тему (на основе письменного) с использованием ФЕ» [5]. Например, нижеследующее упражнение: составить устное сочинение на тему «Моя мечта» с использованием ФЕ:

- «être sur des charbons ardents» – как на иголках, с трудом сдерживать свое нетерпение или волнение;
- «avoir le souffle coupé» – дух захватило;
- «rouler sa bosse» – много путешествовать;
- «faire d'une pierre deux coups» – убить двух зайцев;
- «travailler d'arrache-pied» – трудиться до седьмого пота, работать усердно.

«При формировании лексической компетенции на основе ФЕ процесс обучения должен следовать логической градации (от простых упражнений к сложным) и быть тщательно продуманным, чтобы предлагаемые упражнения соответствовали имеющимся у учащихся знаниям, навыкам и умениям» [6, с. 83]. Использование различных изображений способствует лучшему запоминанию фразеологизмов и их усвоению.

«На начальном этапе следует включать в процесс ФЕ, которые создают одинаковую ментальную картину, т. к. они легко запоминаются и усваиваются. На последующих этапах обучения следует изучать фразеологизмы, создающие разные ментальные картины, но разделяющие один и тот же переносный смысл» [6, с. 84]. Изучение таких ФЕ способствует развитию у учащихся памяти, образного мышления, языкового чутья.

Таким образом, значимость фразеодидактики в процессе обучения иностранным языкам обусловлена тем, что именно «фразеология обеспечивает образность и выразительность языка. Язык, лишенный ФЕ лишен также культуры общества, которое использует данный язык» [7, с. 20]. Основной целью обучения иностранному, в частности французскому, языку является беглое владение устной и письменной формами данного языка, которое начинается с формирования лексической компетенции, входящей в состав коммуникативной компетенции. Свидетельством глубокого знания какого-либо иностранного языка у индивидуума является знание фразеологического фонда данного языка, что входит в состав лексической компетенции. Качественное и хорошее изучение иностранного языка всегда вызывает интерес к фразеологическому фонду изучаемого языка. В данной статье были приведены примеры упражнений на формирование лексической компетенции на основе ФЕ на примере французского языка.

Библиографический список:

1. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер. — М.: Академия, 2000. — 264 с.
2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка: учебник / А. Г. Назарян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высшая школа, 1987. — 288 с.
3. Семахина, Т. В. О некоторых приемах работы на уроке / Т. В. Семахина // Иностранные языки в школе. — 1992. — №2. — С. 33-37.
4. Шанский, Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка. / Н. М. Шанский. — М.: Государственно учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1985. — 168 с.

5. Detry, F. Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles ? : Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques en langue étrangère [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/detry.pdf> (дата обращения: 18.04.2017).
6. Elme, H. Enseignement des expressions idiomatiques en FLE : analyse contrastive et pistes d'exploitation en contexte estonien / Helena Elme. — Tartu: Université de Tartu, 2014. — 112 p.
7. Gonzalez Rey, I. La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cle.enslyon.fr/espagnol/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-denseignement-92012.kjsp> (дата обращения: 19.04.2017).

Научное издание

Коллектив авторов

Сборник статей IX Международной научной конференции «Человекознание»

ISBN 978-5-9907998-7-5

Журнал о гуманитарных науках «Гуманитарный трактат»

Кемерово 2017