

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

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

**Сборник статей  
III Международной  
научно-практической конференции**

**3 ДЕКАБРЯ 2014 Г.**

Знаменск – 2014

УДК 80  
ББК 81.03  
О 812

Редакционная коллегия:

Р.В. Козырьков (гл. редактор), О.Б. Багринцева (зам. гл. редактора),  
О.Н. Макарова, Л.Д. Кривых, И.А. Шакиров

**Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях** [Текст] : сборник статей международной научно-практической конференции (Знаменск 3 декабря 2014 г.) / сост. Р.Р. Морозова, О.В. Чувашова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2014. – 110 с.

ISSN 2311-407X

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

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

© Р.Р. Морозова, О.В. Чувашова, составление, 2014.  
© Издательский дом «Астраханский университет», 2014.  
© Дизайн обложки А.Н. Стывбур  
© Коллектив авторов.

## СОДЕРЖАНИЕ:

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ БАБКИ, БАТЯ, БРАТЯ, ДЯДЯ В ВОРОВСКОМ ЖАРГОНЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ СЛОВАРЬ «ВОРОВСКОГО  
ЖАРГОНА» WWW.LIB.RIN.RU)

<b>Багринцева О.Б.</b> .....	5
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	
<b>Беляева Е, Гончарова Т, Зорина Е, Трапезникова Е.</b> .....	8
ИСТОРИЯ ЯЗЫКА И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ	
<b>Бокатина Ю. И.</b> .....	12
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	
<b>Гріччина А. В.</b> .....	14
МЕХАНИЗМ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ	
<b>Долгополов А.В.</b> .....	17
ДЕРИВАЦІЙНІ МОДЕЛІ СУФІКСАЛЬНИХ ВИДАВНИЧИХ ТЕРМІНІВ	
<b>Дудка О. О. , Пономаренко В. Д.</b> .....	20
ВЛИЯНИЕ КНИГИ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ	
<b>Исмаилова Е.В., Амирова А.Ю.</b> .....	26
ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<b>Калей Е.Ж., Такташева К.Н., Чуприкова Е.Н.</b> .....	29
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ	
<b>Коваленко Ю.А., Калашеева Е.К., Салихова О.К.</b> .....	32
ФЕМИННАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ	
<b>Колоколова Н.М.</b> .....	34
ПРОБЛЕМА ОПИСАНИЯ РЕЦЕПТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СФЕРЕ УХАЖИВАНИЯ	
<b>Коляян Д.Л.</b> .....	36
ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ В ЗАТО Г. ЗНАМЕНСК	
<b>Константинова М.С., Зулфикарова С.А., Мусалов Р.Я.</b> .....	39
СТАТУС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	
<b>Кривых Л.Д.</b> .....	42
ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К МАШИНАМ И ОБОРУДОВАНИЮ ДЛЯ СТРОИТЕЛЬСТВА, ЭКСПЛУАТАЦИИ И РЕМОНТА АВТОМОБИЛЬНЫХ ДОРОГ И СООРУЖЕНИЙ	
<b>Литвиненко Е.В.</b> .....	44
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
<b>Мальцева М.В., Виничук С.П., Басова И.В.</b> .....	49
ЗООНИМ <i>ВОЛК</i> В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ: КРИМИНАЛЬНЫЙ ЖАРГОН	
<b>Метельская Е.В.</b> .....	53
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	
<b>Митрахович В.А., Михеев А.Н.</b> .....	55
ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	
<b>Моисеева Ю.В., Маняпова Н.Ю.</b> .....	58
ДИСКУРСИВНЫЙ ПРОЦЕСС	

<b>Морозова Р.Р.</b> .....	60
РОЛЬ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА	
<b>Мотченко Е.П. Портнова Н.Ю. Ломовцева Н.С.</b> .....	62
МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
<b>Муханалиева А.А.</b> .....	64
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
<b>Насиханова А.З.</b> .....	66
ПРЕФІКСАЛЬНІ АД'ЕКТИВИ-НЕОЛОГІЗМИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ КІЛЬКІСНОГО ВІЯВУ ОЗНАКИ	
<b>Новікова Є. Б.</b> .....	67
К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	
<b>Пителина М. В.</b> .....	71
ГАЗЕТНАЯ СТАТЬЯ КАК УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
<b>Путилина Е. А.</b> .....	73
ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА УЛИЦЕ	
<b>Пучкова А.В., Долгорукова Е.П., Павлова Е.В.</b> .....	76
К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «РЕЧЕВОЙ АКТ» И «РЕЧЕВОЙ ЖАНР»	
<b>Руссу Е.А.</b> .....	79
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<b>Рыкова Б.В., Рыкова К.А., Жумагалиева Х.М.</b> .....	81
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА	
<b>Саенко Н. В.</b> .....	83
ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ И МИРЕ	
<b>Сарбалиева Г.В., Николайчук И.Р., Кузина В.М.</b> .....	86
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СУИЦИДОВ ПОДРОСТКОВ	
<b>Слепухина А.Я., Бершадская Н.С., Казанова К.А.</b> .....	88
ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
<b>Снурницына Е.А., Егорова А.А., Федорова Л.С.</b> .....	91
СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	
<b>Супкарева О.А., Заворотняя Е.А., Летова М. Н., Москаленко Н.М.</b> .....	95
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗов	
<b>Торопова Е.Н.</b> .....	99
ВОЗНИКНОВЕНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ	
<b>Утегенова М.С. Савченко Ю.С. Муртазина С.Ф.</b> .....	101
ФОРМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	
<b>Чувашова О.В.</b> .....	104
ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<b>Шмелёва В.С., Курина О.С., Алибаева Д.А.</b> .....	107

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ БАБКИ, БАТЯ, БРАТЬЯ, ДЯДЯ В ВОРОВСКОМ  
ЖАРГОНЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ СЛОВАРЬ  
«ВОРОВСКОГО ЖАРГОНА» WWW.LIB.RIN.RU)**

Багринцева О.Б.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Терминология родства является одним из наиболее известных в лингвистической науке носителей культурно-значимой информации. Данный факт подтверждается в работах различных исследователей, рассматривающих данный терминологический пласт с различных позиций: нормированного или сленгового употребления [1:6; 2: 10].

Национально-культурное наследие любой языковой общности отражается посредством концептуализации окружающего мира и актуализации в сознании носителей языка разнообразных концептов [4: 67].

Как известно, концепты, отражающие семейно-родственные отношения, входят в состав наиболее значимых концептов для любого человека [6:103], являются, так называемыми, «концептами первой очереди» [9: 177] в нормативном слое любого языка.

В настоящее время наблюдается все возрастающий интерес к изучению нелитературных форм языковых пластов [3: 16], и все большее внимание уделяется сленговому пласту лексических единиц в различных языках [10:33]. Исследователи считают, что именно в данном слое нелитературного языка актуализируются наиболее значимые когнитивные структуры [5:90], присутствующие в сознании носителей того или иного языка [8:90]. Таким образом, следует отметить, что терминология родства входит в состав наиболее употребительных семантических единиц в субстандартном слое любого языка [7: 193].

Для выявления наиболее часто употребляемых терминов родства и выявления новых значений, актуализирующихся в данных лексических единицах, нами было проанализировано лексикографическое издание «Словарь воровского жаргона» , расположенного на сайте [www.lib.rin.ru](http://www.lib.rin.ru).

В данном лексикографическом издании было найдено 62 лексические единицы, в состав которых входят термины, обозначающие семейно-родственные отношения.

Одной из наиболее распространенных лексических единиц, встречающихся в субстандартном слое русского языка и зафиксированные в исследуемом нами лексикографическом издании, является лексическая единица «бабки», представленная в различных вариациях и входящая в состав различных выражений. Данная лексическая единица встречается в «Словаре воровского жаргона» в 8 словарных статьях.

Лексическая единица БАБКА, представленная существительным в единственном числе, имеет в Словаре значение «кольцо, перстень».

Лексическая единица БАБКИ, представленная существительным во множественном числе, имеет в Словаре значение «деньги». Следует отметить тот факт, что в значении «деньги» данная лексическая единица встречается не только в Словаре воровского жаргона, но и в Словарях общего и профессионального сленга, что говорит о том, что данная лексическая единица относится к общему сленгу и имеет достаточно обширную область употребления.

Лексическая единица БАБКИ входит в состав нескольких словосочетаний и выражений.

Так, например, данная лексическая единица входит в состав выражения БАБКИ ГОРЯЧИЕ, состоящего из существительного и прилагательного, представленного в значении «деньги, заработанные проституцией».

Также лексическая единица БАБКИ входит в состав выражения БАБКИ ОБЩАКОВЫЕ, состоящего из существительного и прилагательного, представленного в значении «деньги, собранные ворами для помощи членам преступной группы». В данном

выражении присутствует такое понятие как ОБЩАК, которое обозначает какое-либо место, где хранятся денежные средства, переданные членами преступной группировки в виде процента от каждого дела, которые в случае необходимости направляются на помощь нуждающимся членам преступной группировки. Данные денежные средства являются неприкосновенным запасом и расходуются только в крайне необходимом случае. Сфера употребления данного выражения ограничивается использованием его в речи представителей преступного мира, являющихся членами той или иной преступной группировки.

В исследуемом нами «Словаре воровского жаргона» было обнаружено интересное выражение, представляющее собой целое предложение: БАБКИ СТОЯТ НА ПЕРЕЛОМЕ. Данная синтаксическая структура состоит из следующих частей речи: существительное + глагол + предлог + существительное, и представляет собой простое двусоставное предложение, которое употребляется в значении «деньги, вытасканные из кармана наполовину». Следует отметить, что данное выражение обладает высоким уровнем абстракции и высокой образностью. Посредством данного выражения создается образ того, что деньги наполовину видны из кармана, причем они находятся в переломленном состоянии, в связи с чем их можно запросто достать из кармана, потянув за выглядывающий край.

Следующее выражение БАБКИ ХОЗЯЙСКИЕ состоит из существительного и прилагательного и имеет значение «плата содержателю притона азартных игр». В данном случае лексическая единица «хозяйские» имеет семантику «чужой, принадлежащий хозяину».

Выражение БАБКИ ЧИСТЫЕ состоит из существительного и прилагательного и имеет в данном лексикографическом издании два значения: 1) честно заработанные деньги, 2) деньги, находящиеся при себе. Первое значение подразумевает, что данные денежные средства были заработаны трудом, посредством выполнения какой-либо работы, а второе значение подразумевает, что данные денежные средства не участвуют ни в каких операциях и в настоящий момент находятся у их владельца. В данном выражении актуализируется такое качество прилагательного «чистый» как честность и незадействованность ни в каком деле.

Выражение КОЖА С БАБКАМИ образовано по следующей схеме: существительное + предлог + существительное, и имеет значение «бумажник с деньгами». Данное выражение обладает смешанной внутренней формой, употребление существительного «кожа» актуализирует информацию о материале, из которого изготовлен кошелек. Считается, что если кошелек изготовлен из кожи, то его владелец обладает высоким социальным статусом и, соответственно, значительным количеством денег.

Далее в словаре присутствует словоформа БАБЕЦ которая имеет толкование «пожилая женщина». Данная словоформа имеет яркую внутреннюю форму, в результате восприятия которой у реципиента возникает образ полноватой женщины, не соблюдающей какого-либо определенного стиля в одежде. Данная женщина не относится к разряду интеллигенции, достаточно развязна в своем поведении и т.д. Следовательно, можно констатировать, что данная лексическая единица имеет глубоко отрицательную коннотацию.

Лексическая единица БАТЯ в данном лексикографическом издании имеет несколько значений: 1) начальник отряда в колонии, 2) раздатчик пищи, 3) бутылка водки, 4) человек, пользующийся авторитетом среди преступников. Все представленные значения имеют в своем составе сему «авторитет», что говорит о том, что в воровском сообществе подобный человек обладает значительным авторитетом, к его мнению прислушиваются и всегда разделяют его точку зрения.

В анализируемом нами лексикографическом издании лексическая единица «БЛИЗНЕЦ» представлена в значении «наводчик на объект преступления». Данное значение вытекает из того, что лексическая единица близнец образована от старославянского прилагательного «близный», которое употреблялось в значении «близкий». Наводчик – это человек, который ближе всего находится к объекту преступления. Данная лексическая единица имеет мертвую внутреннюю форму, т.е. ее значение не выводится из значения ее компонентов.

Далее в терминологии родства представлена лексическая единица «БРАТЬЯ», которая имеет значение «глаза». В данном случае основной семой, которая актуализируется в процессе номинации, является сема «поддержка». Следует отметить, что при обозначении глаз используется также ассимилированная в русском языке лексическая единица «БЭБИКИ», которая была выявлена в выражении БЭБИКИ ПОТУШИТЬ, т.е. выколоть глаза. Данное выражение обладает мертвой внутренней формой, т.е. значение данного выражения не выводится из значения его компонентов.

Следующей лексической единицей, имеющей в своем составе термин родства, является лексическая единица БРАТВА, употребляющаяся в значении «соучастники». Данный образ является собирательным и обозначает группу людей, связанных своими преступными действиями.

Лексическая единица БРАТИШКА представлена в данном лексикографическом издании в значении «собутыльник». Посредством данной лексической единицы актуализируется информация о том, что люди, которые часто выпивают вместе, под воздействием алкоголя становятся практически родственниками, так как знают друг о друге все, так как во время подобного времяпрепровождения они рассказывают друг другу о всех своих проблемах, что, несомненно, сближает их до уровня родственников.

Лексическая единица БРАТКА представлена в значении «цыган». Данная лексическая единица имеет смешанную внутреннюю форму, так как несмотря на то, что ее значение не выводится из состава ее слов-компонентов, общеизвестным является тот факт, что среди цыган сильно развиты братские чувства, чувство локтя и сплоченности коллектива. Именно данные чувства и легли в основу номинации описываемой лексической единицы.

Лексическая единица БРАТСКОЕ ЧУВЫРЛО представлена в значении «отвратительное лицо». Данная лексическая единица обладает мертвой внутренней формой, т.е. ее значение не выводится из состава слов-компонентов.

Лексическая единица БЫТЬ У ДЯДИ НА ПОРУКАХ представлена в значении «отбывать определенное судом наказание». В основе номинации данной лексической единицы заложено сравнение судьи, выносящим приговор, с образом дяди.

Подводя итог, необходимо отметить, что во всех приведенных выше лексических единицах и выражениях с терминами родства, присутствует новое значение, имеющееся только в сфере воровского жаргона. Данные лексические единицы обладают высокой степенью абстракции, что придает данному языковому пласту огромную степень закодированности.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Багринцева О.Б. Лексема «бабушка» в субстандартных лексических единицах (по материалам интерактивного субстандартного лексикографического издания SLOVOBORG) // I МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2013 г., с.6-9.
2. Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет-издании [www.slovoborg.ru](http://www.slovoborg.ru) // II МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в

- образовательных учреждениях – Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2014 г., с.10-13
3. Балашова Л.И. Выражение субъекта в языке математики // I МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2014 г., с.16-18
  4. Бичарова М.М. Концепт «другой» в современной англоязычной литературе (на примере романа Мю Каннинггема «Плоть и Кровь») // Гуманитарные исследования № 4, - Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2011, с. 66-77.
  5. Жукова Ю.В. Манипулятивное пояснение в политическом дискурсе // Гуманитарные исследования № 3 (47), - Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2013, с. 85-93.
  6. Зобнина О.А. Языковое выражение категорий ценности и оценки в смысловой реконструкции концепта // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 7-2 (25), Изд-во: Грамота, Тамбов - 2013, с. 102-104.
  7. Кривых Л.Д. Категория «отношение»: социальный аспект // Геология, география и глобальная энергия, № 6, Изд-во: «Астраханский государственный университет» - Астрахань, 2006, с. 192-194.
  8. Пителина М.В. Импликация модальных значений в рекламных высказываниях // Гуманитарные исследования № 1, - Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2010, с. 89-94.
  9. Руссу Е.А. Языковые средства реализации тактики «возмущение» в речевом жанре «оправдание» (на материале немецкого обиходного дискурса) // Историческая и социально-образовательная мысль № 5 (15), - Изд-во: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Кубанская многопрофильная академия полготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов» - Краснодар, 2012, с.176-179.
  10. Колоколова Н.М. Гендерный аспект речевого акта обещания в русском и французском языках. Соответствие семантической модели // Гуманитарные исследования № 2, - Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2008, с. 30-38.

## **ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Беляева Е, Гончарова Т, Зорина Е, Трапезникова Е.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Проблема межнационального общения всегда была и будет актуальной, ею всегда интересовались ученые многих стран. Вопрос межнационального общения является сложным и многогранным. В обществоведческой науке рассматриваются различные аспекты этой проблемы: социально-психологический, социально-политический, социологический, лингвистический и другие. Острота межэтнических конфликтов в современной России детерминирована совокупностью факторов: разрушением социально-экономических, политических, идеологических взаимосвязей; преступной активизацией военных конфликтов; игнорированием конфессиональных и национальных идеалов, ценностных установок; отсутствием хорошо продуманной и всесторонне обоснованной концепции национальной политики; неконтролируемой миграцией; ростом национального самосознания ранее репрессированных народов. В обществоведческой литературе



понятия "культура межнационального общения", "межкультурная коммуникация" в основном стали употребляться с начала 80-х годов XX века. Так, например, проблема общения в этнической сфере и попытка определения критериев культуры межнационального общения, а также типология межнационального общения в условиях различных социально-политических систем находит отражение в работах Авксентьева А.В., Бурмистровой Т.Ю., Гасанова Н.Н., Дробижевой Л.М. Так, Дробижева Л.М. анализирует роль социально-психологических аспектов межнационального общения, рассматривая при этом структуру общения в целом [1],[2]. А в работах Бурмистровой Т.Ю. и Дмитриева О.А. выявляется сущность и сам процесс формирования и функционирования культуры межнационального общения в различных сферах общественной жизни. Главенствующее положение в межкультурной коммуникации занимает культура межнационального общения представителей различных этнонациональных общностей, где определяющим фактором является этническая толерантность личности. Этническая толерантность понимается как сложное установочное образование личности. Она выражается в терпимости к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, иным чувствам, мнениям и идеям.

#### 1. Влияние этнического фактора на поведение студенчества.

Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. В крупные города приезжает учиться молодежь практически из всех регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья. Именно в ВУЗах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. Именно в результате этих контактов у многих студентов закрепляются стереотипы межэтнического восприятия и поведения, которые они пронесут через всю жизнь. В целом студенческий возраст (18-22 лет) является решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочнения и закрепления [3]. В период обучения в ВУЗе этническое самосознание молодого человека расширяет систему его представлений о мире и укрепляет его место в нем. Студенческий возраст представляет собой кризисный переход между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходят многомерные, сложные процессы: обретение взрослой идентичности и нового отношения к миру. Несмотря на это, студенты проявляют довольно живой интерес к различным этническим вопросам. В то же время следует отметить существующие элементы предвзятости и негативизма в национальных отношениях. Хотя многие студенты имеют среди своих друзей и близких представителей других национальностей, достаточно значительное количество определяют свое отношение к человеку, исходя из его этнической принадлежности. При работе со студентами необходимо помнить, что многие из них – будущие преподаватели, которые должны будут передать полученные знания и сформированные установки последующим поколениям. А современные исследования показывают, что можно говорить о наличии социальных и психологических факторов, в той или иной степени нарушающих адекватность поведения детей в группах, в которых работают учителя с неадекватными формами выражения этнического самосознания. Мощнейшим мобилизационным фактором для большинства студентов является оскорбление по национальному признаку или негативная оценка народа, к которому принадлежит человек. Всё это повышает ответственность университетского образования за будущее России, за то, как будут развиваться процессы межэтнического взаимодействия. Но, к сожалению, сегодня в этом направлении не ведется активной работы. И современная система образования не гарантирует формирования позитивных межэтнических установок. А оформившееся в студенческой среде негативное восприятие той или иной этнической группы или исключительность своей национальной группы опасны вдвойне. Ведь носителем негативных установок в межэтническом взаимодействии может стать будущая интеллектуальная элита, которая будет определять российскую жизнь в XXI веке. Одним

из основных направлений в решении проблем воспитания культуры межэтнического общения может стать увеличение роли этнопсихологии в образовательных программах. Именно эта дисциплина способна ярко продемонстрировать и объяснить специфику отличий, лежащих в области межнациональных различий. Показ неповторимой сущности самых разнообразных культур и демонстрация того, что носители этих культур не могут думать и чувствовать абсолютно одинаково, могут во многом способствовать повышению межэтнической терпимости. При этом особое внимание необходимо уделять не только теоретической подготовке, но и практическим контактам между представителями различных культур, как на межгосударственном уровне, так и внутри страны, где межэтнические различия оказываются зачастую даже более яркими. Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов.

## 2. Воспитание толерантности в системе высшего образования.

Толерантность должна стать культурной нормой поведения в обществе. Эту работу необходимо начинать уже в начальной школе. Развитие толерантности в образовании должно происходить путем диалога сотрудничества обучающей и обучаемой сторон, гуманизации процесса образования. Необходимо обогатить содержание учебных курсов и программ гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин поликультурной тематикой, а так же совершенствовать методы преподавания всех видов дисциплин. Воспитанию толерантности может способствовать внедрение в образование элементов поликультурности. Главным в решении этой проблемы можно считать, прежде всего:

- 1) всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, как неперемное условие интеграции в иные культуры;
- 2) обучение студентов правам человека и миролюбию;
- 3) формирование представлений о многообразии культур в России и мире;
- 4) воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества;
- 5) создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- 6) формирование умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- 7) воспитание в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Компонентами поликультурного образовательного пространства выступают: ценностно-содержательный; личностно-ориентированный; операционно-деятельностный; регионально-интеграционный. Они отражают комплекс отношений:

- к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению;
- к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой личности в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности;
- к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество;
- к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры.

Поскольку мы живем в эпоху глобализации процессов, можно ожидать наступления эры интегрированной культуры. Но чтобы в нашем сложном мире оставаться самим собой, культурные различия нужно воспринимать как данное и пытаться освоиться

в “чужой” культуре, не теряя своей собственной. Подлинная культура межнационального общения, взаимодействия и сотрудничества народов может возникнуть только на основе раскрытия духовно-нравственного потенциала каждой нации, обмена опытом социального и культурного творчества, на основе реализации идеалов свободы, справедливости и равенства. И именно образование призвано обеспечить сочетание интернационального и национального воспитания у студентов. В условиях интенсивных миграций и взаимодействия культур, современная система образования призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде. Национальная традиция воспитания практически остается главным условием возрождения любых национальных традиций и национального возрождения в целом. Исторический опыт развития школы, воспитания, педагогического знания, выраженного в теоретической форме, может и должен стать базисом современной модели образования и новых педагогических концепций. Этот опыт способствует лучшему выявлению содержания образования, определению основных направлений его развития, средств и методов непрерывного духовного совершенствования и обновления общества. Модель современного образования не может быть создана без учета региональных особенностей, без опоры на историческую память народов, на национальный опыт обучения и семейного воспитания. Кроме того, эффективность педагогического обеспечения поддержки и защиты студентов в мультикультурном образовании зависит от разумных внедрений новых педагогических технологий поликультурного образования, а также соответствующего уровня позиции педагогов и родителей. Внедрение инновационных технологий в поликультурные образовательные учреждения с полиэтническим составом учащихся обеспечит каждой личности возможность самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры; создаст условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечет студентов в глобальные процессы современности по усвоению национальных и общечеловеческих ценностей, основанных на принципах равенства и значимости культур.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Асмолов А.Г., Шлягина Е.И. Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического исследования. Выпуск 2. - М., 1984.
  2. Малькова Т.П., Фролова М.А. Введение в социальную философию. М., 1995.
  3. Хотинец В.Ю., Этническое самосознание. СПб., 2000.
  4. Авксентьев В.А., Шаповалов В.А. Этнические проблемы современной России: социально-философский аспект анализа. Ставрополь, 1997.
  5. Гасанов Н.Н., О культуре межнационального общения //Социально-политический журнал. // науч.-образоват. изд./ Ред. журн. - М. : Б. и., 1997. № 3
  6. Шлягина Е.И., Карлинская И.М. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. – М., 2000.
  7. Шакиров И.А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.
  8. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности.// Психологический журнал, 1996. Т. 17. № 5
- [1]Авксентьев В.А., Шаповалов В.А. Этнические проблемы современной России: социально-философский аспект анализа. Ставрополь, 1997.
- [2] Гасанов Н.Н. О культуре межнационального общения //Социально-политический журнал. // науч.-образоват. изд./ Ред. журн. - М. : Б. и., 1997. № 3
- [3] Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности.// Психологический журнал, 1996. Т. 17. № 5

## ИСТОРИЯ ЯЗЫКА И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ

Бокатина Ю. И.

ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск

Обучение русскому языку немыслимо без личностного развития школьников. Учебный предмет «Русский (родной) язык» предполагает обращение к русской культуре, которая всегда славилась своей духовностью и нравственностью. Через язык подросток приобщается к культурно-историческому опыту наших предков, к этическим и моральным нормам. Язык является основой самореализации обучающегося как личности.

Как известно, содержание курса «Русский (родной) язык» характеризуется нацеленностью на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Личностные результаты – это «превращение знаний и способов деятельности, приобретенных обучающимся в образовательном процессе, в сущностные черты характера, в мировоззрение, в убеждения, в нравственные принципы» [2].

Большое значение для личностного развития обучающихся имеет использование в процессе обучения русскому языку историко-лингвистического комментирования. Знакомясь с историей языка, школьник соприкасается с исторической памятью, опытом многих поколений наших предков, которые закрепляются в языке [3; 85]. Историко-лингвистическое комментирование является эффективным приёмом обучения, который нацелен на формирование личности школьника, осознающего языковую систему как духовную ценность народа.

Например, в ходе изучения темы «Алфавит» или при проверке текста упражнения, где встречается буква *Д*, учитель сообщает школьникам:

«В церковнославянской азбуке буква *Д* называлась «добро». Летописцы изображали её в виде двух мачт, которые в точке пересечения скреплялись цветком. Буква *Д* была связана с образом царя Давида, который упоминается в Библии. Он славился своей мудростью и добротой [1; 10]. Как вы думаете, какой смысл несла в себе буква *Д*? Как её воспринимали наши предки?».

По итогам мозгового штурма обучающиеся приходят к выводу:

«Буква *Д* имела значение «добрый, хороший». В сознании наших предков она была связана с добротой, добродетелью. Глядя на букву *Д* и вспоминая характер и поступки царя Давида, они осознавали, что душа и добро – это самое главное для человека».

История языка способствует формированию морально-этических и социальных качеств обучающихся, системы их нравственных знаний, чувств и оценок. В ходе словарной работы школьников можно познакомить с происхождением слов: *гражданин, заботливый, отечество, патриот, подвиг, предок, серьёзный, совесть, сострадание, уважать, хороший, чтить* и др.

Например, учитель может предложить подросткам выявить первоначальное значение слова *совесть* с учётом того, что оно является исторически родственным глаголу *ведать* «знать». Учащиеся сопоставляют значения существительного и глагола, ищут общее между ними в смысловом плане, работают с этимологическими словарями. Важно, чтобы в ходе поисковой деятельности школьники не просто выявили первоначальное значение слова *совесть*, а связали его с мировоззрением предков и современной системой нравственных ценностей:

«Слово *совесть* произошло от того же корня, что и глагол *ведать* «знать». Просто согласный *д* на конце корня *вед-* перед древним суффиксом *-ть* изменился в *с*. Приставка *со-*, которая раньше выделялась в слове, указывала на совместно совершаемое действие. Следовательно, слово *со-весть* буквально означало «совместное знание» [5; 372].

По мнению наших предков, совесть – это совместное знание о том, что хорошо и плохо. Совесть проявлялась через независимое суждение людей, их оценку. Она связывала каждого отдельного человека с обществом, являлась нравственным идеалом для выбора человеком своих действий, поступков.

В настоящее время слово *совесть* сохранило свой глубокий нравственный смысл. Мы употребляем его в значении «чувство нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми, обществом».

При проведении словарной работы учитель может обратиться к истории слова *упражняться*:

«Слово *упражняться* пришло в русский язык из старославянского языка. Учёные указывают на связь этого глагола со старославянским словом *празднь* со значением «пустой, свободный, праздничный» [4]. Упражняться первоначально означало «занимать себя на досуге каким-либо делом», «устранять безделье». Возможно, такое значение слова *упражняться* связано с тем, что в старину учителя не поощряли пребывание школьников в свободное время на улице. Даже в праздничные дни ребята приходили в школу, где отвечали выученное накануне и читали Евангелие».

Далее школьники делают выводы о неразрывной связи языка с историей и мышлением народа, о важности образования и трудолюбия в системе ценностей наших предков и в современном мире.

Следует отметить, что в процессе формирования морально-этических качеств ученика в процессе обучения русскому языку уместно использовать информацию об особенностях употребления слов в древнерусских текстах. Такая работа позволяет учащимся приблизиться к высоким идеалам и моральным ценностям предков, способствует воспитанию духовных людей, понимающих свою историческую миссию.

Например, педагог может дать следующую информацию об истории слова *изящный*:

«Слово *изящный* в современном русском языке имеет значение «изысканно-красивый, грациозный, воплощающий в себе тонкий художественный вкус». Однако в одной из старинных книг, рассказывающей о поединке русского воина Пересвета с татарским богатырём Челубеем перед Куликовской битвой, летописец называет Пересвета «изящным иноком». Почему?

Из этимологического словаря мы узнаём, что слово *изящный* пришло к нам из старославянского языка и было связано с древним глаголом *изъяти* со значением «избрать, выбрать» [4]. Первоначально значение слова было «избранный, выдающийся, отменный, превосходный».

Началу Куликовской битвы предшествовал традиционный «поединок богатырей». Челубей отличался не только огромной силой, но и особым мастерством военной выучки. Он считался непобедимым воином. Богатырь Пересвет был послушником в монастыре Сергия Радонежского. Летописцы подчеркивали его воинское искусство и физическую силу.

Становится понятно, почему в летописи Пересвет называется «изящным иноком», то есть «избранным, избранником». Этот воин был выбран всем русским войском и всем русским народом для очень важного и ответственного поединка, который мог решить исход всей битвы».

Обращение к истории языка может способствовать реализации образовательных планов подростка, формированию у него мотивов образовательной деятельности. Так, в старших классах ученик под руководством учителя может разработать свой план изучения дисциплины «Русский (родной) язык», включающий в себя углубленное изучение тем курса с акцентом на выявление происхождения лингвистических явлений, освоение элективных курсов по заданной тематике, работу с индивидуальными обучающими пакетами, работу над исследовательским проектом.

Таким образом, историко-лингвистическое комментирование является важным средством в достижении школьниками личностных результатов изучения дисциплины «Русский (родной) язык». Через обращение к истории языка школьники приобщаются к моральным нормам, передающимся из поколения в поколение. Осознание неразрывной связи между языковой системой, культурой, национальным сознанием и историей предков способствует формированию у обучающихся ценностного и уважительного отношения к русскому языку. На основе включения учеников в активную развивающую деятельность, направленную на раскрытие истории языковых фактов, понятий, закономерностей, у школьников складывается понимание своих интересов, образовательных планов, формируются мотивы образовательной деятельности.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Зинин, С. И. Русская азбука / С. И. Зинин // Русский язык в школе и дома. – 2009. – № 3. – С. 8–10.
2. Кондаков, А. Стандарты второго поколения в вопросах и ответах. Концептуальные положения, экономические обоснования, организационные моменты / А. Кондаков. – М., 2013. – Режим доступа: <https://ps.1september.ru/article.php?ID=200701204>
3. Скворцов, Л. И. Культура речи и история языка / Л. И. Скворцов // Русский язык в школе. – 1994. – № 4. – С. 80–85.
4. Шанский, Н. М. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Дрофа, 2004. – 398 с.
5. Этимологический словарь русского языка для школьников / сост. М. Э. Рут. – Екатеринбург: У – Фактория, 2003. – 432 с.

## **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ОСНОВНИХ ВИМОГ ДО ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ**

Гріччина А. В.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
м. Харків, Україна

Глобальні зміни, що охопили все світове співтовариство на початку ХХІ століття, кризова соціокультурна, економічна ситуація в світі й Україні, інтеграція світових процесів у всіх сферах життєдіяльності людини, розширення міжнародних політичних і культурних контактів висувають нові вимоги до професійної освіти та підвищення якості підготовки фахівців. Бурхлива інформатизація, загальна комп'ютеризація, збільшенню обсягу науково-технічної інформації сприяють автоматизації виробництва та створенню інноваційного високоефективного технологічного базису. У зв'язку з активним розвитком інформаційного суспільства та поширенням нових форм організації праці (робітничих, проектних груп, тощо) висуваються нові вимоги до працівника. Якщо ще кілька десятиліть тому фахівцеві були необхідні такі якості як сила, витривалість і висока працездатність, то в сучасному світі основні вимоги до працівника технічної сфери істотно змінилися. Для управління високоточною апаратурою він повинен розвиватися інтелектуально і культурно, бути технічно грамотним, рішучим і відповідальним. Поряд з організаторськими здібностями, соціальною активністю й умінням працювати в команді, особливу цінність, на наш погляд, набуває відповідальність сучасного технічного фахівця. Тільки відповідальний працівник здатний прийняти оптимальне рішення в нестандартній ситуації і повною мірою відповідати за нього.

У психологічній літературі немає єдності у поглядах на проблему формування відповідальності. Наприклад, учений К. Муздибаєв визначає відповідальність як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних життєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі. Вчений наголошує на тому, що відповідальність проявляється в сфері почуттів, вона виступає також як риса характеру людини. Слід відмітити цікаву думку науковця про те, що відповідальність існує не тільки за минуле, але й за майбутнє. Поява відповідальності саме за майбутнє - результат здібності суб'єкта усвідомлювати особистісну відповідальність за виконання власних зобов'язань та передбачати наслідки власної діяльності, що є таким важливим саме в інженерній діяльності [1, с. 168-169].

Чим вище рівень технологічного виробництва і всієї людської діяльності, тим вище повинна бути ступінь розвитку самої людини, її взаємодії з навколишнім середовищем. Відповідно повинна бути сформована нова гуманістична культура, в якій людина буде розглядатися як самоціль суспільного розвитку. Звідси і нові вимоги до особистості: у ній повинні гармонійно поєднуватися висока кваліфікація, віртуозне оволодіння технікою, гранична компетенція у своїй спеціальності з соціальною відповідальністю і загальнолюдськими моральними цінностями. Ці вимоги особливо важливі по відношенню до особистості інженера, ключової фігури науково-технічного прогресу.

Розглядаючи роль інженера в суспільстві у зв'язку з його діяльністю в системі трудових відносин, ми вважаємо, що соціальний характер професії інженера з точки зору її сутності та змісту передбачає високий ступінь відповідальності. Адже кваліфіковано вирішувати з користю для суспільства різні завдання в обраній сфері діяльності і розвивати цю сферу інженер здатний тільки тоді, коли він усвідомлює свій обов'язок перед суспільством, колективом, індивідом, готовий діяти у відповідності з прийнятими у суспільстві або в колективі моральними і правовими нормами.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури також засвідчили, що серед визначальних якостей особистості майбутнього спеціаліста інженерної галузі особливе місце займає відповідальність. Відповідальність майбутнього інженера є професійно значущою якістю, що пов'язана з усвідомленим виконанням сукупності об'єктивно необхідних вимог, які висувуються до нього обраною професією як до суб'єкта навчального процесу ВНЗ і майбутнього інженера, та полягає в потребі звітувати за свої дії перед самим собою, колективом, керівництвом, суспільством.

Якщо ми бажаємо разом з технічним прогресом ще й досягти прогресу в сфері гуманності, тоді ми повинні до техніки та її наслідків ставитися по-новому, тоді ми маємо усвідомлювати більше, ніж будь-коли раніше в історії, що техніка і інженерна діяльність повинні бути взаємопов'язані етичною та соціальною відповідальністю.

У наш час техніка в якості універсальної сили, так само як і в окремих своїх формах, знайшла настільки потужний вплив, що часто вона вирішує, що буде з окремою людиною і людством. Так, наприклад, тільки в наш час ясно зрозуміли і відчули проблеми виснаження сировини, небезпеки пошкодження навколишнього середовища, стан промислової безпеки. І раніше існували такі феномени як виснаження ресурсів, пошкодження довкілля та особистісний та інформаційний контроль, проте вони залишалися локально і регіонально обмеженими. Тепер це стосується кожного. Принцип свободи дій вже стає немислимим, а в деяких випадках - смертельним.

Соціальна відповідальність інженера розглядається сьогодні як важлива професійна якість, як важливий атрибут цієї професії. Інженер повинен розуміти і контролювати відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, бути готовим виконувати професійні функції у відповідності з існуючими в суспільстві соціальними, моральними і правовими нормами.

Нашій країні сьогодні потрібні інженери досить ерудовані, суспільно активні, ініціативні, відповідальні. Необхідні інженери нового типу, здатні вирішувати поставлені

перед ними складні і різноманітні завдання на нових принципах і в нових соціально-виробничих умовах. Потрібні інженери, які стоять на принципах пріоритету загальнолюдських цінностей, що включають, в першу чергу, життя і здоров'я людини, готові боротися за безпечні умови праці і законність. Інженери, що володіють такими необхідними для їх професійної діяльності якостями як соціальна відповідальність, громадянська та громадська активність, переконаність у пріоритеті життя і здоров'я персоналу, принциповість, гідність, відданість своїй професії.

Слід зазначити, що формування соціально відповідального інженера передбачає виконання таких основних вимог: нове розуміння професіоналізму технічного фахівця згідно з вимогами до його моральних якостей та у зв'язку з якісними змінами сутності й змісту професійної діяльності інженера; упровадження елементів проблемності в навчання професійної етики на основі застосування ситуативного навчання; виховання творчої, високоморальної, соціально відповідальної особистості.

Інженер повинен прислухатися не тільки до голосу вчених і технічних фахівців, але і до голосу власної совісті, і до громадської думки, особливо якщо результати його роботи можуть вплинути на здоров'я і життя людей, порушити рівновагу природного середовища. Коли вплив інженерної діяльності стає глобальним, її рішення перестають бути вузько професійною справою, стають предметом загального обговорення, а іноді й осуду. Сьогодні людство знаходиться в принципово новій ситуації, коли неуха до проблем наслідків впровадження нової техніки і технології може призвести до незворотних негативних результатів для всієї цивілізації і земної біосфери. Разом з тим, ми знаходимося на тій стадії науково-технічного розвитку, коли такі наслідки можливо і необхідно передбачити та мінімізувати вже на ранніх стадіях розробки нової техніки. Перед обличчям цілком реальної екологічної катастрофи, яка може бути результатом технологічної діяльності людства, необхідне переосмислення самого уявлення про науково-технічний і соціальний прогрес, а також про вимоги до особистісних якостей фахівців технічної сфери, центральною серед яких повинна стати моральна та соціальна відповідальність.

Відповідальність – складна моральна якість особистості, яка є найвищою формою її активності. Ця якість є важливою внутрішньою мотивацією вчинків людини, що надає їм цінності. Як інтегративна властивість вона виникає в результаті синтезу багатьох моральних якостей (самокритичності, самодисципліни, доброзичливості, співпереживання, почуття вини, самостійності, самоконтролю) [3, с. 134]. Відповідальність підтримує готовність людини до самовдосконалення в професійній діяльності, що є дуже важливим саме в інженерній діяльності, а особливо – на сучасному етапі розвитку науки та техніки.

Структура відповідальності майбутнього спеціаліста базується на взаємодії чотирьох компонентів: мотиваційного, гностичного, вольового та емоційного. Мотиваційний компонент – це складне поєднання різних спонукань, що становлять мотиваційну сферу особистості й виконують стимулювальну, спонукальну функцію. Гностичний компонент передбачає усвідомлення суб'єктом змісту своїх обов'язків, соціальних і моральних наслідків їх невиконання для себе та інших людей. Цей компонент виконує функцію орієнтовної основи поведінки особистості. Вольовий компонент виявляється через здатність діяти для досягнення свідомо поставленої мети, долаючи при цьому внутрішні та зовнішні перешкоди й виконує функцію управління. Емоційний компонент об'єднує складні моральні та інтелектуальні почуття, які виникають при виконанні людиною обов'язків і прийнятті відповідального рішення, та виконує оцінну функцію [2, с. 177-178].

Отже, можна зробити висновок про те, що в наші дні, коли відбувається ломка старих норм життя, переоцінка цінностей та ідеалів, звичних переконань і уявлень, пошук нових життєвих установок і орієнтирів, проблеми формування соціальної відповідальності



у майбутніх фахівців вимагають особливого розгляду та подальшого наукового дослідження. Крім того, соціальна значущість цієї проблеми, її недостатнє вивчення, необхідність розв'язання суперечностей між назрілою потребою у формуванні відповідальності на етапах професійно-особистісного становлення майбутнього інженера і відсутністю науково-теоретичного обґрунтування та технологічного забезпечення цього процесу в умовах вищого технічного навчального закладу зумовлюють необхідність у подальших практичних та теоретичних дослідженнях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — М. : Наука, 1983. — 240 с.
2. Сичевський Ю. О. Відповідальність як психолого-педагогічна категорія / Ю. О. Сичевський // Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. «Педагогіка» / за ред. Л. Вашків. — 2007. — № 2. — С. 176–180.
3. Шиян Т. В. Формування відповідального ставлення студентської молоді до навчання як психолого-педагогічна проблема / Т. В. Шиян // Наукові праці : Науково-методичний журнал. — Т. 56. — Вип. 43 (Педагогічні науки). — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — С.132–137.

## **МЕХАНИЗМ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ**

Долгополов А.В.

Санкт-Петербургский Национальный Политехнический институт, ИМОП

Необходимо наиболее полно представлять обучающимся иностранным студентам всё многообразие форм и значений языковых единиц в их системном и структурном виде. Нужно снимать лингвистические проблемы и трудности с помощью организации методики устранения помех и барьеров в общении и анализе грамматической системы языка( то есть одновременно создавать благоприятные связи между коммуникацией и лингвосистемой воспринимаемого языка). Понимание фактов речи и фактов языка, а также уяснения форм подачи и приема речевых и языковых сообщений должны быть системно представлены, чтобы студенты видели отличия и сходства изучаемых явлений речи и языка. Преодоление языкового и речевого барьера следует поставить во главу угла при обучении иностранным языкам. Однако толь синтез речевых умений и навыков способен разрешить данную проблему. Синтез и конвергенция элементов и этапов лингвистических и коммуникативных занятий признается единственно возможным способом создания устойчивых и гибких механизмов порождения и восприятия иноязычной речи в аудитории. Подобное сочетание синтеза и конвергенции всех частей и всех временных отрезков единых блоков обучения служи одной цели – дублировать и воплощать в речи абстрактные и конкретные категории, сохраняемые в памяти обучаемых, в реальные единицы коммуникативного акта. Данный сложный процесс воплощения коммуникативных актов на основе модерации и вербализации интенций и формантов речи строится на базе изоморфности( уподобления) маркеров и символов звучащего и «письменного» слова. Изоморфность понимается нами в широком смысле как трансформация ожидаемых результатов обучения и реальных идентификаций( результатов коммуникации – успех\неуспех). Варианты речевого воздействия и восприятия носителей языка и обучаемых студентов разительно отличаются, однако приведение их в соответствие и равновесие становится задачей преподавателя. Поэтому

данный вид изоморфности коммуникативного воплощения исходного и получаемого акт речи иностранных студентов и носителей языка также присутствует в программе преподавания русского языка в вузе. Приведение к соразмерности и к координационному виду – то есть к изоморфности – достигается за счет правильного комбинирования языковых, речевых, дистанционных и интерактивных форм учебных занятий (использование компьютерных, клубных дискуссионных, аналитико-аудиторных занятий). Нормы и стандарты, а также модели стереотипного речевого поведения говорящего и слушающего должны быть проанализированы преподавателем и студентами на основе изучения главных коммуникационных актов и диалогических систем общения, без которых уровень выживания невозможно освоить. Однако нормы и стандарты стереотипного контроля и проверки знаний, умений и навыков не способны отобразить и сохранить достаточно достоверное положение вещей и дать понятие о реальном уровне овладения языком. В связи с этим следует уделить внимание вариативному и многообразному способу и методу проверки и контроля речевой компетенции студентов. Поливалентность успеваемости и результативности очень иллюзорна и не точна. Необходимо уточнять многообразие форм анализа и форм тестирования, несмотря на жесткие требования программных стандартов обучения русскому языку как иностранному. Поливалентность усвоения учебного материала обусловлена тем, что обучаемый может что-то или где-то упускать некоторые возможности речевого расширения языкового интенционала, или допускает непонимание и смешивание вариантов формализации генеративных смыслов, то есть делает абсолютно не тождественные ошибки (в стратегии и тактике общения или в образовании грамматических слогов). Говорить о его неуспеваемости нельзя. Говорить о его неуспешности возможно и необходимо. Речь идет об интерференции (наложении) моделей речевого и языкового поведения и порождения высказываний или о неправильном восприятии сообщений говорящего слушающим, который использует неправильную матрицу для считывания нового речевого содержания. Интерференции должны быть устранены, поскольку в процессе общения говорящий и слушающий уже выполняет роль того субъекта речевой практики, который не тождественен и не похож на говорящего и слушающего родной культуры и родной страны. Установка на мотивацию к самоорганизации и самоконтролю является отличительной чертой обучаемых студентов вуза. Психологический принцип сохранения свободы требований к экзаменам и зачетам состоит в том, что преподаватель не использует жесткие стандарты, а пытается дифференцировать и смягчить воздействие своей работы по контролю знаний и умений студентов. Конечно, преподаватель старается выдержать образовательные стандарты в соответствии с программой курса, однако он учитывает природу восприятия и понимания категорий русского языка иностранными студентами, а также варьирует и моделирует формы и методы контроля таким образом, чтобы не травмировать вторичную языковую личность студента (при наличии достаточно хорошей посещаемости и успеваемости последнего). Особую проблематичность вызывает тот факт, что уровень и объем профессионально ориентированной информации повышаются, увеличивается степень сложности подачи и восприятия учебного материала. Сфера повседневного общения отходит на второй план. На первый план выдвигается профессионально-учебное общение, что сказывается на психологическом поведении студентов не в лучшую сторону. Однако это неизбежно: стоит формировать профессиональную компетенцию в условиях погружения в социально достоверную среду специальности и профессиональной деятельности будущих инженеров и экономистов. Инфраструктурность педагогики заключается в гибком и продуманном использовании различных сфер и способов педагогического воздействия на психику студентов (то есть в применении различных сред и областей общения, а также нетождественных методов подачи, отработки и контроля знаний и умений). Инфраструктура состоит из многообразия форм и способов

организации учебных занятий, из многообразия приемов сочетания языковых и речевых упражнений, из привлечения экспериментальных, дистанционных, интерактивных методов обучения иноязычному общению. Внедрение практических занятий и внеаудиторных сеансов экскурсионного и концертно-спортивного разряда только облегчает введение студента в мир российской культуры, что активизирует зоны головного мозга, отвечающие не только за речь и язык, но и за физическое интерактивное поведение индивидуума в микро- и макрогруппах. Снабжение текстами профессиональной учебной тематики, обеспечение средствами ТСО и компьютерными программами, а также обеспечение доступа ко всем данным средствам обучения в открытом режиме (библиотеки, медиатеки) способствует эффективному и быстрому овладению языком и речью. Устный спонтанный тренинг и общение в клубе интернационального общения формирует у обучаемых студентов устойчивые и гибкие коммуникативные навыки интерактивного общения, одновременно с данным явлением происходит повышение уровня толерантности и понимания между разными этническими культурами, то есть наблюдается «диалог культур». Снятие психологических трудностей у иностранных студентов на уроках русского языка, а также расширение их речевых возможностей является важной задачей лингвометодики. Расширение и углубление парадигматической цепи и синтагматической оси коммуникации является наиболее успешным и наглядным способом преподавания синтаксиса и грамматического развертывания предложения. Поясним. Если сначала преподаватель вводит в общение или в письменную формализацию на доске или дисплее компьютера предложение с минимальным объемом и с минимальным количеством словоформ, то затем он добавляет и присоединяет к данному предложению другие части предикации и номинации, обогащает структуру сообщения, развертывает смысл предложения во всех его проявлениях. Например: «Мы изучаем экономику.» --- «Чтобы стать экономистами, мы изучаем экономику» --- «Чтобы стать экономистами, мы, анализируя рынок и вдумываясь в проблемы «спроса-предложения», стараемся углублять свои знания, и таким образом, мы изучаем экономику...». Умножая элементы высказывания, присовокупляя к предикативному центру или к его частям новые информационные блоки, преподаватель показывает и доказывает, что в языке и в речи существует изоморфность на оси создания сообщения в парадигматическом и синтагматическом аспектах, которые вербализуются в сочетании друг с другом. Взаимодействие в группе или в речевом коллективе способствует наискорейшему приобретению коммуникативной компетенции. Поэтому индивидуализация процесса преподавания не должна искоренять групповой метод общения в дискуссионной фокус-группе. Подобное воссоздание полилогического общения только идет на пользу всем коммуникантам. Данный род деятельности обучает некоторым элементам координации и сотрудничества, что необходимо в международном вузе. Расширение и углубление парадигматической цепи и увеличение синтагматической оси высказывания достигается и реализуется наилучшим образом в условиях группового общения, когда в фокус-группе высказывание расширяется за счет прикрепляемых к нему реплик-мнений всех коммуникантов. Происходит активизация мыслительной деятельности говорящих и слушающих, они стремятся к информационно обновленному диалогу и к речевому творчеству. Параметральная регуляция продуцирования и рецепции осуществляется как преподавателем, так и студентами, если мы обучаем на основе коммуникативного интерактивного метода в групповой форме. Преподаватель в состоянии определить и вычленил параметры общения и развития идей и темы общения, далее он способен прочертить план развития общения, исходя из проблем и задач грамматического и лексического уровня. Тем самым, преподаватель просчитывает параметры как лингвистического программирования будущих предложений и текстов говорящих, так и информационный фон восприятия и механизмы понимания и удержания смысла слушающими. Транспонирование культурно-этнических символов и этно-

культурных семиотических значений, их перекодировка и экспликация осуществляются в среде межэтнического и межкультурного взаимодействия, контакта и диалога на толерантной основе. Подобный перенос и трансформация с идентичным сохранением главных компонентов смысла возможен только в случае глубокого понимания основ и морально-этических и эстетических основ взаимодействующих культур и семиотических систем. Преодоление различных барьеров и снятие вербально-логических и эмотивно-оценочных интерференций, ведущих к стрессу в общении и страху в процессе контактирования, становится главной проблемой и основной задачей преподавателя по установлению доброжелательной обстановки на занятиях, по предотвращению «зажимов» и «концентраций», предрассудков и «стесняющих комплексов» у пассивных студентов. Подобные психолингвистические постулаты преподавания иноязычной речи благоприятно сказываются на коммуникативном уровне обучаемых студентов.

## ДЕРИВАЦІЙНІ МОДЕЛІ СУФІКСАЛЬНИХ ВИДАВНИЧИХ ТЕРМІНІВ

Дудка О. О., Пономаренко В. Д.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

В останні десятиріччя активно досліджується й усебічно параметрується термінологічний шар національної мови. Кількість термінів у розвинених мовах невинно зростає під впливом мовних і позамовних чинників.

Унаслідок бурхливого розвитку окремих галузей знань з'являються нові термінологічні одиниці, що обслуговують ці галузі. Для впорядкування термінологічних систем актуальним стає дослідження засобів творення певних терміносистем.

У сучасному українському мовознавстві помітно поживалося вивчення терміносистем різних галузей знань – нафтогазової промисловості (С. Дорошенко), судової медицини (Т. Лепеха), військової (Л. Мурашко), біологічної термінології (Л. Симоненко), ботанічної (І. Сабодаш, А. Шамота), зоологічної (О. Карабута), психологічної (Л. Веклинець), органічної хімії (Н. Цимбал), електротехнічної термінології (Л. Козак), машинобудівної (О. Литвин), будівельної (В. Марченко), бібліотечно-бібліографічної (М. Сташко), науково-технічної (Г. Ракшанова), геологічної (М. Годована), дипломатичної (Н. Поліщук), друкарської (Е. Огар), педагогічної (М. Разумейко), політекономічної (Т. Панько), металургійної (Н. Ктитарова), термінології програмування (А. Ніколаєва) тощо.

Процеси формування та функціонування української друкарської термінології, проблеми унормування терміносистеми сучасної видавничої справи досліджувала Е. Огар [9; 10]. У колективній монографії «Склад і структура термінологічної лексики української мови» [8] В. Марченко до аналізу технічної термінології залучає і терміни дотичної до видавничої справи поліграфічної галузі. Терміни окремих тематичних груп, спільних для сучасних видавничої та бібліотечно-бібліографічної термінологій, проаналізовано в дисертації М. Сташко [18]. Питання лінгвальних та позалінгвальних особливостей формування й функціонування української видавничої термінології порушено в дисертації М. Процик [14]. Проте зацентровано в цих працях переважно на історії формування, сфері використання та культурі вживання цієї групи лексики. На сьогодні специфіка українського термінотворення, упровадження нових термінів і визначень, необхідність стандартизації термінів вимагають ґрунтовного мовознавчого дослідження видавничої термінології. Нагальна потреба аналізу цієї термінології зумовлена також модернізацією редакційно-видавничого процесу, спричиненою його стрімкою комп'ютеризацією та

появою нових лексем видавничої термінології. Найменш дослідженими залишаються дериваційні особливості вказаної термінології. Вивчення структурно-семантичної та словотвірної специфіки таких термінологічних одиниць є **актуальним**, оскільки має велике значення для подальшого впорядкування й стандартизації цього шару української лексики.

Отже, **мета статті** – з'ясувати особливості творення суфіксальних видавничих термінів.

**Об'єкт дослідження** – сучасна українська видавнича термінологія.

**Предмет дослідження** – суфіксальні словотвірні моделі видавничих термінів.

**Джерельною базою** роботи є картотека похідних українських видавничих термінів-слів, що налічує понад 300 одиниць, укладена за матеріалами перекладних і тлумачних термінологічних словників та довідників.

Висвітлення процесу становлення системи термінів неможливе без виявлення основних способів побудови її складників. Вивченню словотвірної підсистеми в термінознавстві приділяють останнім часом дедалі більше уваги. Досліджуються різні аспекти словотвору, зокрема такі: інвентар афіксів як питомо українських, так чужомовних; взаємовідношення між твірною базою та словотвірним засобом, питання словотвірної мотивації, критерії оцінки дериваційних типів і моделей, валентнісні особливості твірних основ і формантів, морфонологічні зміни, що супроводжують процес творення термінів тощо. Питання, пов'язані із сутністю, характером і місцем у дериватології словотвірної семантики, а також словотвірної структури термінів висвітлювалися у працях таких вітчизняних учених, як І. Ковалик, В. Горпинич, А. Нелюба, Л. Родніна, Н. Клименко, В. Грещук, І. Кунець, М. Паночко, Н. Кобзар, Г. Ракшанова, Н. Місник, Л. Козак, Н. Ктитарова та ін. Із зарубіжних мовознавців цими проблемами займалися Д. Лотте, Т. Канделакі, О. Земська, В. Лопатін, І. Торопцев, І. Милославський, В. Хохлачова, О. Кубрякова тощо.

Дериватології відведено особливе місце в сучасному термінознавстві. Це пов'язано з тим, що доцільне використання системи словотвірних засобів великою мірою впливає на формування наукового знання, оптимізує процес пізнання навколишньої дійсності. Словотвірні процеси значною мірою визначають семантичну вмотивованість слів, які утворюються внаслідок цих процесів.

Творення української термінолексики відбувається різними шляхами: 1) використання старої, наявної в мові назви для позначення певного наукового поняття; 2) використання іншомовних слів для найменування нових понять; 3) використання наявних у мові словотвірних моделей для творення нових назв; 4) використання словосполучень для найменування наукових понять [12: 161].

Як відомо, більшість похідних слів української мови твориться за допомогою афіксальних морфем: префіксів, суфіксів, конфіксів, постфіксів, інтерфіксів. Афікс завжди включає термін у певну матрицю системи, тому семантичне навантаження його, зважаючи на це, інше, ніж у загальнонародній мові, – конкретніше, чіткіше. Як зазначає Т. Панько, основи структурної систематизації, що мають для термінології першочергове значення, органічно закладені саме в морфологічній структурі терміна, утвореного шляхом афіксації [11: 121].

Із великої кількості наявних у мові моделей афіксального творення термінологія послуговується окремими з них. Найважливішу роль у творенні видавничих термінів відіграє **суфіксація**. Деривація видавничих терміноодиниць може відбуватися за продуктивними й малопродуктивними дериваційними моделями із залученням дієслівних, іменникових, прикметникових мотивувальних баз.

Найпоширенішими моделями суфіксального творення є «основа **дієслова** + **-нн(я)**, **-ацій(а)**, **-к(а)**, **-енн(я)**, **-ач**, **-ур**, **-ець**, **-ництв(о)**, **-ток**, **-тт**, **-ник(-льник)**, **-ар**, **-арн**, **-арств(о)**», які утворюють деривати з різними значеннями.

За продуктивною моделлю «основа дієслова + **-нн(я)**» (V + **-нн(я)**) твориться основна частина термінів на позначення: предметної дії, процесу (*апретування* – «дія за значенням апретувати», *бігування* – «дія за значенням бігувати», *брошування, верстання, гравірування, кадрування, каширування, копіювання, обтискування, переверстання, перфорування, ретушування, рецензування, сканування, торшонування, фальцювання, футерування*, предмета – результату дії (*видання, перевидання*). Формант **-нн(я)** найчастіше приєднується до твірних основ дієслів недоконаного виду із суфіксами основи **-ува-** (*брошувати, редагувати, футерувати*) або **-а-** (*верстати, складати, підбирати*). Хоча він може приєднуватися й до твірних основ вербативів доконаного виду із суфіксом **-а-**: *переверстання, перевидання*. Як зазначає Н. Ктитарова, досліджуючи металургійну термінологію, абстрактні іменники на **-нн(я)** є ідеальними термінами на позначення різних процесів [7: 17].

За моделлю «основа дієслова + **-енн(я)**» (V + **-енн(я)**) утворюються терміни на позначення: процесу (*зведення, зволоження, приведення, скріплення*); предметної дії (коректурні *виправлення, зображення, креслення, оздоблення, оформлення*, логічне *підсилення*). Терміноодиниці із суфіксом **-енн(я)** утворюються переважно від дієслів доконаного виду, менше – недоконаного (*креслення*), причому їхня деривація може супроводжуватися морфонологічними змінами: чергуванням (*звести* – *зведення* (**-вес-//-вед-**), *привести* – *приведення* (**-вес-//-вед-**), *скріпити* – *скріплення* (**-кріп-//-кріпл-**), *виправити* – *виправлення* (**-прав-//-правл-**), *зобразити* – *зображення* (**-образ-//-образж-**), *оздобити* – *оздоблення* (**-здоб-//-здобл-**), *оформити* – *оформлення* (**-форм-//-формл-**); усиченням кінцевого голосного основи (*зволожити* – *зволоження* (**-и-**), *підсилити* – *підсилення* (**-и-**)).

За моделлю «основа дієслова + **-ацій(а)**» (V + **-ацій(а)**) творяться терміни на позначення: предметної дії (*акцентація, анотація, експлікація, класифікація, рубрикація, специфікація*); процесів (*акліматизація, гідрофілізація, латенсифікація, металізація* обрізу). Деривати словотвірного типу із суфіксом **-ацій(а)** співвідносні із спільнокореновими дієсловами, що постали на власне українському ґрунті від основ іншомовного походження. Процес творення таких дериватів супроводжується усиченням (**-ува-**).

Продуктивною є модель «основа дієслова + **-к(а)**» (V + **-к(а)**), за допомогою якої утворюються терміни на позначення: елементів – результатів дії (*вкладка* – «частка аркуша, що вкладається в середину книжкового зошита», *вклейка* – «частка аркуша, що клеюється в середину книжкового зошита», *втяжка* – «прогалина, що утворилася в результаті втягування», *закладка* – «елемент оформлення видання, призначений для закладування між сторінками», процесів (*верстка* – «верстання шпальт», *читка*); предметів – результатів дії (*верстка* – «відбиток зверстаних шпальт», *розклейка* – «оригінал повторного видання у вигляді розклеєних сторінок попереднього видання»), типів видань, творів, призначених для певної дії чи виготовлених шляхом певної дії (*пам'ятка, переробка, примітки*), прийомів, способів, в основі яких лежить дія, позначена твірною основою (*розбивка, розрядка*). Під час творення дериватів за цією моделлю можливі морфонологічні зміни, наприклад усичення (*вкладати* – *вкладка* (**-а-**), *вклеювати* – *вклейка* (**-ува-**), чергування та усичення (*втягувати* – *втяжка* (**-тяг-//-тяжж-**, **-ува-**), *заставляти* – *заставка* (**-ставл-//-став-**, **-а-**)).

За моделлю «основа дієслова + **-ток**» (V + **-ток**) утворюються терміни на позначення результату дії: *відбиток, додаток, зшиток*. Творення цих дериватів може супроводжуватися морфонологічними змінами, зокрема усиченням твірної основи (*відбивати* – *відбиток* (**-ва-**)).

Модель «основа дієслова недоконаного виду + **-ач<sup>1</sup>** і **ач<sup>2</sup>**» (V + **-ач**) лежить в основі творення термінів на позначення: осіб за виконуваною роботою (*перекладач* – «особа, яка займається перекладом – діяльністю, на яку вказує твірна основа»), омонімічний суфікс -

*ач* бере участь у творенні назв речовин, які виконують певну функцію, що позначає твірна основа (*наповнювач* – «речовина, що вводиться до складу лакофарбових матеріалів»). Цей деривативний процес також супроводжують морфонологічні зміни, зокрема накладання – суміщення кінця і початку твірної основи і словотвірного засобу (*перекладати* – *перекладач*).

На позначення особи як виконавця певної дії, названої дієсловом (назви за професією), використовують модель «основа дієслова недоконаного виду + **-ник** (**-льник**)» (V + **-льник**): *верстальник*, *складальник*, *фальцювальник* (фіксуємо нарощення елемента **-ль-**).

За моделлю «основа дієслова + **-ник**» (V + **-ник**) утворюються скальковані терміни на позначення: предметів, за допомогою яких виконується дія (*розмовник*); предметів, які утворилися внаслідок дії (*збірник*), речовин, за допомогою яких виконується дія (негативний *проявник*). Ці слова утворюються з морфонологічними змінами від дієслів як недоконаного (*розмовляти* – *розмовник* (**-мовл'//-мов-**, **-а-**)), так і доконаного (*зібрати* – *збірник* (**зі-//з-**, **-бр-//-бір-**, **-а-**), *проявити* – *проявник* (**-и-**)) виду.

За непродуктивною моделлю «основа дієслова недоконаного виду + **-ець**» (V + **-ець**) утворюються терміни на позначення особи чоловічої статі за родом діяльності: *видавець*, що супроводжується усиченням кінцевого приголосного основи (**-а-**).

За моделлю «основа дієслова недоконаного виду + **-ар<sup>1</sup>** і **-ар<sup>2</sup>**» (V + **-ар**) утворюються терміни на позначення: особи за фахом (*друкар*); опредметненої дії (авторський *коментар*). Процес творення цих видавничих термінів супроводжує усичення основи (**-ува-**).

За допомогою моделі «основа дієслова недоконаного виду + **-ур**» (V + **-ур**) утворюються терміни на позначення: опредметненої дії (*апретура*, *коректура*); абстрактних назв – результатів дії (*структура* видання, *коректура*). Аналізуючи фактичний матеріал, фіксуємо, що суфікс **-ур** є полісемічним: *коректура* – дія і результат дії. Цей суфікс може вступати також у синонімічні стосунки із суфіксом **-нн(я)**: *апретура* – *апретування*.

За моделлю «основа дієслова недоконаного виду + **-ництв(о)**» (V + **-ництв(о)**) утворюються терміни на позначення місця виконання дії: *видавництво*, що також супроводжується усиченням кінцевого приголосного основи (**-а-**).

Твірними можуть бути власне українські (*видання*, *виривання*, *закладка*, *шиття*) і запозичені (*друкарство*, *оформлення*, *футерування*, *акліматизація*, *коректура*) дієслівні основи.

Крім матеріально виражених суфіксів, із дієслівними основами можуть поєднуватися і нульові постпозитивні словотвірні елементи. Так, за продуктивною моделлю «основа дієслова + **нульовий суфікс**» (V + Ø) утворюються терміни, які позначають: предмет як результат дії (*напуск* – «край оправи, який виступає на кілька міліметрів за обріз книжкового блоку», тобто край як результат, що утворився внаслідок дії «напускати», а також деривати *відстав*, *припуск*, *фальц*, *коректа* (**-ува-**)); опредметнену дію (*прогін*); тип видання (*передрук* – «видання, текст якого друкується за будь-яким попереднім авторитетним виданням, випущеним іншим видавництвом»); елемент видання (*вивід* – «таблиця, утворена в результаті виведення», *посвята*, *розділ*), конкретне явище (*обкат*).

**Іменникові** твірні основи є менш продуктивними, ніж дієслівні. До субстантивних основ приєднуються суфікси **-к(а)**, **-ств(о)**, **-ник**, **-арн**, **-иц'**, **-ат**. Так, за моделлю «основа **іменника** + **-к(а)**» (N + **-к(а)**) творяться терміни на позначення конкретних понять (*афішка*, *картка*, *книжка*, *манжетка*, *бібліографічна смужка*).

Абстрактні назви творяться за моделлю «основа іменника + **-ств(о)** (аломорфи *-ств(о)*, *-цств(о)*)» (N + *-ств(о)*): *авторство* (від *автор*), *співавторство* (від *співавтор*).

Модель «основа іменника + **-ник<sup>1</sup>** і **-ник<sup>2</sup>**» (N + **-ник**) лежить в основі творення конкретних назв (*словник* – «збірник слів», *порадник* – «збірник порад», *довідник* – «збірник довідок», *путівник* – «збірник путівок – аркушів зі вказівкою маршрутів») і назв осіб за родом діяльності (*палітурник*). Спостерігаємо морфонологічні зміни, зокрема усичення кінцевого приголосного твірної основи: *довідка* – *довідник* (-к-), *путівка* – *путівник* (-к-).

Модель «основа іменника + **-арн**» (N + *-арн*) лежить в основі творення термінів на позначення конкретних понять: *книгарня*. Дери́вація цього похідного, що стало вже загальноновживаним словом, супроводжується нарощенням словотвірного елемента -ар.

Непродуктивною є модель «основа іменника + **-иц'**» (N + *-иц'*), видавничі терміни з цим формантом мають предметне значення (*буквиця* – «перша літера початкового слова видання»).

Модель «основа іменника + **-ат**» (N + *-ат*) також є непродуктивною. Фіксуємо похідний термін *аркушат*, що має значення збірності.

Іменникові твірні основи можуть бути як власне українськими (*буквиця*, *книжка*, *книгарня*), так і запозиченими (*афішка*, *авторство*, *аркушат*).

Найменшою продуктивністю відзначається прикметникова твірна основа, представлена моделлю «основа **прикметника** + **-ість**» (A + *-ість*), за допомогою якої творяться терміни на позначення абстрактних понять: властивостей (*гідрофільність* – «здатність поверхні матеріалу сприймати воду», *білість* паперу, *гладкість* паперу, *міцність* книжкового блока, *водостійкість* фарби, *липкість* клею, *економічність* шрифту, *ємність* аркуша, *насиченість* вічка); опредметнених ознак (*адресність* видання, *періодичність* видання, *підпорядкованість* рубрик, *комплектність*, *діяльність*, *читабельність*, *лінійність* рядків). Цей процес супроводжують чергування твердих звуків із м'якими (*білий* – *білість* ([л]/[л']) або напівпом'якшеними (*гладкий* – *гладкість* ([к]/[к'])) перед і. Указаний формант може поєднуватися як із питомо українськими основами (*гладкість*, *білість*, *липкість*), так і з запозиченими (*гідрофільність*, *адресність*).

Проведений аналіз моделей творення видавничої термінології дає можливість констатувати випадки подвійної мотивації. Наприклад, іменник *співавторство* можна вважати відіменниковим дериватом, утвореним від *співавтор*- за допомогою суфікса *-ств(о)* або відіменниковим похідним, у творенні якого взяли участь мотивувальна основа *автор*- і конфікс *спів-...-ств(о)*. Деривати *порадник*, *довідник* можуть мотивуватися як іменниками (*порада*, *довідка*), так і дієсловами (*порадити*, *довідатися*). Про подвійну мотивацію можемо говорити й щодо інших дериватів. Так, наприклад, прикметники *безконтактний* друк, *безконтрастні* гарнітури можна вважати відприкметниковими суфіксальними утвореннями (*контактний*, *контрастний*), а також відсубстантивними (*контакт*, *контраст*) конфіксальними дериватами (конфікс *без-...-н*).

Отже, в українській видавничій термінології найпродуктивнішими є дієслівні твірні основи, причому нові терміноодиниці можуть утворюватися від дієслів як доконаного, так і недоконаного виду, питомо українських і запозичених. Менш продуктивними є іменникова та прикметникова твірні основи, зовсім непродуктивною – числівникова. Фіксуємо найпродуктивніші словотвірні форманти: *-нн(я)*, *-енн(я)*, *-ацій(а)*, *-к(а)*. Поширеними у межах досліджуваної терміносистеми є також гібридні утворення, що становлять собою терміноодиниці, у структурі яких наявні власне українські й запозичені словотвірні елементи. Суфіксальні морфеми, що беруть участь у творенні видавничої термінології, виявляють здатність до омонімії та полісемії. Творення багатьох похідних видавничих термінів супроводжується різноманітними морфонологічними змінами



(чергуванням голосних і приголосних звуків, усіченням твірної основи, нарощенням словотвірних елементів), які впливають на сполучувальні властивості твірних основ і формантів. Для певної кількості аналізованих термінів властивою є множинність словотвірної структури, викликана полімотивацією таких похідних одиниць.

Характеристика дериваційних особливостей сучасної української видавничої термінології засвідчує, що це складна й розгалужена система, процес формування якої триває. Специфіка системної організації її термінів на семантичному й структурному рівнях зумовлюють потребу виділення видавничої терміносистеми в окрему підсистему загальнолітературної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуцька М. Ф. Склад і структура термінологічної лексики української мови / М. Ф. Богуцька, А. В. Крижанівська, В. С. Марченко, Т. І. Панько, Л. О. Симоненко. – К. : Наук. думка, 1984. – 195 с.
2. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах : учебн. пособ. для филол. спец. вузов. – М. : Высш. шк., 1987. – 104 с.
3. ДСТУ 3003:2006 : Технологія поліграфічних процесів : Терміни та визначення понять [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.chytomo.com/rozdil/standarty/dstu-30032006-tekhnologhiya-polihrafichnykh-protsesiv-terminy-ta-vyznachennya-ponyat.html>.
4. ДСТУ 3018-95 : Видання. Поліграфічне виконання. Терміни та визначення. – К. : Держстандарт України, 1995. – 24 с.
5. ДСТУ 3966:2009 : Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять. – К. : Держстандарт України, 2009.
6. Ковалик І. І. Словотвір сучасної української літературної мови. – К. : Наукова думка, 1979. – 195 с.
7. Ктитарова Н. К. Українська термінологія металургійної промисловості : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – Дніпропетровськ, 2000. – 20 с.
8. Марченко В. С. Структурно-словотвірні особливості української термінологічної лексики // Склад і структура термінологічної лексики української мови / [Відп. ред. А. В. Крижанівська]. – К. : Наук. думка, 1984. – С. 149–168.
9. Огар Е. Українська друкарська термінологія: формування та функціонування : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02. – К., 1996. – 20 с.
10. Огар Е. І. Українсько-російський та російсько-український словник-довідник з видавничої справи / Е. І. Огар. – Л. : Палітра друку, 2002. – 224 с.
11. Панько Т. І. Від терміна до системи / Таміла Іванівна Панько . – Л. : Вища шк., Вид-во при Львів. ун-ті, 1979. – 148 с.
12. Панько Т. І. Українське термінознавство : підручн. / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк. – Л. : Світ, 1994. – С. 161–163, 201–206.
13. Поліграфія та видавнича справа : Російсько-український тлумачний словник [уклад.: Б. В. Дурняк та ін.]. – Л. : Афіша, 2002. – 456 с.
14. Процик М. Р. Сучасна українська видавнича термінологія : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – К., 2006. – 20 с.
15. Ракшанова Г. Ф. Система дериваційних засобів сучасної науково-технічної термінології (когнітивно-номінативний аспект) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – К., 2004. – 20 с.
16. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
17. Словник іншомовних слів / [За ред. акад. АН УРСР О. С. Мельничука]. – [Вид. друге, випр. і доп.]. – К. : Головна ред. УРЕ, 1985. – 968 с.
18. Сташко М. В. Формування та розвиток української бібліотечно-бібліографічної термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. – К., 1999. – 20 с.

## ВЛИЯНИЕ КНИГИ НА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Исмаилова Е.В., Амирова А.Ю.

Астраханский государственный университет филиал г. Знаменск

Перед нашим обществом поставлена задача воспитания человека как личности гармонически развитой. И большая ответственность за выполнение этой задачи лежит на педагогах, так как именно им приходится начинать работу по формированию характера ребёнка.

Во время пребывания в детских учреждениях у детей формируются нравственные черты и качества; умение различать, что хорошо и что плохо; делать то, что можно и воздерживаться оттого, что не дозволено; помогать каждому, кто в этом нуждается; быть правдивым и скромным; доброжелательно относиться к сверстникам.

Как показали исследования психолога А.Н.Леонтьева, детский возраст характеризуется повышенной восприимчивостью внешних влияний, верой в истинность всего, чему учат, что говорят, в безусловность и необходимость нравственных норм.

На наш взгляд именно в детском возрасте возникают большие возможности для систематического и последовательного нравственного воспитания.

Воспитание у детей нравственных чувств – сложный процесс. Он предполагает, прежде всего, формирование у них этических представлений, обобщённых и дифференцированных. Что значит быть хорошим, добрым, справедливым, честным, чутким. Методика формирования этих представлений должна основываться на доступных, конкретных, образных примерах из жизни или художественных произведений, способствующих развитию нравственного сознания детей, самостоятельности их суждений. Из всего сказанного можно сделать вывод, насколько важным является воспитание в наших детях добрых чувств. Большую роль в этой работе призвана сыграть книга. Книга заставляет думать, понимать свои чувства и поступки, становится лучше. Вспомним Сухомлинского: «Литература, поэзия – источники прекрасных образов, чувств, мыслей, которыми мы вместе с детьми можем восхищаться, и которые дают много импульсов для жизни и творчества. Среди всего этого мы честно должны выбирать то, что нас не оставляет безразличными, тогда дети скорее что – то услышат, увидят и почувствуют». [1]

Воспитание художественным словом приводит к большим изменениям эмоциональной сферы ребёнка. Что способствует появлению у него живого отклика на различные события жизни, перестраивают его субъективный мир.

По словам психолога Б.М.Теплова, искусство слова захватывает различные стороны психики человека: воображение, восприятие, чувство, волю, развивает его сознание и самосознание, формирует его мировоззрение.

При чтении книг ребёнок видит перед собой определённую картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее его переживания, тем ярче его чувства и представления о действительности. Правила морали приобретают в художественном произведении живое содержание.

Мы считаем, проблема сохранения интереса к книге, к чтению в наше время требует повышенного внимания. Техника (Аудио – видео – компьютерная) ослабила интерес к книге и желание работать с ней. Плоды этого мы уже начинаем пожинать сегодня: низкий уровень развития речи, воображения, восприятия, коммуникативных навыков, познавательных способностей.

В нашей жизни происходит оскудение нравственных ценностей. И поэтому проблема нравственного воспитания через художественную литературу, никогда не представлялась такой острой, актуальной и значимой как сегодня.

В.Г.Белинский писал: «Художественное произведение должно затрагивать душу ребёнка, чтобы у него появилось сопереживание, сочувствие к герою». Есть такая замечательная сказка «Мальчик – звезда». Автор Оскар Уальд показывает сложный мир добра и зла. Эту сказку непозволительно мало читают детям в старшем дошкольном возрасте. (Сказка рассказывается до того места, где мальчик прогоняет свою мать – нищенку.) Детям было предложено подарить свои сердечки тому герою, который им понравился. (Под портретами нищенки и мальчика были приготовлены кармашки.) Конечно, все дети поместили сердечки в кармашек под портретом нищенки. И ни одного сердечка не было в кармашке у мальчика – звезды. Здесь детям предлагается возможность свободного выбора, без навязывания своего мнения, без какой либо морали показать своё отношение к героям сказки. Незаметно от детей помещаются две тарелочки под двумя портретами: у нищенки на тарелке серые треугольники, а у мальчика – яркие настоящие конфеты. Педагог говорит детям:

«Ребята, герои сказки тоже хотят сделать вам подарки. Выберите сами себе подарок, но у того героя, который вам очень нравится, у того человека, который вам приятен». Дают детям возможность выбора. Первая группа детей, самая маленькая, примерно пять процентов от общего числа, подошла к нищенке и взяла в подарок серые треугольники, вторая часть – примерно такая же по численности – не сомневаясь ни в чём, подошла к мальчику и взяла в подарок с тарелочки конфеты. Когда сказка дочиталась до конца, все дети радостно вздохнули, почему бы теперь не взять конфеты у мальчика, который изменился, стал добрым и вновь красивым. Работая с детьми по сказке, педагог поймёт, если дети взяли конфеты, то нравственному воспитанию нужно отдать много сил, умений и знаний.[4, 5]

Для ознакомления детей с нормами морали используют художественную литературу, в которой писатели представляют героев (положительные и отрицательные), в доступной форме описывая конкретные поступки. Дошкольникам становится понятен смысл поступков героев с точки зрения нормам морали, и возникает желание идентифицировать себя с положительными героями. Так, дети хотят походить на Вовку – добрую душу, на рукодельницу в противовес ленивице (из сказки В.Ф.Одоевского «Мороз Иванович»), никто из них не хочет получить «Письмо Неумейки» и т.д.

При чтении художественного произведения педагогу очень важно донести до детей переживания героя, передать им своё отношение к описываемым ситуациям, действиям персонажей и главное – передать свои чувства. Здесь помогут и мимика, и жест, и голос, и поза, и взгляд на детей (то «невербальное общение», которое «читается» детьми на лице педагога и отражает его переживания.)

В художественных произведениях в разной форме описываются нравственные качества. Наиболее открыто и доступно малышам они представлены в рассказах, в которых описывается положительный поступок героя и тут же даётся оценка и поступку и герою. Именно с таких произведений следует начинать ознакомление детей с нравственными качествами.

Но дети становятся старше, и появляется возможность предлагать рассказы, позволяющие оценивать поступки и личностные качества героя путём поиска. Например, после чтения стихотворения «Помощница» А.Барто целесообразно задать вопрос: «Почему поэтесса назвала его так? В чём и кому помогала Танюша?» И дети, перечисляя «дела» Тани, делают вывод о том, что она не помогала, а педагог добавляет, что Агния Барто шутит, и спрашивает: «Кого же можно назвать помощником?». Тогда разворачивается беседа, дети проявляют большую активность, приводят примеры. Так ненавязчиво усваивается моральная норма, регулирующая отношения к окружающим: всегда надо помочь нуждающимся в помощи, не ждать, когда

тебя попросят, а быть внимательным к людям, чувствовать их настроение.

Есть произведения, в которых описываются отрицательные поступки героя, а затем их последствия. При этом писатель не оценивает поступок, но описывает, как герой осознаёт свою ошибку и раскаивается. Великолепным примером является рассказ Н.Носова «Карасик». Испытываемое мальчиком волнение за несправедливо наказанного котёнка из-за своего проступка побуждает его признаться во лжи.[1]

К старшему возрасту у ребёнка накапливается довольно обширный жизненный опыт, помогающий ему осмыслить более сложные литературные факты. Дети уже способны понимать в книге такие события, каких подчас не было в их собственном опыте. Усложняется и понимание литературного героя. Хотя внимание ребёнка главным образом привлекают действия и поступки. Он начинает проникать и в переживания, чувства, мысли. В связи с этим в старшем возрасте становится доступным восприятию более сложный герой, чьё поведение иногда характеризуется противоречивыми поступками, нравственными переживаниями, сложными мотивами.

По мере общего и литературного развития ребёнка для него становятся доступными произведения с более сложным идейным и образным строем.

Проникновение в их содержание требует от детей напряжения душевных сил: они должны мысленно представить и эмоционально пережить описанные автором обстоятельства и состояние героев, понять их поступки, переживания, мысли; установить причины событий, разобраться в их переплетении; догадаться о побуждениях героев, об авторском отношении к событиям и персонажам и ещё многое другое.

Для того чтобы исключить формализм в знаниях о морали, необходимо включать детей в разнообразную деятельность, связанную с художественной литературой. Дети создают свои рисунки по мотивам рассказов и сказок, организуют выставки: «Моя любимая книга», «Книги о труде»,

«Сказки А.С.Пушкина» и др. Педагог способствует развитию творческих способностей детей с помощью художественных произведений. Особенно нравится детям, когда они самостоятельно разыгрывают роли, драматизируют, как настоящие актёры. Такие приёмы позволяют вспомнить хорошие книги, будят мысль, развивают творческое воображение детей. На наш взгляд не достаточно участия одного педагога в формировании нравственного воспитания посредством книги. Семья играет важную роль в этом процессе.

Из опроса стало понятно, что активное участие родителей необходимо в воспитании ребёнка, они просто не понимают роли книги в жизни детей. У 14% опрошенных детей родители не читают дома книг; третья часть детей ответила, что у них дома нет книг вообще. В результате анкетирования среди родителей выяснилось:

- родители не так часто покупают детям книги, основной «подарок» - это игрушки, сладости;
- совместное чтение детской литературы происходит довольно редко (сложный ритм жизни, нехватка времени);
- подписываются на периодическую печать для детей практически единицы.

Семейная традиция чтения книг: способствует изменению уровня развития нравственного сознания, нравственных чувств, нравственного поведения и эмоциональной уравновешенности. Дети учатся проявлять заботу, сочувствие, взаимопомощь по отношению к окружающим. Они способны понять и оценить точку зрения, стараются разрешать конфликты ненасильственным путём. Изменится и отношение к книге: дети уже по иллюстрации или на слух смогут назвать произведение и автора, просят почитать ещё... Значит, не прошло мимо, а задело душу.

Мы надеемся, что для многих родителей дойдёт смысл и значение их участия в воспитании ребёнка, и они сумеют понять, что «детская книжка нужна ребёнку не вместо взрослого, а вместе с взрослым» (В.Левин).

Формирование нравственного поведения у детей способствует использованию таких средств, как ознакомление с нормами морали и включение в разнообразную интересную деятельность, имеющую нравственно – ценные мотивы. Успешное решение этой задачи возможно при учёте ряда условий. Моральные нормы должны быть представлены детям в виде доступных им моральных правил. Наиболее ярко они иллюстрируются в художественной литературе в форме конкретных положительных или отрицательных поступков, вызывающих у дошкольников моральные чувства, побуждая их следовать положительным образам, стремиться быть похожими на положительных героев и воздерживаться от отрицательных поступков.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Буре Р.С. Формирование нравственно – ценного поведения у дошкольников. – М.; научно – практический журнал «Управление ДОУ», 2006г.Т.61, №7.
2. Гурович Л.М., Береговая Л.Б. Ребёнок и книга – Москва «Просвещение» 1980г.
3. Ефимова Л.А. Развитие интереса и любви к книге. Москва. Научно – практический журнал «Управление ДОУ»; №3, 2006г.
4. Журнал; Дошкольное образование №1 (154) 2005г., №8 – 2007г. ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника».
5. Журнал; Дошкольное воспитание №1, 2006г., №3, 2008г. ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника».
6. Немов Р.С. Психология. Книга 2. – Москва «Владос» 1996г.
7. Шакиров И. А. «Антропология педагогических ситуаций. Монография». Изд-во АГУ 2009. 109 стр.

## **ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Калей Е.Ж., Такташева К.Н., Чуприкова Е.Н.

Астраханский государственный университет ЗАТО Знаменск

Проблема тревожности у детей старшего дошкольного возраста актуальна в настоящее время. Современные дети достаточно часто сталкиваются с проблемами, связанными с тревожностью.

Анализ многочисленных определений и толкований феномена тревожности в психологической литературе позволяет определить тревожность как эмоциональное состояние в определенной ситуации; как устойчивое свойство, черту личности или темперамента; как некоторую тревожность, неизбежно проявляющуюся в то, или иное время с различной периодичностью, свойственную любому человеку; как устойчиво сохраняющуюся, сильно хроническую или возникающую вновь и вновь тревожность, которая проявляется не в результате возникших стрессов и считающаяся проявлением эмоциональных нарушений. [1; 198].

Вопрос о причинах возникновения тревожности в настоящее время остается открытым. Однако многие авторы в качестве одной из причин повышенного уровня тревожности дошкольников и младших школьников считают нарушение детско-родительских отношений.

Е.Ю. Брель проводила специальное исследование, направленное на выявление социально-психологических факторов, влияющих на формирование детской тревожности. Данное исследование позволило ей сделать вывод о том, что такие социально-

психологические факторы, как неудовлетворенность родителей своей работой, материальным положением и жилищными условиями, оказывают существенное влияние на появление тревожности у детей.

Механизм формирования тревожности как свойства личности заключается в том, что при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создается постоянная готовность к переживанию этого состояния. Л.М. Костина подчеркивает, что постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности - тревожностью.

Так, главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.

Причиной развития тревожности может стать смена социальных отношений, часто представляющая для ребенка значительные трудности. По мнению Л.М. Костиной, при посещении ребенком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с ребенком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок. Непоследовательность воспитателя вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможность прогнозировать собственное поведение. [5].

Нарушение социального статуса ребенка также может рассматриваться в ряду причин, вызывающих тревожность.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребенка. По результатам отечественных исследований тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой и завышенным уровнем притязаний.

Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов. Главным источником тревог для дошкольников оказывается семья. [3; 304].

Тем не менее, у детей дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации. [4].

Тема нашего исследования может помочь решить ряд проблем младшего школьного возраста, в том числе – проблемы развития личности в период кризиса 7 лет. Трудности принятия на себя ребенком новых социальных ролей, в связи с переходом из детского сада в школу. Проблемы адаптации, успешности учебной деятельности и ряда других актуальных проблем, решение которых ставит перед собой возрастная и педагогическая психология. Решение этой проблемы требует, как можно более раннего определения причин возникновения и особенностей проявления тревожности у детей с целью ее своевременной дальнейшей коррекции и профилактики.

Наше исследование посвящено изучению причин формирования и следствий тревожности у детей дошкольного возраста, ее диагностики у детей старшей группы дошкольного возраста. Изучение тревожности дошкольников чрезвычайно важно в связи с проблемой эмоционально-личностного развития детей, сохранением их здоровья.

Цель настоящего исследования:

- выявить причины формирования и следствия детской тревожности в дошкольном возрасте и с помощью методики определить общий уровень тревожности ребенка.

Задачи исследования:

- 1) Сформировать группу испытуемых;
- 2) Подобрать, адекватную цели, методику исследования;

3) Провести методику и проанализировать полученные данные.

Для проведения исследования нами был выбран тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, поскольку данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). [6].

Мы остановили выбор на данной методике, поскольку тест позволяет выявить тревожность по отношению к ряду типичных для ребенка жизненных ситуаций общения с другими людьми. Тревожность, кроме того, рассматривается как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личностном уровне.

Для достижения поставленной цели исследования была сформирована группа детей старшей группы детского сада, в составе 15 человек. Исследование проводилось на базе МДОУ "Детский сад №2" г.Знаменск. В исследовании принимали участие дети 6 лет. Из них мальчиков – 9 человек, девочек – 6 человек.

В результате проведенного исследования было выявлено: 1 человек – это 6,6%, с высоким уровнем тревожности; 9 человек – это 59,4%, со средним уровнем тревожности, 5 человек – это 33,0%, с низким уровнем тревожности.

Повышенный уровень тревожности отрицательно влияет на развитие ребенка и на результативность его деятельности. Необходимость коррекции уровня тревожности данной группы не вызывает сомнений.

На практике порой бывает нелегко понять: страдает ребенок, какими либо отклонениями или же поведенческие проблемы объясняются недостатками воспитания и особенностями характера. В тех детских садах, где есть психолог, проводится определенная психолого-диагностическая и психотерапевтическая работа, помогающая родителям и воспитателям не усугублять состояния ребенка, нуждающегося в помощи.

Таким образом, необходимо выделить следующие основные параметры в работе с детской тревожностью:

- Для того чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от тревожности, воспитателям необходимо также знать, что такое тревожность, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему, как это можно предупредить.

- Педагогам и родителям решившим помочь детям избавиться от детской тревожности, необходимо использовать программу коррекционной работы, коррекционные игры и задания, которые должны подбираться на основе проведенных диагностических методик.

- Коррекция детской тревожности может, осуществляется посредством: сказкотерапии, игротерапии, арттерапии, куклотерапии, психоэлевации, индивидуально-групповых занятий, улучшения детско-родительских отношений.

- Профилактика тревожности состоит, прежде всего, в воспитании таких качеств, как оптимизм, уверенность в себе, самостоятельность. Ребенок должен знать то, что ему положено знать по возрасту, о реальных опасностях и угрозах, и относиться к этому адекватно. [2; 15].

Какой бы способ борьбы с детским страхом вы не выбрали, важно, чтобы вы не оставляли жалобы ребенка без внимания. Только, таким образом, вам удастся воспитать не закомплексованного, уверенного в себе человека.

Литература:

1.Костина Л.П. Методы диагностики тревожности. СПб., 2009. 198 с.

2.Макшанцева Л.В. "Тревожность и возможности её снижения у детей" Психологическая наука и образование, 1988 №2 с. 15

3.Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.-Воронеж, 2008. 304 с.

4. Психолог в детском дошкольном учреждении. Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. - М.: Новая школа, 1996.
5. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети. /Ж. «Дошкольное воспитание», 1996 г., №4.
6. Тэмпл Р., Дорки М., Амен В. Тест тревожности. - М., 1992.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Коваленко Ю.А., Калашеина Е.К., Салихова О.К.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Статья посвящена изучению социально-психологических проблем детей-сирот и родителей в приемных семьях. На основе комплексной диагностики выявлены значимые факторы, определяющие успешность социально-психологической адаптации приемных детей.

Социальная адаптация ребенка – это процесс и результат согласования ребенка с окружающим миром, приспособления к изменившейся среде, к новым условиям жизнедеятельности, к структуре отношений в определенных социально-психологических общностях, установления соответствия поведения принятым в этих общностях нормам и правилам. Показателем успешной социальной адаптации является психологическая удовлетворенность ребенка этой средой.

Несмотря на позитивные изменения в политической и социально-экономической жизни общества, число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с каждым годом увеличивается [1,2]. На сегодняшний день выделяют три группы факторов влияющих на решение проблемы сиротства: социально-экономические, психологические и медицинские. Основные усилия государства сосредоточены в социально-экономической сфере, в то время как работа с психологическими и медицинскими факторами практически не проводится. Деятельность различных социально-психологических служб направлена не на предупреждение сиротства, а на работу с детьми, ставшими сиротами.

В международной и отечественной практике выделяют два основных направления в организации замещающей заботы: помещение детей в сиротские учреждения и устройство в замещающие семьи [3-5]. Для советского периода и современной России наиболее распространенной формой является помещение ребенка в сиротское учреждение. Выявлено, что около трети детей в мире, проживающих в сиротских учреждениях, приходится на долю России. Напротив, для практики опеки и попечительства детей развитых стран характерно устройство замещающую семью.

Первое научно-обоснованное исследование влияния условий воспитания на развитие и социализацию ребенка-сироты в рамках сиротского учреждения было проведено известным американским ученым Дж. Боулби в 1951 г. [6]. Результаты этого исследования выявили задержку эмоционального, когнитивного и социального развития детей и не вызывали сомнений в необходимости отказа от сиротских учреждений как модели воспитания. В 80-90-х гг. исследования отечественных ученых подтвердили негативные последствия институционального воспитания и обозначили его отрицательные моменты [7-8]:

1) неправильную организацию общения взрослых с детьми, неадекватность форм, доминирующих в сиротских учреждениях.

2) недостаточную психолого-педагогическую подготовленность воспитателей;

3) недостатки программы воспитания и обучения, которые не позволяют компенсировать дефекты развития, вызванные отсутствием семьи;



4) бедность конкретно-чувственного опыта детей, обусловленная чрезмерной узостью окружающей их среды: малым числом и однообразием предметов, с которыми они действуют;

5) постоянное нахождение детей в условиях коллектива, невозможность уединиться.

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что развитие ребенка, утратившего семью, идет по особому пути. У него формируются специфические черты личности: отчужденность от мира взрослых, негативизм, неспособность к самоутверждению в труде, неумение планировать свою деятельность, инфантилизм и неразвитое индивидуальное сознание-равнодушие к себе и своей судьбе, неразвитый социальный интеллект [8]. Понятно, что, обладая такими чертами, выпускникам сиротских учреждений сложно адаптироваться в социуме. Результатом этого является повышение уровня безработицы, большое число самоубийств, ассоциативный образ жизни и вероятность попадания в криминальную среду. В современных условиях наиболее эффективной моделью признана профессиональная семья, в частности приемная, так как ее отличают высокие компенсаторные возможности последствий депривации, экономичность, доступность психологическому сопровождению и вовлечение широких слоев населения. Возможно, такая ситуация обусловлена проблемами, которые могут возникнуть в процессе адаптации приемного ребенка и приемных родителей. Именно адаптации не только ребенка, но и родителей, поскольку адаптация в новой семье процесс двусторонний, т.к. привыкать друг к другу приходится и ребенку, оказавшемуся в новой обстановке, и взрослым - к изменившимся условиям.

Как пишет Г.С. Красницкая, «если же родители не смогли найти путь к сердцу ребенка и установить доверительные отношения, то усугубляются прежние недостатки личности (агрессивность, замкнутость, расторможенность) или нездоровые привычки (воровство, курение, стремление к бродяжничеству), а также то, что мы уже отмечали выше: мстительность или демонстрация беспомощности, требование чрезмерного внимания или упрямство, негативизм»[5]. Однако главной проблемой можно назвать формирование доверительных отношений на начальном этапе пребывания ребенка в семье.

Период адаптации ребенка в разных семьях не проходит одинаково, его особенности зависят от многих причин, связанных как с семьей воспитателя, его личной готовностью воспитывать приемного ребенка, так и характером и поведением самого ребенка, его отношением к своему прошлому и настоящему положению[8]. Первоначальный период воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей, в замещающей семье любого типа называют «медовым месяцем». Считается, что это время, несмотря на многочисленные трудности и притирки характеров, привычек, является счастливым, так как приносит много радости, как воспитателям, так и ребенку.

При сочетании этих условий и причин получается множество вариантов адаптации. Действительно, каждый ребенок проходит свой единственный период адаптации, определенный той единственной ситуацией, в которую он попадает.

Успешность первых шагов зависит прежде всего от того настроя, который продемонстрируют друг другу воспитатель, семья и ребенок. Взрослые иногда искренне полагают, что помещение ребенка в семью воспринимается им как благо, как спасение. Обычно каждый ребенок, которого изъяли из родной семьи, даже признавая, что в ней не все было хорошо, хочет вернуться к своим родителям, родным и помещение в приемную семью считает скорее отрицательным фактом, чем положительным. Поэтому первым важным шагом должно стать определение положения ребенка в этой семье. Ребенок не всегда понимает, почему он здесь, сколько будет жить в этой семье, вернется ли к своим родным, сможет ли с ними встречаться. Привязанность к родным усиливается, если мама или отец больны, требуют помощи и т.д. Необходимо все это объяснить ребенку, найти

приемлемые пути для поддержания эмоционального равновесия в отношениях с ребенком. Тогда он быстрее сможет принять жизнь новой семьи.

Считается, что нет какого-то единственно правильного пути воспитания и безупречных воспитателей. В каждой семье свои системы воспитания, главное, чтобы были учтены основные нужды ребенка. Тогда он вырастет счастливым. Что же это за нужды?

Прежде всего – это любовь, уход, похвала не только за то, что он сделал, но за то, что он пытается сделать. Это уважение и внимание, когда вы стремитесь понять, что хочет от вас ребенок; это поощрение и безопасность, которое выражается в том, что дети знают, что вы рядом в тот момент, когда им трудно.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. О положении детей в Российской Федерации. 2003: Госуд. доклад. М., 2004.
2. Чернега Ю. Прокурорский надзор за беспризорностью // Коммерсант. 2002. № 31.
3. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
5. Красницкая Г. С. Развитие семейных форм устройства детей-сирот в России // Детский дом. 2004. № 2(11). С. 5-6.
6. Коробейников И. А. Проблема сиротства: реальность и ожидания // Дефектология. 2006. № 1. С. 3-5.
7. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Просвещение, 1986 . 145 с.
8. Гребенникова Е. В., кандидат биологических наук, доцент, зав. кафедрой психологического образования и управления. Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова.
9. Шакиров И.А.. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009 г., стр. 109.

## **ФЕМИННАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

Колоколова Н.М.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Реклама представляет собой едва ли не основную форму современной деловой коммуникации, она относится к одному из самых значимых видов общественной деятельности. Развивающийся рынок рекламы позволяет оптимально определять общественно значимые потребности, структурную перестройку и экономический рост. Реклама – информационный процесс и процесс убеждения, т.е. инструмент увещательной коммуникации [3:52]. В настоящее время реклама является более или менее устоявшейся системой с определенной установкой и задачами, классификацией, типологией жанров.

При анализе рекламных текстов исследователи опираются на определение, предложенное Американской Маркетинговой Ассоциацией: реклама – это распространяемая в определенной форме информация неличностного характера о товарах, услугах или идеях и начинаниях, предназначенная для группы лиц (целевой аудитории) и оплачиваемая определенным спонсором («Advertising is any paid-for form of non-personal representation of the facts about goods, services or ideas to a group of people»).

Рекламный текст должен быть обращен к заинтересованной группе [1:125]. Он должен возбудить её внимание и, кроме того, также обратить внимание на эту услугу как можно большего количества людей, которые не относятся к этой группе [4]. При этом особое значение имеет рекламный слоган (РС), который стилистически особенно выразителен, эмоционален и звучит интригующе.

Слоган – это рекламный словесный эквивалент логотипа фирмы. В печатном объявлении он обычно появляется рядом с графическим знаком фирмы или названием предприятия, сразу же под ними или в конце рекламного объявления. В рекламном лозунге отражена и сконцентрирована позиция рекламируемой фирмы, он делает ее привлекательной для клиентов и узнаваемой. «Слоган – рекламный лозунг: четкая, ясная и сжатая формулировка рекламной идеи, которая легко воспринимается и запоминается» [5: 92].

Направленность рекламы на определенный сегмент массовой аудитории влияет на язык и стиль рекламного текста. Люди, как правило, игнорируют информацию, не относящуюся к ним лично. Выбор целевой аудитории и адресата, которому предназначено объявление, позволяет привлечь внимание к рекламе, т.к. способ построения и тема объявления должны соответствовать интересам адресата.

Одной из основных характеристик, играющих значительную роль при создании рекламного объявления, является гендерный аспект. Реклама символически воспроизводит стереотипы «женственности» и «мужественности», ведь по силе эффекта привлекательности именно изображения людей занимают значительные позиции [2].

Целевая аудитория женщин количественно преобладает над всеми другими видами адресатов рекламы в популярных, не специализированных СМИ. Среди «женской» рекламы наиболее многочисленны тексты с рекламой косметических средств. Это можно объяснить тем огромным разнообразием косметической продукции, которой насыщены рынки всего мира в настоящее время. Следующую целевую группу представляют домохозяйки. Для них предлагаются различная кухонная техника, техника для уборки и предметы, создающие комфортную обстановку в доме. На третьем месте после стоят товары, предназначенные для детей. Кроме нескольких исключений («Фрутоняня. Помощь маме! и папе!»), данные примеры целиком направлены на женскую целевую аудиторию, так как слоганы рассчитаны прежде всего на матерей. Немного рекламы одежды, обуви, аксессуаров, автомобилей для женщин. Такая реклама обычно не содержит текста. Его заменяет название фирмы-производителя рекламируемого товара, реже добавляется слоган.

В настоящей статье мы рассмотрим более подробно рекламу для домохозяек.

В данной группе рекламы женщина предстает идеальной домохозяйкой, которая вкусно готовит и красиво сервирует стол, наводит идеальную чистоту, создает уют и комфорт в доме и, главное, умеет ценить бытовую технику. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Фонетическая организация рекламы для домохозяек заключается в ритмическом рисунке, который характерен для большинства текстов (сОбственный истОчник в вашем дОме; устрaнЯет, а не маскИрует; свЕт дарИт свЕжесть).

Глаголы в основном употреблены в форме настоящего времени: repair, washes, kills, убивает, а (avoir), c'est, что делает читателя соучастником описываемых в тексте событий. Встречаются и глаголы в повелительном наклонении, побуждающие к действию: добавьте, «ne vivez pas pour nettoyer, nettoyez pour vivre». Среди существительных больше конкретных: company, germs, colours, выпечка, хозяйка.

Синтаксис представлен преимущественно простыми предложениями: the colours brightandfresh; persil washes whiter (persil стирает белее); Kills Germs Dead" (убивает микробы наповал);

Встречаются вопросительные предложения: Что Вас привлекает в технике Миле? Впечатляющий дизайн или ее новые возможности? Редко можно найти восклицательные предложения: Gefest – «идеальная выпечка!»; Магги «Главное заправиться!» Сложных предложений немного: «we repair what your husband fixed» (мы ремонтируем за вашим мужем); Paic citron «Quand y'en a plus, y'en a encore! ».

В языке данного типа рекламы выразительных средств достаточно мало: встречаются эпитеты (the colours brightandfresh (цвета яркие и сочные), легкий свежий аромат), метафоры («Kills Germs Dead» - убивает микробы наповал), и сравнения («Persil washes whiter» - Persil стирает белее), («Plus blanc que blanc!» - белее белого). Акцент в основном делается на характеристике качеств продукта. Такие тексты близки деловой рекламе.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Багринцева О.Б. Гендерные оппозиции brother – sister и father-mother в субстандартных лексических единицах // Вестник университета российской академии образования, Университет РАО – М., 2011, с. 124-128
2. Колоколова Н.М. Гендерный аспект рекламного слогана во французском, английском и русском языках / Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации: материалы Международной научно-практической конференции (г.Астрахань, 17 ноября 2014г.) – Астрахань: Астраханский государственный университет, 2014. – 290 с., С. 45-50.
3. Кривых Л.Д. Социальная функция образования в русле стратегии инновационного развития России // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях - – Астрахань, 2014, с. 51-53.
4. Пителина М.В. Национальная специфика реализации категории модальности в рекламном тексте (на материале англоязычной и русскоязычной рекламы образовательных услуг): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19, Пителина М.В., Воронеж, 2011. – 190с.
5. Ульянов А. Словарь терминов по рекламе, маркетингу, Atl, Btl и PR. – М., 2007, с. 83-92.

## **ПРОБЛЕМА ОПИСАНИЯ РЕЦЕПТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СФЕРЕ УХАЖИВАНИЯ**

Коляян Д.Л.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Ухаживание – это тончайшая сфера человеческих чувств и взаимоотношений, где огромная роль отведена правильному пониманию и адекватной интерпретации действий собеседника. По мнению Г. Е. Крейдлина, в каждой культуре существует «своя знаковая система сексуального выбора, то есть выбора из множества людей „предмета любви” и последующего ухаживания» (3; 92). В рамках данной статьи мы рассмотрим некоторые аспекты рецептивного коммуникативного поведения в этой области с учетом его невербальной составляющей, а именно кинесики.

И. А. Стернин определяет рецептивное коммуникативное поведение как «понимание и интерпретацию вербальных и невербальных действий собеседника, принадлежащего к определенной лингвокультурной общности» (7; 19). Изучая процесс ухаживания, необходимо отметить, что в сфере чувств и переживаний за невербальным каналом закреплена основная функция передачи информации. Н. Б. Мечковская приводит

наблюдения В. Мейерхольда, который считал, что «жесты, позы, взгляды, молчание определяют истину взаимоотношений людей» (4; 310).

По выражению Х. Ортеги-и-Гассета, «любые душевные состояния находят отражение в символике мимики и жестов». Описывая период романтических отношений, автор так характеризует период заинтересованности и сосредоточенности всех помыслов на объекте любви: «неподвижные глаза, застывший взгляд, поникшая голова, склонность к уединению <...> Взгляд, который становится мерцающим и мягким, едва отличая объекты, снисходительно одаривает их лаской, ни на одном из них не останавливаясь» (5).

Автор «Сестры Керри» Т. Драйзер придавал большое значение языку тела, характеризуя его следующим образом: *People in general attach too much importance to words. They are under the illusion that talking affects great results. As a matter of fact, words are, as a rule, the shallowest portion of all the argument. They but dimly represent the great surging feelings and desires that lie behind. When the distraction of the tongue is removed, the heart listens* (Т. Dreiser. Sister Carrie).

Учёные классифицируют и выделяют следующие основные элементы невербальной коммуникации: такесическую систему коммуникации (прикосновения, поцелуи, объятия и т. д.), проксемический компонент (пространственная организация общения), кинесика (движения тела, жесты, выражение лица, контакт глаз и т. д.).

Контакт глаз имеет большое значение при передаче информации невербального содержания, особенно в романтических отношениях. Всем известное выражение «не в состоянии отвести глаз» прекрасно характеризует состояние влюблённого субъекта (8). А. Пиз, ссылаясь на книгу американского психолога Э. Гесса «Выразительные глаза», отмечает, что «с помощью глаз передаются самые точные и открытые сигналы из всех сигналов человеческой коммуникации, потому что они занимают центральное положение в человеческом организме, а зрачки ведут себя полностью независимо» (6; 155). Паремиологический фонд русского языка также отражает роль взглядов в процессе ухаживания:

*Нет лучше игры, как в переглядушки. Не пил бы, не ел, всё б на милую глядел. Люби-то хоть не люби, да почаще взглядывай. Рублём не подари, только глазком взгляни. Глаза у неё – все мужчины будут её. Взглянет – огнём опалит, слово молвит – рублём подарит. Любовь начинается с глаз (Любовь с первого взгляда). Горе мне с вами, с карими очами. Глаза говорят, глаза слушают. Глазами влюбляются. Речисты у милого глаза. Куры да амуры, да глазки на салазках. Чёрный глаз, поцелуй хоть раз; тебя, свет мой, не убудет, а мне радости прибудет.*

О влюблённом говорили: *Он на неё не наглядится*, а о девушке – *Она ему строит глазки*. Важность взглядов как формы невербальной коммуникации в процессе флирта отмечал и Стендаль: «Взгляды – тяжёлая артиллерия флирта: взглядом можно выразить всё, и при этом, однако, всё можно отрицать, ведь взгляд не поймал на слове» (цит. по: 1; 135). В следующем примере показано, как выражение глаз может изменить внешность человека. Увидев девушку и мгновенно «перестроившись» в соответствии с ситуацией, герой «превращается» в ястреба, однако глаза ясней всего выдают случившуюся в нём перемену:

*А Дымок, зверино-мягко ступая обутыми в рваные чирки ногами, тихонько посвистывая сквозь зубы, идёт себе мимо плетней и заборов, из-под загнутых, лучистых ресниц поглядывает на окна, на базы, и лишь только мелькнёт где-нибудь девичий платок, мгновенно преображается ленивый с виду, неповоротливый Дымок: он коротким, точным движением, по-ястребиному быстро поворачивает голову, выпрямляется. Но не хищность высматривает из его белесоватых глаз, а ласка и величайшая нежность; даже глаза Дымковы в этот момент как будто меняют окраску и становятся такими бездонно-синими, как июльское небо. «Фектюшка! Светок мой лазоревый! Ноне, как смеркнется, я приду на забазье. Ты где ноне спать будешь?» – «Ах, оставьте*

ваши глупости!» – на бегу неприступно-строго отвечает девка (М. Шолохов. Поднятая целина).

Взглядом можно выразить чувства, полностью противоречащие вербальному сообщению:

*Он поцеловал её руку и назвал её вы – Соня. Но глаза их, встретившись, сказали друг другу «ты» и нежно поцеловались. Она просила своим взглядом у него прощенья за то, что <...> смела напомнить ему о его обещании и благодарила его за его любовь. Он своим взглядом благодарил её за предложение свободы и говорил, что, так ли, иначе ли, он никогда не перестанет любить её, потому что нельзя не любить её* (Л. Н. Толстой. Война и мир).

Как отмечается в отрывке из романа У. М. Теккерея «Ярмарка тщеславия» (*Vanity Fair*), взгляд может нести характер разрушительной силы. Выражение *to be shot dead by a glance* используется здесь с тем, чтобы продемонстрировать влияние взгляда на окружающих. Автор так описывает глаза Ребекки Шарп:

*<...> when they looked up they were very large, odd, and attractive; so attractive that the Reverend Mr. Crisp, fresh from Oxford, and curate to the Vicar of Chiswick, the Reverend Mr. Flowerdew, fell in love with Miss Sharp, being shot dead by a glance of her eyes which was fired all the way across Chiswick Church from the school-pew to the reading desk* (W. M. Thackeray. *Vanity Fair*).

Интерес для исследователей представляет вопрос, связанный с национальной спецификой взглядов. А. Джуд, рассматривая продолжительность взглядов в ухаживании в разных культурах, пришёл к выводу о том, что в английской лингвокультуре неприличным для мужчины является пристально смотреть на понравившуюся женщину. Ему достаточно задержать свой взгляд чуть дольше обычного, чтобы продемонстрировать свой интерес. В русской лингвокультуре также считается неприличным пристально разглядывать собеседника. Однако в странах Средиземноморья, например, в Греции мужчины долго и пристально смотрят на женщину, показывая тем самым свою заинтересованность. Русские женщины и англичанки бывают оскорблены таким поведением, но это допустимый в данной лингвокультуре сигнал, свидетельствующий об интересе к женщине со стороны мужчины. Таким образом, на основании анализа продолжительности взгляда в данных лингвокультурах А. Джуд сделал вывод о том, что в ухаживании русские мужчины смотрят на женщину, чтобы продемонстрировать свой интерес несколько дольше, чем англичане, но меньше, чем греки (2).

Безусловно, умелое использование взглядов приводит к достижению необходимого эффекта в коммуникации. Однако взгляд имеет свою национальную специфику, и неумелое использование языка взглядов, а также их неверная трактовка могут привести к недопониманию и даже возникновению конфликтных ситуаций в ухаживании.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Грин, Р. Законы обольщения для достижения власти / пер. с англ. Е. Я. Мигуновой. – М.: РИПОЛ классик, 2005. – 288 с.
2. Джуд А. Потерянный английский джентльмен. [Электронный ресурс]. URL: <http://wclub.org.ua/men/englishmen.html>
3. Крейдлин, Г. Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 224 с.
4. Мечковская, Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 432 с.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Этюды о любви. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/42587p.html>
6. Пиз, А. Как читать мысли других людей по их жестам / пер. с англ. – Н. Новгород: Ай Кью, 1992. – 263 с.
7. Стернин И. А. Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – С. 4–20.

8. Grammer, K. Human Courtship Behavior: Biological Bias and Cognitive Processing // The Sociobiology of Sexual and Reproductive Strategies / Ed. by A. E. Rasa, C. Vogel, E. Voland. – London: Chapman and Hall, 1989. – P. 147–169.

## **ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ В ЗАТО Г. ЗНАМЕНСК**

Константинова М.С., Зульфикарова С.А., Мусалов Р.Я.  
Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Проблема межличностных отношений в школе, классе среди сверстников не редка. Непонимание и конфликтные ситуации возникают по разным причинам. Все дети разные, а каждый из них – индивидуальность. Все нуждаются в нашей любви, ласке и заботе. И все они достойны этой награды: и тихони, и забияки, и шалуны. Ученик по-разному относится к своим товарищам: одних одноклассников ученик выбирает в партнеры, других игнорирует, третьих отвергает; отношение к одним устойчиво, к другим - нет. Это приводит к тому, что ученики занимают различные места в системе личных взаимоотношений.

Актуальность исследования проблем адаптации школьников обусловлена сложностью социальной ситуации взросления и противоречиями формирования личности современных школьников. Проводя исследование в городе Знаменск, по адаптируемым к школьным условиям детей. Задача нашего исследования – выявить содержание школьных конфликтов, их влияние на процесс адаптации и разрешения межличностных конфликтов школьников.

По результатам исследований около 50% школьников имеют трудности и проблемы в адаптации к школьным условиям, что приводит к увеличению уровня конфликтности. Источником этих противоречий является разногласие в знаниях, умениях, личностных качествах, функциях управления, мотивах, потребностях, целях, взглядах, убеждениях, позициях, оценках и самооценках. И то, каким образом подрастающее поколение сможет преодолевать возникшие внутриличностные и межличностные противоречия, зависит во многом их уровень адаптации и вся дальнейшая жизнь.[3,416]

Система личных взаимоотношений оказывает существенное влияние на формирование ученической группы. В школьном классе конфликты неизбежны, так как дети находятся вместе в течение длительного периода времени, происходят сложные групповые процессы - создание коллектива, консолидация отдельных групп, выделение лидеров и т. д. В одном классе собираются дети. Имеющие разный опыт общения, привыкшие к разному образу и стилю жизни. Кроме того, в школе возможны конфликты не только между детьми, но и между взрослыми и детьми, между педагогами. Следовательно, необходимо относиться спокойно к тому, что в школьном коллективе они возможны, и делать все необходимое для их предупреждения и конструктивного разрешения.

Авторы Я.А. Анцупов, А.И. Шипилов отмечают следующие причины межличностных конфликтов в классе:

борьба за лидерство; ущемление достоинства или амбиций одного из детей; психологическая несовместимость (например, экстраверта и интроверта); примитивный тип общения одного из противников: для него конфликтное поведение является нормой, он грубит, «задевает» других, постоянно провоцирует их на конфронтацию, по причине разного возраста одноклассников ('я тебя старше, так что ты вообще помолчи')

естественно - разного и -пола (я мальчик - я сильнее). Прямое оскорбление, в том числе и «невинных» - дергание девочек за косички, ущемление достоинства, «дразнилки» и «обзывалки». Разный достаток семей это - очень сложный момент. О достатке семьи в первую очередь, говорит предметный мир ребенка: какие портфели, тетради и прочие может позволить купить родитель, разных национальностей. Конфликты, связанные с несформированностью навыков общения. Конфликты из-за отсутствия навыков саморегуляции, разных национальностей, такие конфликты не являются врожденными, а усваиваются в повседневном общении с другими детьми. Осознание ребенком национальных установок родителей, общества в целом влияет на суждения самих детей и их отношение к людям другой национальности. Такие предубеждения могут появляться у детей достаточно рано - в дошкольном и младшем школьном возрасте. Культурное поведение, по мнению психологов, следует тренировать так же, как решение арифметических задач или умение грамотно писать. [3,146-163.]

Рекомендуется проводить в школе специальные тренинги и занятия по предупреждению агрессии, такие классные часы «Поговорим о дружбе», «Класс без конфликтов», «Дружный класс», "Профилактика агрессивности у школьников" Психологический классный час "Как научиться жить без драки". Тренинг «Рассерженные шарики», игра-упражнение «собери рукопожатие». Упражнения – энергизаторы «Гром-ураган – землетрясение» «Овации». Такие занятия в первых-четвертых классах включают в себя несколько направлений: создание чувства безопасности, его недостаток является одной из причин агрессивного поведения. Потребность в безопасности и защите - одна из основных потребностей человека, и ее отсутствие, чувство страха, вины, стыда в свою очередь вызывают защитные реакции в виде готовности к агрессии. Развитие умения устанавливать и поддерживать дружеские отношения. Агрессивные дети обычно отвергаются сверстниками и испытывают чувство вынужденного одиночества и изоляции. Они объединяются с такими же детьми в группы, что усиливает агрессивные тенденции. Поэтому очень важно научить детей заводить и поддерживать дружеские отношения со своими сверстниками. Формирование умения ставить цели. Для этого очень важно своевременно поощрять инициативу, интерес к работе других, исследование всего нового.

Для развития инициативы важно признание взрослыми прав ребенка на любознательность и творчество. Развитие навыков правильного поведения и адекватного разрешения конфликтных ситуаций. Кроме того, большое влияние на конфликтное поведение школьников оказывает личность учителя. Ее воздействие может проявляться в различных аспектах: личностный стиль общения и педагогическая тактика "сотрудничество" обуславливают наиболее бесконфликтные отношения детей друг с другом. Однако этим стилем владеет незначительное число учителей младших классов. Учителя начальных классов с выраженным функциональным стилем общения придерживаются одной из тактик ("диктат" или "опека"), которые усиливают напряженность межличностных отношений в классе. Большое количество конфликтов характеризует отношения в классах "авторитарных" учителей и в старшем школьном возрасте. Положительное влияние оказывает вовлечение конфликтующих в совместную деятельность, участие в разрешении конфликта других учеников, особенно лидеров класса[1,145-149]. Гораздо чаще адаптационные трудности первоклассников связаны именно с учебой. Социально-психологическая дезадаптация оказывается вторичной, и наступает она после того, как ученик окончательно перестает понимать что-либо на большинстве уроков, то есть, когда у него нарушается ведущая учебная деятельность. На основании диагностических данных нами были сформулированы проблемы: система психолого-педагогического сопровождения зачастую работает исключительно с последствиями несовершенной организации процесса обучения и воспитания; не эффективным оказывается и принцип работы системы «по запросу» субъектов образовательного процесса.



Мы считаем, что наиболее актуальным на сегодня оказывается принцип опережающего (превентивного) сопровождения. В соответствии с чем психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода первоклассников целесообразно проводить с момента начала их обучения в 1-м классе и продолжать процесс сопровождения до момента окончания ими 5-го класса. Такая продолжительность программы сопровождения позволит обеспечить реализацию комплексного плана мероприятий, направленных не только на коррекцию уже имеющихся проблем, но и на их профилактику. Поскольку факторами риска в нарушении процесса формирования учебной деятельности детей могут являться практически все участники учебного процесса, программа психолого-педагогического сопровождения нацелена на вовлечение в нее не только учеников и учителей, но и родителей, а также всех остальных участников учебно-воспитательного процесса (администрация школы, социальный педагог, психолог).

Основными теоретическими понятиями являются: адаптация, школьная дезадаптация, универсальные учебные действия. В философском словаре под редакцией И.Т. Фролова понятие «адаптация» трактуется как «процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды». В трудах по общей психологии Р.С. Немова за основу берется определение адаптации как «приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки». Исходя из определения адаптации, доктор психологических наук В.С. Мухина вывела конкретное, на наш взгляд, определение дезадаптации, которую определяет как «нарушения приспособления организма к условиям существования, в первую очередь к условиям социальной среды». Она же дает очень четкое объяснение тому, что такое школьная дезадаптация: «дезадаптация школьная – выражается в отказе ребенка от посещения школы, вызванном трудностями усвоения школьной программы или конфликтами со сверстниками и преподавателями». Н.Г. Лусканова и А.И. Коробейников определяют школьную дезадаптацию как «совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статусов ребенка требованиям ситуации школьного обучения». Разворачивание процесса дезадаптации детей схематически представляется ими как «замкнутый круг, где пусковыми механизмами являются резкое изменение условий жизни и наличие стойкой психотравмирующей ситуации». Таким образом, большинство авторов указывают на несоответствие возможностей ребенка школьным требованиям, что влечет за собой его болезненное отношение к окружающим, возникновение внутреннего психологического конфликта, потерю учебной мотивации, снижение познавательной активности, формирование пассивной позиции и конфликтных отношений с учителем и сверстниками.

Проблема конфликта в школьном классе на сегодняшний день является очень актуальной, поскольку класс - это достаточно большое объединение людей разных по своим взглядам, ценностям, имеющих свои индивидуальные особенности. В связи с этим, на первое место выступает профилактика конфликта. В школе профилактикой конфликта в классе может заниматься классный руководитель, психолог, социальный педагог и др. Завершая нашу работу о методике проведения профилактики, можем сказать, что для достижения эффективности в такой работе недостаточно овладеть технологией, посредством которой это делается.

Любой план профилактики - это лишь общий ориентир, стратегический план действий. В ходе теоретического исследования нам удалось описать межличностные конфликты школьников и профилактику школьного конфликта, а в процессе практического исследования - разработать профилактические занятия с элементом тренинга по профилактике межличностных конфликтов в школьном классе.

Литература:

1. Жутикова Н.В. Учителю по практике психологической помощи: Кн. для учителей. - М.:

- Просвещение, 1988 - 176 с - (Психологическая наука - школе). (145-149).
2. Реан А.А. Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 416 (серия «Мастера психологии»).
3. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС 2001. - 416 с. - стр.146-163
4. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. -- СПб., 2000.
5. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. - СПб., 1996.
6. Рогов Е.И. Психология общения. - М.: Владос, 2001.

## СТАТУС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Кривых Л.Д.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

В настоящее время нет необходимости доказывать значимость иностранного языка. Иностранные языки необходимы для всех сфер жизнедеятельности людей. Это и политика, и экономика, и культура, и спорт, и быт, и т.д. Ведётся разработка новых технологий в области обучения и изучения ИЯ (иностранного языка). Иноязычное или языковое образование, наряду с традиционными специализациями, такими как, например, методика обучения ИЯ, в настоящее время предполагает расширение спектра дисциплин: стало возможным говорить о психологии и педагогике языкового образования, программирования в сфере обучения ИЯ и т. д. Гуманитаризация образования в частности предлагает свободное владение иностранным языком в контексте диалога культур. Что даёт основание говорить уже об интеркультурном иноязычном образовании. Для того, чтобы «диалог культур» не остался «мажорной декларацией» или модной тенденцией как правило заметил Е.Н. Шиянов(4:47), необходим аксиологический подход, выступающий в качестве методологии личностно-развивающего иноязычного обучения. В рамках такого подхода предоставляется целесообразным, обратится, в первую очередь к самому понятию «ИЯ».

Исторически понимание значимости ИЯ подвергалось трансформации.

В рамках грамматико-переводных направлений ИЯ служил средством развития логического мышления.

В контексте аудио-лингвальной и аудиовизуальной методик - средством приобщения, с помощью языка, к другой культуре.

В прямом методе ИЯ использовался как средство коммуникации. При коммуникативном обучении уроки иностранного языка становятся уроками обучения общению посредством общения. В процессе обучения студенты учатся технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой диалогического и делового общения., учатся решать различные коммуникативные задачи, быть речевыми партнёрами., способными вести интеркультурный диалог. А интеркультурная коммуникация обязывает к соблюдению этических лингвокультурологических норм, если участники интеркультурного диалога стремятся донести свою точку зрения и одновременно адекватно воспринять особенности чужого менталитета. Иноязычное коммуникативное образование – путь к диалогу культур. от участников интеркультурного диалога требуется равнозначно хорошее умение выразить на иностранном языке свои

мысли и понять мысли собеседника. Чужой язык это иные, чем в родном языке, способы выражения мысли, другие связи между формой и значением. Язык, отражая культурно-эстетические особенности, в сочетании с интонациями, жестами, мимикой, несёт отпечаток другой культуры. Несомненно положительная черта интеркультурного диалога -это взаимное культурное обогащение. Однако всегда остаётся опасность возможного столкновения культур. Чтобы такого столкновения не произошло, участникам диалога-представителям разных языковых культур необходимо учитывать лингвокультурологические особенности. «Иностранный язык ... есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.»

Такое понимание сущности языка(в качестве средства общеобразовательного развивающего, познавательного характера) закономерно исходя из представления о языке как «сложном системном уровне образования, посредством которого формируется вербальное мышление человека и опосредствуется развитие всех его высших психических функций и которое является основным средством человеческого общения». Зимняя, (1:25).

Однако, аксиологический подход к личностно-развивающему иноязычному обучению предлагает некоторое смещение акцентов в плане понимания сущности ИЯ.В рамках такого подхода ИЯ выступает уже не как средство достижения других целей, но как собственно цель, более того как ценность.

Здесь необходимо уточнить, что мы подразумеваем под понятием ценность учитывая тот факт, что существование концепции ценностей весьма противоречиво и до сих пор не существует общепризнанного толкования понятия «ценность», хотя оно и широко используется в разных областях научного знания.

Уже в древних философских трактатах велись рассуждения о «Благе». Средневековье дало нам понятия «Истины», «Добра», «Красоты». Научную мысль новейшего времени характеризует появление разнообразных аксиологических концепций, пытающихся поделить ценности на объективные и субъективные, абсолютные-относительные, реальные-идеальные, социальные-личностные; систематизировать их в приоритетные группы(Человек как ценность, Жизнь как ценность, Труд как ценность, Отечество как ценность, Красота как ценность, Образование как ценность.) как это было сделано в работах Щурковой Н.Е., Кирьяновой А.В.и других.

Однако, самые различные классификации не исключают друг друга, поскольку различаются от основания их деления: поперечный и диагональный разрезы вовсе не исключают друг друга.

Таким образом, ценность есть явления, свойства и предметы, которые обладают положительной значимостью для общества в целом и отдельных личностей и в единстве объективно-субъективного, абсолютно-относительного выступают в качестве символов блага в мире реального и идеального.

Иностранный язык есть тот предмет, который обладает положительной значимостью для общества в целом(учитывая налаживание культурных, политических, экономических связей с зарубежными странами. Применение компьютерных телекоммуникаций, развитие мирового образовательного пространства и т.п.)Б так и для отдельных личностей, в частности для людей, которые «любят слово как таковое и которых занимает, при помощи каких словесных средств можно красиво и и своеобразно передать чужие и выразить свои мысли.»(2:6)

Иностранный язык может выступать как ценность в единстве объективного и субъективного, абсолютного и относительного...субъективно-относительного, потому что иностранный язык играет разную роль в жизни разных людей, что зависит от многих

факторов, в частности, сферы профессиональной деятельности, ... абсолютно-объективного, потому что является не просто «языковой системой», не только «средством общения», но сейчас, в первую очередь, транслятором культурного наследия, связывающим звеном в диалоге культур.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе.- М.:Просвещение,1991.
2. Кривых Л.Д. Атрактивность иностранного языка для формирования опыта социальных отношений у студентов неязыковых специальностей.»(Сборник статей 6 международной научно-практической конференции).Астрахань: Издательский дом»Астраханский университет»,2012г.-179-180с
3. Кривых Н.И. Формирование ценностного отношения к иностранному языку лингвистическими средствами у студентов неязыковых специальностей («Культурология»): Метод. Рекомендации. — Астрахань: Изд-во Астраханского гос. ун-та , 2003. - 16 с. - ISBN (В обл.).
4. Кузьмина, М.С. Модернизация обучения иностранным языкам в вузе: Монография [Текст] / М.С. Кузьмина, О.Б. Капичникова; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. — Балашов: Николаев, 2002. - 98 с.; 20 см. - Библиогр.: с.77-91. - ISBN 5-94035-058-5
5. Насиханова Астра Захаровна «К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция», Издательство:"Астраханский государственный университет), ISSN: 1818-4936, с.41-46
6. Шиянов Е.Н., Котова Е.Б. Развитие личности в обучении. -М. Издательский центр»Академия», 2000.

## **ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ, ОТНОСЯЩЕЙСЯ К МАШИНАМ И ОБОРУДОВАНИЮ ДЛЯ СТРОИТЕЛЬСТВА, ЭКСПЛУАТАЦИИ И РЕМОНТА АВТОМОБИЛЬНЫХ ДОРОГ И СООРУЖЕНИЙ**

Литвиненко Е.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков

Проблема изучения отраслевых терминосистем не является новой в языкознании и привлекает внимание многих исследователей: С. Казариной (типологические характеристики отраслевой терминологии), Н. Никулиной (автотранспортная терминология), Л. Халиновской (авиационная терминосистема), Г. Абрамовой, О. Борисовой, О. Шестак, И. Знаменской (медицинские термины), Н. Клепиковской (судостроительная терминология), Н. Гороховой (термины трубопроводного транспорта), Н. Николаевой (терминосистема «сварка»), И. Гумовской, Л. Мисик, А. Шепелева, Л. Васильковой (английская юридическая терминология), А. Сулеймановой, И. Тихоновой (терминосистема нефтяного дела, нефтепереработки), Н. Цимбал (терминология органической химии), Г. Литвиненко, А. Дядюшка (термины химического машиностроения), И. Сокол (терминология горного дела), Р. Микульчик (физические термины), Л. Харчук (электроэнергетические термины), О. Гутиряк (терминология маркетинга), Е. Брагина (термины кибернетики) и многих других. Однако англоязычная терминология, относящаяся к машинам и оборудованию для строительства, эксплуатации и ремонта автомобильных дорог и сооружений (далее – терминология ДСМ) до сих пор практически не исследована.

Для изучения и исследования терминосистем часто используется классификационный подход. Лингвистические классификации терминов основаны на признаках терминов как слов или словосочетаний определенного языка. На необходимость системной организации терминологических систем указывают такие лингвисты, как С. Гринев-Гриневиц, Д. Лотте, В. Лейчик, Б. Головин, В. Даниленко, Т. Канделаки, Т. Кияк, С. Шелов и другие. Основанием классификации являются различные признаки терминов: содержательные, формальные, функциональные, внутренне- и внешне-языковые.

Классификация англоязычных узкоспециальных терминов ДСМ по формальной структуре позволяет выделить простые термины, состоящие из одного слова (excavator); сложные, или многокомпонентные, термины, которые состоят из двух и более слов, и пишутся слитно или через дефис (drawbar); термины – словосочетания, которые состоят из нескольких компонентов (material handling equipment); а также аббревиатуры, которые употребляются широко и самостоятельно (ROPS).

Простые термины можно также классифицировать по типам в соответствии с морфемной структурой слова: непрямые (implement), производные (loader), сложные (earthmoving), аббревиатуры (ЕСРС); они могут быть представлены существительными, глаголами, прилагательными, наречиями.

Термины–словосочетания можно далее разделить на термины–словосочетания, компонентами которых являются самостоятельные термины, которые могут употребляться отдельно, сохраняя свое значение (backhoe loader); термины–словосочетания, состоящие из технического термина и общеупотребительной лексики (stump grinder); термины–словосочетания, в которых компоненты являются общеупотребительной лексикой, и только соединение этих слов становится термином (heavy construction equipment).

Термины-словосочетания могут быть распределены по типам в зависимости от синтаксической структуры словосочетания, грамматической модели термина. Грамматические модели, по которым образуются терминологические словосочетания, обладают высокой вариативностью и включают обычно от 1 до 17 слов [3, 13].

Постоянно растущая потребность в новых специальных понятиях обуславливает высокую производительность и регулярную повторяемость определенных терминообразующих элементов, то есть формирование собственно терминологического информационно-словообразовательного фонда. По определению Д. Лотте, самостоятельно значимые терминоэлементы - это распознаваемые корневые основы и аффиксы [4, 63]. Стремление использовать специализированные терминообразующие морфемы и модели в процессе терминологической номинации объясняется необходимостью строить мотивированные термины с предусматриваемой семантикой. В своем классическом труде из терминологии Г.О. Винокур подчеркивает "традиционность" и "логическое осознание" связи словообразовательных средств с какой-либо специальной областью языка. По его мнению, тот или иной ассортимент суффиксов, преимущественно употребляющийся в данном кругу терминов, может оказаться связанным внутренними закономерными отношениями с преобладающим типом логических форм постижения действительности, отразившихся в этих терминах [2, 226].

Производные слова любого языка могут состоять из следующих морфем: корневой морфемы R, несущей в себе основное значение слова, суффиксальной морфемы -s, или суффикса, занимающей позицию после корневой морфемы и префиксальной морфемы -p, располагающейся перед корневой морфемой.

В английском языке можно выделить следующие типы лексем: тип суффиксальный со структурой R + s; тип префиксальный со структурой p + R; тип префиксально-суффиксальный со структурой p + R + s.

Аффиксальные способы терминообразования СДМ представлены большим числом лексико-семантических моделей, что свидетельствует об их высокой продуктивности. К этому подтипу относятся лексемы существительных и прилагательных. Термины СДМ, выраженные существительным (типы оборудования; типы и виды машин и оборудования; системы машины; узлы, агрегаты, детали и элементы конструкции; рабочее и навесное оборудование, рабочие органы машин; приборы и устройства управления, контроля, информации; операции, производимые машинами и оборудованием; характеристики машин и оборудования, показатели производимых ими действий; технологии производства работ; материалы; характеристики процессов и явлений), по семантике можно разделить на группы со значением: 1) предметов; 2) отвлечённых понятий.

Наиболее продуктивными являются следующие словообразовательные модели:

- R + -er/-or: *excavate – excavator; trench – trencher; lay pipes – pipelayer; rip + scarify – ripper-scarifier*. Во многих случаях данная модель продуцирует не только простые термины, но и термины – словосочетания: *couple – coupler – quick coupler; grade – grader – motor grader; pave – paver – asphalt paver, concrete paver*;

- R + -ing (операции, производимые машинами и оборудованием): *carrying; lifting; surfacing; moving dirt; pile driving; cold milling*;

- R + -ability (возможность подвергнуться какому-либо действию): *controllability = ability to be controlled – управляемость*;

- R + -tion: *excavate – excavation; stabilize – soil stabilization*;

- R + -ment: *attach – attachments; adjust – adjustment*;

- R + -ance: *perform – performance; convey – conveyance*;

- R + -age: *lever – leverage; link – linkage*.

В английском языке имеется 20 суффиксов, образующих прилагательные от основ имён существительных, однако продуктивных моделей образования терминов при анализе литературы насчитывается пять, то есть 25%. Остальных найдено не было, что даёт право утверждать об их малой продуктивности. Наиболее продуктивные модели образования прилагательных:

- R + -able/ -ible: *extendable; accessible; configurable*;

- R + -al: *axial, conventional; directional clutch*;

- R + -ed: *articulate – articulated; track – tracked paver*;

- N + R + -ed: *oil-bathed brake; front-mounted blade*;

- R + -ic: *hydraulic; telescopic*;

- R + -y: *vibratory*.

Все встреченные при анализе англоязычной литературы термины, обозначающие действие, относятся к общеупотребительной или общенаучной терминологии. Представлены все продуктивные модели образования глаголов, однако встречаются они крайне редко: *pressurize; articulate; broaden; specify*. Термины, описывающие действие, образуются, как правило, от прилагательных при помощи суффикса – ly: *hydraulically; inclinedly*.

Префиксальные модели терминообразования в терминологии ДСМ встречаются крайне редко и не являются продуктивными (*disengage, re-engineer; overspeed; refill*); редкие префиксально-суффиксальные модели малопродуктивны (*incompressible, retractable, removal; defroster; dehumidify; displacement; displaceable*).

Как активный способ терминообразования как можно отметить конверсию. Наиболее продуктивные типы конверсии:

- V > N (образование глагола от омонимичного существительного): *implement – выполнять, осуществлять; implements – рабочее оборудование*;

- N > V (образование существительного от омонимичного глагола): *feature – характерная черта; отличительный признак; feature – являться характерной чертой; отличаться (свойством, признаком, характеристикой и т.п.)*.

- V+ prep. > N+ prep., причем существительное может писаться как слитно с предлогом, так и через дефис: *refill* - пополнять (запасы топлива); *service refill* - эксплуатационная заправка; *break out* - раскрывать, распечатывать; *breakout force* - усилие отрыва (ковша экскаватора).

- prep.+V > prep.+N, в котором предлог обозначает направленность действия: *side-shift* - сдвигаться в сторону; *hydraulic sideshift* - гидравлическое боковое смещение; *roll over* - переворачиваться в воздухе, лететь кубарем; *roll-over (vehicle rollover)* - падение с переворотом.

Словосложение - это образование новой (производной) основы путем соединения двух уже существующих основ, обычно без изменения их формы. В терминологии ДСМ очень активно действуют не только лексико-синтаксический (возникает новое слово с производной основой), но и синтаксический способы словообразования, при котором возникают два типа устойчивых сочетаний: двухкомпонентные составные термины; термины-словосочетания. Двухкомпонентные составные термины образуются путем сложения двух основ и приобретают новое значение, например: *boom* (телескопическая стрела) + *truck* (грузовик) = *boomtruck* - автокран с телескопической стрелой.

Для терминологии ДСМ характерны сложные, многокомпонентные термины, использующие простой термин как основу для ряда терминов, уточняющих вид или способ применения машины или оборудования, особенно это касается широко распространённых видов техники. Каждый элемент таких многокомпонентных терминов часто пишется с заглавной буквы. Например, английский термин *bucket* (ковш) лежит в основе целой группы терминов, уточняющих применение этого вида рабочего оборудования, например: *Standard Duty Bucket* – стандартный ковш; *Heavy Duty Bucket* - тяжёлонагруженный ковш; *General Purpose Bucket* - универсальный ковш; *Clamshell Bucket* - грейферный ковш; *Excavator Bucket* - ковш экскаватора; *Soil Excavation Bucket* - ковш для выемки грунта.

Многокомпонентный термин укладывается в определение понятия «термин» и отвечает основным требованиям, предъявляемым к терминам (системность, мотивированность, понятийная ориентация, лингвистическая правильность, точность и др.). Он не отвечает требованию краткости, но точность термина носит преобладающий характер. Многокомпонентные термины английского языка характеризуются семантической однозначностью, что нельзя сказать о многих однословных терминах. Подавляющее большинство терминов - терминологические сочетания различного состава с преобладанием двух- и трёхкомпонентных терминов.

К основным типам английских двухсловных терминов результат нашего анализа относит следующие синтаксические структуры:

- наиболее распространённые атрибутивные словосочетания с именем существительным в функции препозитивного определения N + N: *motor grader*, *lift height*, *work tool*;

- атрибутивные терминологические сочетания с именем прилагательным в функции препозитивного определения A + N: *hydraulic pump*, *telescopic handler*, *directional clutch*;

- причастия P-I/P-II + N в качестве препозитивного определения: *loading height*, *drilling machine*, *front-mounted blade*, *oil-bathed brake*.

Характерной особенностью терминологии ДСМ является взаимозаменяемость атрибутивных словосочетаний и препозитивных определений с причастиями: *track excavator* - *tracked excavator*; *wheel loader* - *wheeled loader*; *dig depth* – *digging depth*.

Для трёхкомпонентных английских терминов наиболее характерными являются следующие атрибутивно-препозитивные модели: - N + N + N: *Blade Lift Cylinder*, *pavement removal bucket*, *sheeps foot compactor*; - A + N + N: *aggressive blade angle*, *front frame structure*, *pneumatic tire compactor*; - N + P-I + N: *tunnel boring machine*, *material handling arm*, *bottom dumping shovels*; - A + N + Ger - / - CN + N + N: *ground level fueling*, *single-tube*

*telescoping system*; - P-II + N + N: *turbocharged diesel engine*; - P-I + N + N: *working hours indicator*.

Отдельную структуру представляет многокомпонентный атрибутивно-препозитивный тип, в котором зависимый компонент выражен сложносоставным словом (чаще всего, существительным или прилагательным) CN/CA + N, где "С" обозначает сложносоставность: *Track-Type Tractor, all-round visibility, electro-hydraulic joystick control, mortar and concrete mixer, combination feeder/conveyor unit, hydraulically boosted master cylinder; integrated bulk handling system, Hydraulic System Pressure - Lift Capacity @ Full Height..*

Вышеперечисленные модели расположены в приблизительном порядке частотности их употребления.

Еще одна характерная модель терминологии ДСМ - многокомпонентный термин с числительным в качестве одного из элементов: *7-ton roller; 4-, 5- and 6-foot widths; 6 in 1 Shovel; a 35% larger, wide-stance blade lift; a 12-percent more powerful engine; the 127,870-to 187,390-pound class; 354-horsepower, 9-cubic-yard 988H wheel loader.*

Широкое распространение получил также смешанный тип терминов, в которых один из компонентов обозначает направленность действия, местонахождение предмета, особенность конструкции или технологии: *output, input, throughput, front-mounted, central tank, high-front shovel, pull-up type front window, front or bottom dumping models, side-to-side and top-to-bottom mixing.*

Как отмечает М.Н. Миронова [5, 55], характерной особенностью профессиональной лексики является широкое употребление сокращений. Аббревиация - способ словообразования, получивший распространение позже других словообразовательных способов. Терминологическая аббревиация как процесс имеет выраженную прогрессирующую тенденцию и развивается очень активно, поскольку терминологические аббревиатуры выражают актуальные научные понятия в краткой, сжатой, кодифицированной форме [1, 157]. А.В. Суперанская считает, что аббревиация - это «способ словообразования, объединяющий все типы сложносокращенных и сокращенных образований». [6, 219].

Согласно Э.Ф. Скороходько [7, 53], по способу употребления сокращения делятся на две обширные группы: текстовые и терминологические. Текстовые сокращения употребляются одним или несколькими авторами, причем в каждом отдельном случае они в обязательном порядке объясняются авторами либо в тексте, либо в примечаниях. Терминологические сокращения – это общеупотребительные синонимические краткие варианты стандартных терминов, понятные специалистам и без объяснения. Нередко текстовые сообщения, встречаясь у разных авторов, становятся традиционными, превращаясь, таким образом, в терминологические сокращения.

В английском языке выделяют следующие структурные типы сокращений [5, 57]: буквенные сокращения; слоговые сокращения; частичные сокращения, состоящие из буквы или слога или полного слова; смешанные сокращения, состоящие из букв и слогов; цифровые сокращения, состоящие из букв или слогов и цифр; усеченные слова.

Аббревиатуры - это существительные, состоящие из усеченных отрезков слов, входящих в синонимичное словосочетание, последний из которых (опорный компонент) может быть целым, неусеченным словом. Терминологические сочетания подобного вида часто носят гибридный характер, т.е. имеют в своём составе аббревиатурные образования, либо сами функционируют в виде аббревиатур. В терминологии ДСМ можно выделить следующие структурные типы:

- аббревиатуры инициального типа: *ROPS – Roll-over Protective Structure; E-stick – electronic stick; mechanical self-levelling (MSL) loaders; psi – pounds per square inch;*

- аббревиатуры из сочетания начальных частей слов ("слоговые"), чаще всего это единицы измерения: *up to 83 revs/min; combi-tandem asphalt rollers.*



Усеченные слова практически не встречаются, за исключением часто употребляемого названия известной фирмы-производителя *Cat (Caterpillar)*. Остальные структурные типы сокращений при анализе литературы не встречались.

Ещё одним источником пополнения терминологии ДСМ являются кодовые обозначения, получающие все более широкое распространение. Здесь отмечаются две тенденции:

- субстантивация кода модели машины, когда код модели или модификации машины используется в функции существительного, без существительного, обозначающего вид машины, самостоятельно: *the Cc424hf (asphalt rollers); the 14504's conventional design*;

- использование буквы для передачи формы предмета: A-frame; O-Ring Sealed Inline Drive.

Исследование английской терминологии СДМ свидетельствует, что наиболее производительными способами терминообразования данной области являются суффиксация, конверсия, словосложение и аббревиация. Префиксально-суффиксальный способ и кодовые обозначения - малопродуктивны, а префиксальный способ непродуктивен. Научно-техническим текстам наиболее присущие двух- и трехкомпонентные терминологические единицы. Это следует принять во внимание во время методической работы по отбору терминов для составления методических пособий. Изучение особенностей англоязычной узкоспециальной терминологии, относящейся к машинам и оборудованию для строительства, эксплуатации и ремонта автомобильных дорог и сооружений, также дает возможность создать базу для составления специальных словарей.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Буянова Л. Ю. Термин как единица логоса : монография / Л. Ю. Буянова. – Краснодар, 2002. – 185 с.

2. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Татаринов В. А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения : очерк и хрестоматия. – М., 1994. – С. 218–284.

3. Литовченко В. И. Необходимость классификации и систематизации терминов различных областей знаний / В. И. Литовченко // Перспективы науки. – Тамбов : Фонд развития науки и культуры, 2010. – № 11. – С. 10–13.

4. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.

5. Миронова М. Н. Аббревиация как способ терминообразования (на материале английского и русского языков) / М. Н. Миронова // Вестник Адыгейского государственного университета : сб. науч. пр. – 2008. – Серия 2 : Филология и искусствоведение. – № 3. – С. 55–58.

6. Суперанская А. В. Общая терминология : Вопросы теории / А. В. Суперанская [отв. ред. Т. Л. Канделаки]. – М., 2004. – 248 с.

7. Скороходько Э. Ф. Вопросы перевода английской технической литературы / Э. Ф. Скороходько. – К., 1960. – 84 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Мальцева М.В., Виничук С.П., Басова И.В.

Филиал ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет» в г. Знаменск.

Основу культуры человечества составляют национальные культуры. Освоение ребёнком общечеловеческих ценностей - культурных, социальных, моральных, лежащих в основе развитых цивилизаций и не чуждых другим народам - является одной из главных задач развития образования. Приобщая ребёнка к истории, традициям, обычаям своего народа, родители и педагоги вводят его в мир богатой народной культуры.

Пренебрежение, оскорбление, унижение любой культуры приводит к росту агрессивности, к насилию, повышению уровня конфликтности и это должен понять каждый. Важно терпимое отношение к окружающим, проявление толерантности.

Человеческий мир - это пространство ценностных ориентаций. Нас объединяет не только биологическое сходство, но и общечеловеческие ценности: высшие и вечные, общие для всех людей. В условиях межкультурного общения толерантность осознаётся именно как общечеловеческая ценность, присущая в той или иной степени людям разных национальностей и вероисповеданий. [5]

Толерантность, проявляясь в уважительном отношении к представителям иной культуры, их обычаям и индивидуальным особенностям, предполагает, наряду с готовностью к сотрудничеству с людьми разных взглядов и убеждений, владение навыками диалогического общения, что позволяет последовательно и корректно отстаивать собственную позицию в спорных вопросах и конфликтных ситуациях.

Актуальной задачей воспитания современного человека представляется воспитание толерантности как одной из характеристик, в значительной мере влияющей на развитие социального климата в обществе, межличностные отношения, политику. Многие международные организации придают большое значение воспитанию именно этого качества. В современных концепциях, таких как «Права человека», «Декларация Культуры Мира», «Декларации принципов терпимости» и других, толерантность рассматривается как система общечеловеческих ценностей и норм, формировать которую необходимо с детства. [1, с. 3]

Поэтому, одной из важнейших задач в современном обществе является - формирование у подрастающего поколения способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть. [5]

Работы многих педагогов прошлого и настоящего содержат педагогические идеи толерантности. Ж.-Ж.Руссо, М.Монтессори были представителями свободного воспитания. Взгляды Ж.-Ж.Руссо пронизаны доверием к личностному развитию ребенка, предоставлением ему полной свободы, которые возможно идеально осуществить в изоляции от общества.

С точки зрения А.Г. Асмолова, толерантность - понятие многоаспектное и может рассматриваться в психологии как с позицией личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. Толерантность - это с одной стороны, цель и результат воспитания, а с другой ценность и качество личности, проявляющиеся в поведении и поступках. [4]

Из зарубежной литературы наибольший интерес представляют работы А. Маслоу «Гуманистические взгляды самоактуализирующейся личности», основаны на стремлении человека стать тем, кем он может стать [2, 61].

Формирование толерантности целесообразно начинать со старшего дошкольного возраста, так как, именно этот возраст является сенситивным для воспитания нравственности и толерантности, закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка, в этот период формируются сложные виды деятельности, закладываются основы познавательных способностей, интенсивно развиваются психические функции. [6]

На основе учета объективных закономерностей развития психологических механизмов у ребенка, можно выстроить логику формирования толерантности у детей дошкольного возраста и реализовать ее. Процесс формирования картины мира у детей происходит поэтапно.

Первый этап - информационно-познавательный или когнитивный - это этап осознания полученной информации с последующим обсуждением. Усвоение информации, получение знаний об объекте, необходимых для формирования толерантности или интолерантности, т.к. у человека невозможно сформировать толерантность к чему-либо, чего он не знает, и есть основная задача этого периода.

Второй этап - аффективный, т.е. эмоционально-волевой, происходит понимание и формирование оценки объекта. Основная цель данного этапа является выработка положительных оценок по отношению к окружающим людям, людям разных национальностей, в соответствии с нравственными устоями общества.

Третий этап - мотивационно-поведенческий. Важной задачей воспитания становится привитие нравственных норм поведения, уважения к окружающим, вежливости, доброжелательности.

Несмотря на доказанную сенситивность дошкольного возраста к усвоению ценностей, теоретических исследований по проблеме формирования толерантности детей старшего дошкольного возраста явно недостаточно. Отсутствуют исследования, в которых представлена целостная концепция формирования толерантности старших дошкольников в условиях работы образовательного учреждения. [3, 221]

Именно в дошкольном возрасте происходит формирование у детей навыков уважительного и доброжелательного поведения во время взаимоотношений с людьми разных национальностей, разных культур, умение воспринимать окружающее как результат сотрудничества людей разного этнического происхождения. Выработанные навыки положительно влияют на ребенка.

Для того чтобы формировании толерантности у дошкольников было плодотворным, необходимо опираться на игровые методы воспитания, в арсенале педагога должен быть большой спектр мероприятий и разных видов деятельности дошкольников:

1) с целью знакомства детей с культурой и традициями своего народа и других народов - проведение праздников, массовых мероприятий;

2) основной целью сюжетно-ролевых игры дошкольников, является освоение и практическое применение детьми способов толерантного взаимодействия;

3) с целью решения проблем межличностного взаимодействия проводятся игры-занятия, созданные на материалах различных сказок; изучение народных праздников; подвижные игры разных народов. [6]

Систематическое проведение работы с детьми поможет понять им, что все люди отличаются друг от друга внешностью и поведением; им знакомы способы эмоциональной поддержки сверстника, взрослого; они понимают, что причинами конфликта могут быть противоположные интересы и взгляды, и есть разнообразные способы разрешения конфликтов. Дети научатся проявлять эмпатию и толерантность, сознавать, какое чувство испытывают другие по отношению к их поступкам. Таким образом, происходит воспитание толерантных установок.

Взаимодействие педагогов и родителей детей - это важное звено по воспитанию основ толерантности у дошкольников. Трудно переоценить значение семьи в формировании толерантного сознания ребенка. Родители обязаны быть союзниками педагогов, так как являются первыми и основными воспитателями детей. На формирование толерантности у ребенка влияет атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями и между родственниками. Принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к

другу лежат в основе взаимодействия педагогов и родителей. Работа воспитателей с родителями должна проводиться с учетом особенности семьи и семейных взаимоотношений.

Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, в первую очередь тех, кто непосредственно воздействует на формирование личности ребёнка. [4, с. 9]

Воспитание толерантной личности - процесс сложный, осуществляется всей социальной действительностью, окружающей ребёнка: обществом, под воздействием отношений в семье, сложившихся взглядов и отношений её членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми. На сегодняшний день, когда имеет место нарушение семейных связей, отчуждение взрослых и детей, повышенная конфликтность в их взаимоотношениях, вакуум, в котором оказываются многие дети, способна заполнить работа педагогов. [4, с. 9] Современный ребёнок должен правильно принимать и понимать взаимосвязь и взаимозависимость всех и каждого, живущих на планете, понимать и уважать права и обычаи, взгляды и традиции других людей, найти своё место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других людей. Поэтому, работу по воспитанию у детей толерантности необходимо начинать уже в детском саду, старшего дошкольного возраста.

Игра сопровождает ребёнка в течение долгого времени. В процессе игр с куклами воспитанники могут знакомиться с национальными костюмами или их деталями (кимоно, сари, мокасины и т. д.), в играх со строительным материалом - с особенностями постройки жилищ разных народов, например, как стоят дома североамериканские эскимосы и пр. Подвижные народные игры, также дают представление детям об особенностях той или иной нации, образе жизни, культуре. Игры и беседы для сплочения детей, формирования у них доброжелательного отношения друг к другу, сочувствия, сопереживания, содействия должны происходить в эмоционально благополучной обстановке. [6]

Языковое многообразие и разнообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия. Окружающий нас мир многоязычен, знать только один язык уже не достаточно [5].

Таким образом, формирование толерантности целесообразно начинать со старшего дошкольного возраста, так как, именно этот возраст является сенситивным для воспитания нравственности и толерантности, именно в этом возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности ребенка.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Иванова Н.М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Автореферат. Елец 2012 г.С
2. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001., №24, с.61-63.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. - М.: Аспект пресс, 2002. - 251с.
4. Асмолов А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России.- М., 1998.-
5. Ремизова Н.У. Опережающая профессиональная подготовка в аспекте дополнительного образования педагога/ сборник трудов КГУ культуры и искусств. - Казань, 2012. - 200 с.
- Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.

## ЗООНИМ *ВОЛК* В АСПЕКТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ: КРИМИНАЛЬНЫЙ ЖАРГОН

Метельская Е.В.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Исследование русскоязычного уголовного жаргона позволило сделать вывод о частом употреблении лексической субстандартной единицы-зоонима *волк* носителями данного субстандартного пласта. В письменной речи мы встречаем эту лексическую единицу в книгах, в газетах, на многочисленных сайтах и форумах в интернет сетях и т.д.

Например: *А может, лучше так, к стенке спиной*

*Чем в капустном яру загнивать?*

*Когда вёл его пьяный конвой,*

*Я ж кричал ему вслед: Батя, бать!*

*Да что та, чёртова, под молотки,*

*Я ж в упор по конвою стрелял,*

*А они хохотали, волки*

*Над губами мой сделанный залп* (Никитин, 2003).

Наряду с этим широкое употребление лексической субстандартной единицы-зоонима *волк* в различных коммуникативных ситуациях расширяет его лексическое значение. Полисемичность лексемы ведёт к вариативности толкования и не внятному осмыслению отрицательной коннотации данного слова.

На лингвистическую экспертизу был представлен следующий текст: *Заваливаю я к этим шакалюгам и говорю: “Короче, волки тряпочные, с этого дня я для вас никто, и фамилия моя – никак”* (Сидоров, 2008). Эксперту необходимо было ответить на вопрос, является ли оскорбительным выражение *волки тряпочные*.

Для лингвистической экспертизы зоонима *волк* надо было определить, является ли данный зооним единицей криминального жаргона, содержит ли он негативную, презрительную оценку человека – субъекта речи, носит ли оценка человека инвективный характер.

Исследуемая лексическая субстандартная единица-зооним *волк* употребляется в криминальном жаргоне в нескольких значениях в зависимости от коммуникативной ситуации.

Одним из основных значений зоонима *волк* в словарях является общее наименование сотрудников органов внутренних дел.

В качестве дополнительного значения зоонима *волк* и его производных указывается оскорбление, ругательство: *Подобного Влас стерпеть уже не в силах. – Ты, волчара! – орёт он, бросаясь на “смотрящего”. И тут же оказывается на полу с вывернутыми руками.* (Жиганец, 1999); *волки позорные* – традиционное ругательство уголовников. *Первое, о чём хотелось бы предупредить: постарайтесь понять и войти в положение сотрудников правоохранительных органов, которые вас “обслуживают”. Что бы там не говорили о “волках позорных”, “мусорах” - это ваша защита и безопасность* (Лозовский, 2005); *...В зоне барин крутой, часто сам бывает на ночных и дневных шмонах. Кумовья абвера просто волчары. Один старлей хотел Витька ссучить, за это запахло фаловал его в придурки в плёху, шнырем или тушилой”; - Вишь, политик! - кричали надо мной - вишь, что менты творят! Вишь, как борзуют, волчары! Сообща своим, мы все подпишемся!*” (Гудава, 2013).

Лексема *волк* может быть отнесена и к женщине. Например: *волчица* – женщина-контролёр на зоне, то же, что и *волк*, только применительно к женщине.

В речи осуждённых, отбывающих наказание в тюрьмах зооним *волк* также употребляется в значениях:

*серые волки*, - Курсанты школ и училищ МВД.

*таёжный волк*, - 1. Осуждённый, совершивший побег из ИТУ, поселения. 2. Бродяга.

*волк тряпочный*, - Мелкий, совершенно незначительный человек, недоумок, фраер.

Зоолексема *волк* имеет в словарях следующие пометы: “пренебреж.” (пренебрежительное), “презр.” (презрительное), “резко уничиж.” (резко уничижительное), “руг.” (ругательство, ругательное).

Наличие данных помет причисляет зооним *волк* и его производные к лексическим средствам реализации инвективной речи, то есть данная лексическая единица может быть определена как инвектива, использование которой не допустимо в лингвокультурной ситуации, наличие же её в высказывании свидетельствует об преднамеренном выборе именно данной лексемы с целью оскорбления и унижения коммуниканта.

Ассоциативный ряд зоонима *волк* и его производных также подчеркивают его отрицательную окраску. Анализ восприятия слова *волк*, показал, что лсе-зооним *волк* (как и его производные) имеет следующие ассоциативные связи: злой, озлобленный, жестокий, хитрый, продуманный, обидное ругательство.

В анализируемом контексте зоолексема *волк* употребляется в составе выражения *волк тряпочный*. Толковые словари русского языка содержат определение слова *тряпочный* (без помет): безвольный, (Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940), слабохарактерный (Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949-1992).

Устойчивое выражение *волк тряпочный* можно рассматривать как равнозначное слову *волк* в основном значении. Употребление лексической единицы *тряпочный* в указанных выше дефинициях подчёркивает и усиливает общую отрицательную колорификацию выражения *волк тряпочный*, показывает стремление коммуниканта к дискредитации субъекта речи, повторение в изучаемом контексте оборота *волк тряпочный* в целом увеличивает экспрессивность речи.

Таким образом, лексическая субстандартная единица-зооним *волк* может употребляться в различных дефинициях в зависимости от определённой коммуникативно-речевой ситуации. Жаргонный характер ряда дефиниций позволяет употребить лексическую субстандартную единицу-зооним *волк* в разговорной речи для выражения отрицательной оценки коммуниканта. Для того чтобы установить, какое из толкований зоолексемы *волк* имелось в виду в конкретной речевой ситуации, необходимо рассмотреть коммуникативное намерение коммуниканта – автора высказывания и речевой контекст, в котором использовано данное слово. Если коммуникативное намерение коммуниканта – автора высказывания возможно характеризовать как намеренную дискредитацию субъекта речи и вербальную агрессию, то это свидетельствует о наличии инвективной коннотации лексической субстандартной единицы-зоонима *волк*.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Гудава Генгиз, Тюремные рассказы, Москва, 2013.
2. Зугумов З. “Бродяга”, Издательство: АСТ-Пресс, 2003.
3. Козловский В. Е. Собрание русских воровских словарей в четырёх томах, Chalidze Publications, 1983.
4. Лозовский Виталий, “Арест”, Альманах “Неволя”. Приложение к журналу “Индекс/Досье на цензуру” (№ 4, 2005).
5. Метельская, Е.В. Словарь субстандартной лексики (жаргон, арг, сленг) русского и английского языков. Зоонимы. / Метельская Е.В., Рябичкина Г.В., сост. - Астрахань: Издатель: Сорокин Роман Васильевич, с. 156, 2011.
6. Никитин Роман. “Эхо живой струны. Михаил Круг”, Издательство: Нота-Р, с. 368, 2003.

7. Сидоров Александр (Фима-Жиганец). “Пословицы и поговорки русских уголовников и арестантов”, Издательство: “Художественная литература”, Москва, 2008.
8. Зона Фимы Жиганца. <http://zhiganets.tyurem.net>
9. Как выжить в тюрьме. <http://www.vetkaivi.ru>
10. Мужики за решёткой. <http://www.turma.h1.ru>

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

Митрахович В.А., Михеев А.Н.

Филиал Астраханского государственного университета  
в г. Знаменске Астраханской области;  
Омский автобронетанковый инженерный институт филиал  
Военной академии материально-технического обеспечения  
имени генерала армии А.В. Хрулёва, г. Омск

Физическая подготовленность военнослужащих на всех этапах развития Вооружённых Сил нашего государства являлась и есть одной из основных в боевой выучке личного состава. Процесс физической подготовки в ходе, которого она формируется, должен выступать объектом постоянной заботы каждого офицера-командира. По своей сущности данный процесс носит военно-прикладной характер, являясь важной и неотъемлемой частью всего военно-профессионального образования.

Анализ войсковой практики показывает, что 67% курсантов военных вузов и офицеров-выпускников, только что назначенных на первичные офицерские должности имеют трудности и проблемы в освоении учебных программ по физической подготовке, выполняют нормативы не выше «удовлетворительно», не испытывают удовлетворения от участия в различных коллективных мероприятиях физической подготовки как в вузах так и в воинской части.

Сложившаяся традиционная система оценки физической подготовленности курсантов высших военно-учебных заведений имеет существенный недостаток, например, основным показателем выступает только качество и (или) количество выполненного норматива того или иного упражнения без учёта отношения курсанта к самому упражнению и его выполнению, мотивации к достижению более высокого уровня физической готовности, к физическому самосовершенствованию и в дальнейшем, к профессионально-личностному росту в целом. Так, курсанты не хотят заниматься физическими нагрузками, не осознают значимости физической подготовленности в целях профессионально-личностного роста и укрепления обороноспособности страны, не ставят перед собой цели физического самосовершенствования в офицерской профессии.

Офицер-командир любого управленческого уровня обязан лично обучать и воспитывать своих подчинённых. Поэтому успехи в физической подготовке курсантов высших военно-учебных заведений в решающей степени зависят от уровня психолого-педагогической подготовки, от педагогического мастерства, а также от желания и служебного времени каждого командира (начальника) курсантского подразделения, руководителя учебного занятия, профессорско-преподавательского состава заниматься физическим совершенствованием подчинённых, вникать в их трудности. Анализ их деятельности по организации процесса физической подготовки показывает, что более 92% опрошенных офицеров-командиров, понимая важность совместной взаимосвязанной деятельности с курсантами в целях достижения последними более высокого уровня

физической готовности, а вместе с этим и их профессионально-личностного роста, или не знают, как её использовать, или игнорируют её на практике. Кроме этого обнаруживаются и недостатки в методической подготовке, неумение создавать соответствующие условия и технологизировать свою деятельность для целенаправленного и эффективного достижения курсантами более высокого уровня физической готовности, а вместе с этим и профессионализма.

Указанный факт обусловлен с одной стороны: как низкой личной мотивацией курсантов офицерами-командирами на физическую подготовку, так и отсутствием научно-методической базы, а с другой: недостаточно организованной спортивной материально-технической базой и отсутствием в штате высшего военно-учебного заведения таких специалистов как тренеры, инструкторы и т.д.

Обозначенные обстоятельства указывают на необходимость изменения подходов к физической подготовке курсантов высших военно-учебных заведений, направленных на создание специальных условий для их самореализации, самоутверждения и самоопределения в военной профессии, а вместе с этим и профессионально-личностного роста.

Теоретическими предпосылками нашего исследования являются научные труды, позволяющие определить сопровождение в общем педагогическом аспекте (Н.М. Борытко, Г.Е. Котькова, И.А. Липский и др.); педагогическое сопровождение в соответствии с запросами военной практики (И.И. Баишев, И.В. Горбачева, С.В. Дёмочкин, Н.Н. Зайцев, А.Н. Копейкин, Д.А. Кузнецов, А.Г. Локтионов, А.А. Маркарян, В.А. Митрахович, М.С. Полянский, А.М. Ткаченко, А.Я. Фомин и др.). Особую ценность представляют работы позволяющие уточнить структуру, критерии и уровни физической готовности курсантов высших военно-учебных заведений: о сущности общей, специальной и профессионально-прикладной физической подготовки военнослужащих различных видов Вооружённых Сил, силовых ведомств и категорий (А.А. Горелов, А.Э. Болотин, В.С. Кузнецов, В.Г. Лупырь, В.В. Миронов, А.А. Обвинцев, В.А. Собина, С.Г. Терещенко, В.А. Торопов, Ю.Ф. Подлипняк, М.П. Чернобай, А.С. Яцковец и др.) и различных аспектов их физической готовности (А.В. Дубровский, В.В. Горбатов, В.А. Золотенко, В.А. Овчинников, В.А. Шейченко и др.); подготовки военнослужащих к боевым действиям (Г.Г. Дмитриев, В. Ирдынкин и др.); воспитанию и формированию воинских коллективов средствами физической подготовки (В.А. Щёголев, Ю.Н. Щедрин и др.).

Несмотря на существующие исследования, термин «педагогическое сопровождение» не получил широкого распространения в педагогических трудах по проблемам военно-профессионального образования, а педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений пока не стало предметом специального рассмотрения.

Практическими предпосылками нашего исследования являются усиление внимания на государственном уровне к кардинальным изменениям в структуре и организации физической подготовки в Вооружённых Силах РФ, к созданию условий, обеспечивающих совершенствование физической подготовленности всех военнослужащих, привлечению их к регулярным занятиям физической культурой и избранным военно-прикладным и служебно-прикладным видам спорта. Этому способствуют Федеральный закон РФ от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», «Стратегия социального развития Вооружённых Сил Российской Федерации на период до 2020 года», «Концепция совершенствования физической подготовки Вооружённых Сил РФ до 2016 г.» 2008 г., «Концепция развития физической культуры и спорта в Вооружённых Силах РФ на период до 2020 г.», а также приказы Министра обороны РФ №200 от 21 апреля 2009 г. «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооружённых Силах РФ», регламентирующего систему физической подготовки войск, и №1115 от 26 августа 2010 г. «Об установлении ежемесячной надбавки военнослужащим,



проходящим военную службу по контракту, за квалификационный уровень физической подготовленности, выполнение (подтверждение) спортивных разрядов по военно-прикладным видам спорта и наличие спортивных званий по любому виду спорта», регламентирующего материальное стимулирование военнослужащих контрактной службы.

Однако указанные практические предпосылки должным образом пока ещё не осмыслены, не разработана методологическая база, а имеющийся методический материал в образовательной практике вузов пока не позволяет должным образом организовать процесс педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений.

Таким образом, обнаруживаются противоречия между:

- объективной потребностью Вооружённых Сил РФ в системном характере педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений и недостаточно чётким определением в педагогической науке специфики данного процесса, как следствие этого – отсутствие у различных категорий командиров и начальников, руководителей учебных занятий, профессорско-преподавательского состава системы знаний, способствующих организации системной деятельности по достижению высокого уровня физической подготовленности курсантов;

- недостаточно высоким уровнем физической готовности курсантов высших военно-учебных заведений и отсутствием научного понимания структуры, функций, критериев и уровней физической готовности курсантов у командного состава, организующих физическую подготовку в курсантских подразделениях;

- возможностями комплексного влияния средств и методов физической подготовки на профессиональное становление курсантов и предметным подходом к физической подготовке при реализации образовательных программ в соответствии с ФГОС ВПО, не чёткой формулировкой компетенций, формируемых в процессе физической подготовки, как следствие этого – отсутствие целостной организации педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений и модели этого процесса (цели, задачи, средства, критерии оценки его эффективности);

- отдельными разрозненными попытками использования совокупности педагогических средств, общих нормативно-педагогических положений и условий эффективности, обеспечивающих педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений и недостаточной научно-методической обеспеченностью командиров и начальников всех управленческих категорий, профессорско-преподавательского состава по достижению высокого уровня физической готовности курсантов.

Необходимость разрешения указанных противоречий обусловила постановку проблемы исследования — разработку и научного обоснования технологических основ педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений.

Такая постановка проблемы исследования предполагает по нашему мнению необходимость решения следующих исследовательских задач:

- 1) определить специфику научного понимания педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений;

- 2) уточнить структуру, критерии и уровни физической готовности курсантов высших военно-учебных заведений;

- 3) разработать модель педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений;

- 4) обосновать условия эффективности педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений.

В заключение отмечаем, что в рамках настоящей статьи говорится о необходимости исследования педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений. Решение этой проблемы может способствовать на этапе обучения в ВУЗе заложить базу непрерывного профессионального образования офицера во все периоды жизни и служебной деятельности и повысить качество выполнения им служебных обязанностей по своему предназначению.

Выражаем большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой, изъявит желание поделиться своими мыслями и принять участие в диалоге по её обсуждению.

## **ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Моисеева Ю.В., Маняпова Н.Ю.

Астраханский государственный университет, г. Знаменск

Тема данной статьи "Возрастные и индивидуальные особенности воспитания младшего школьника" и в сегодняшнее время остается актуальной. Изучение этой темы дает возможность сравнить особенности физического развития учащихся младшего школьного возраста, дает сравнительный анализ нервно-психической и познавательной сфер учащихся младшего школьного возраста и показывает их влияние на организацию учебной деятельности.

Многие педагоги обращали внимание не на необходимость глубокого изучения и правильного учета возрастных и индивидуальных особенностей детей в процессе воспитания. Эти вопросы, в частности, ставили Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, а позже А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и другие. Более того, некоторые из них разрабатывали педагогическую теорию, исходя из идеи природосообразности воспитания, т.е. учета природных особенностей возрастного развития, хотя эта идея и интерпретировалась ими по-разному. Полезные идеи на этот счет имеются в трудах П.П. Блонского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Подласыго. По мнению И.П.Подласыго «...однако создать принципиально новый метод воспитания не одному воспитателю не под силу. Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру и возможностей её решает...»[6;95]

Высшей ценностью нашего общества является человек. Внимание к воспитанию человека, забота о всестороннем развитии его способностей, совершенствование личных качеств входит в круг проблем современного общества.

Необходимость индивидуального подхода вызвана тем обстоятельством, что любое воздействие на ребенка преломляется через его индивидуальные особенности, через «внутренние условия», без учета которых невозможен по-настоящему действенный процесс воспитания. Существование различий в характере и темпах развития детей имеет большое значение для теории и практики воспитания. Воспитание, образование, обучение должны располагать разнообразными средствами и методами индивидуального подхода и применения наиболее эффективных для развития каждого ребенка.

Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранения недостатков. При умении и своевременном вмешательстве можно избежать нежелательного, мучительного процесса перевоспитания. Индивидуальный подход требует от педагога большого терпения, умения разобраться в сложных

проявлениях поведения. По мнению И.П.Подласыго: «...некоторые воспитатели ошибочно полагают, что индивидуальный подход требуется лишь по отношению к «трудным» школьникам, нарушителям правил поведения.»[6;54]. В педагогике принцип индивидуального подхода должен пронизывать все звенья воспитательной и учебной работы с детьми разных возрастов и личностей. Сущность его выражается в том, что общие задачи воспитания, которые стоят перед педагогом, работающим с коллективом детей, решаются им посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его психических особенностей и условий жизни.

Для современных детей школьного возраста характерны ускорение соматического развития, более раннее начало окостенения скелета, ускорение сроков полового созревания, окончания роста. Это явление получило название акселерации. Однако темпы физического развития не совпадают с темпами психического развития. По мнению ряда ученых, бурное физическое созревание не сопровождается столь же быстрым увеличением возможностей умственной деятельности, социального развития. В связи с этим необходимо так организовать педагогический процесс, чтобы использовать развивающиеся силы детей, шире вовлекать их в спортивные занятия, разнообразить формы трудовой активности.

Характеризуя возрастное развитие человека, необходимо указать на наличие особых периодов, называемых критическими или особо чувствительными, по отношению к тем или иным воздействиям окружающей среды. Эти критические периоды в биологическом и психическом развитии детей необходимо учитывать в воспитании и создавать наиболее благоприятные условия для реализации имеющихся у детей в данный период предпосылок. Так, например, существуют оптимальные сроки обучения речи, фигурному катанию на коньках, балетному искусству, игре на некоторых музыкальных инструментах.

Большое значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, которые связаны с непосредственным познанием окружающего мира, т.е. ощущения и восприятия. Однако их восприятия характеризуются недостаточной дифференцированностью. Воспринимая предметы и явления, они допускают неточности в определении их сходства и различия, зачастую акцентируют внимание на второстепенных деталях и не замечают существенных признаков. Например, при письме они нередко путают буквы "з" и "е", цифры "6" и "9", слова "круг" и "шар". Вот почему в процессе обучения нужно обращать внимание на формирование у школьников точности восприятия предметов и явлений и тем самым развивать так называемое конкретное мышление.

В начальной школе у младшего школьника развиваются формы мышления, которые обеспечивают дальнейшее усвоение различных знаний, развитие мышления. В этот период у младшего школьника одновременно с появлением способности к обучению возникает и комплекс некоторых трудностей, в который входят трудности нового режима жизни, новых отношений с одноклассниками и учителем. В это время у ребенка возникает апатия, связанная с невозможностью преодолеть эти трудности. Здесь очень важна эмоциональная поддержка родителей, помощь в преодолении этих трудностей. При этом учитель обязательно должен учитывать особенности младшего школьника: произвольность, внутренний план действий и рефлекссию, которая проявляется при столкновении с различными дисциплинами. Учителям также следует иметь в виду, что когда ребенок вдруг становится замкнутым или сверх обычного подвижным, когда он с трудом сосредоточивается на восприятии изучаемого материала, страдает забывчивостью и снижает качество успеваемости, причины всех этих аномалий подчас могут быть связаны с физическим недомоганием и ухудшением состояния здоровья. В этих случаях нужно своевременно обращаться за помощью к врачу.

В обучении и воспитании младших школьников большое значение имеет личность педагога. Авторитет родителей теперь становится для него не главным или не таким главным. Большее значение чаще всего приобретает учитель. При этом нужно отметить, что родителям нельзя ругать за это ребенка, так как такое непонимание может закрепить приоритет учителя. Учитель будет «хорошим», а родители – «плохими» и «несправедливыми». Учителю же не следует пренебрегать возможностями самоорганизации и самодисциплинирования ученика, которые стимулируются групповыми играми, любопытством, самопроизвольно появляющимся интересом к всевозможным творческим занятиям. Такие проявления нужно поддерживать, развивать, подсоединять к системе педагогически организованных и целенаправленных дел.

Не следует, однако, забывать, что не все в учении имеет внешнюю занимательность и что у детей нужно формировать понимание своих школьных обязанностей. Об этом писал еще К.Д. Ушинский: "Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, - делать не ради удовольствия, а исполнить свою обязанность". [1;319]

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М., 2008. – 328 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 2: Процесс воспитания. - 256(353) с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576(747) с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество - 10 изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000 с. 249, 250-252, 259, 342.
5. Шакиров И.А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009.109стр.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - Кн. 2: Процесс воспитания. - 256 с.

## **ДИСКУРСИВНЫЙ ПРОЦЕСС**

Морозова Р.Р.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Дискурсивный процесс, как и его составляющая - коммуникативный акт, позволяет общаться и понимать друг друга. В статье «Лексические особенности перевода терминов» Муханалиева А.А. разделяет коммуникативный акт на отдельные акты. В действительном реальном, конкретном понимании они неразрывно слиты в единый процесс понимания, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделен из конкретного эмпирического акта [3: 87]:

1. Психофизиологическое восприятие физического знака (слова, цвета, пространственной формы),
2. Узнавание его (как знакомого или незнакомого). Понимание его повторимого (общего) значения в языке.
3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и более далеком).

4. Активно-диалогическое понимание (спор-согласие). Включение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности.

М.М. Бахтин высказывается на тему восприятия смысла дискурса, в том числе и политического, следующим образом: «язык - очень несовершенное и опасное орудие, он нас подводит на каждом шагу, рождает из себя противоречия и запутывает» [1:39].

По мнению М.М. Бахтина, всякое реальное целостное понимание активно ответно и является не чем иным, как начальной подготовительной стадией ответа (в какой бы форме он ни осуществлялся). И сам говорящий установлен именно на такое активно ответное понимание: он ждет не пассивного понимания, так сказать только дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т.д. (разные речевые жанры предполагают разные целевые установки, речевые замыслы говорящих или пишущих). Стремление сделать свою речь понятной - это только абстрактный момент конкретного и целостного речевого замысла говорящего [1:52].

Так, например, в рамках политического дискурса, любой говорящий политик имеет установку на понимание его высказывания своими однопартийцами и ждет от них ответной реакции в виде согласия либо возражения.

Более того, всякий говорящий сам является в большей или меньшей степени отвечающим: ведь он не первый говорящий, впервые нарушивший вечное молчание вселенной, и он предполагает не только наличие системы того языка, которым он пользуется, но и наличие каких-то предшествующих высказываний:

- своих и чужих, к которым его данное высказывание вступает в те или иные отношения (опирается на них, полемизирует с ними, просто предполагает их уже известными слушателю). Каждое высказывание - это звено в очень сложно организованной цепи других высказываний. Понимание является одним из основополагающих аспектов и процессе коммуникативного акта. "Предвосхищаемый контекст будущего: ощущение, что я делаю новый шаг (сдвинулся с места). Этапы диалогического движения понимания: исходная точка - данный текст, движение назад - прошлые контексты, движение вперед;
- предвосхищение (и начало) будущего контекста [1:34-41].

Так, например, в ходе пленарных заседаний каждый выступающий имеет намерение донести до слушателя свои мысли, суждения, опасения и тревоги по поводу какого-либо из предложенных законопроектов, таким образом, данный выступающий может, как предвосхищать будущий контекст обсуждения, так и являться его продолжателем.

Исторически под коммуникацией подразумевалось принуждение другого к выполнению того или иного действия. То есть для коммуникации существенен переход от говорения одного к действиям другого. Именно ради этого реализуется передача значений между двумя разными автономными системами, которыми являются два человека. О коммуникации Ю.М. Лотман говорит как о переводе текста с языка моего «я» на язык твоего «ты». «Самая возможность такого перевода обусловлена тем, что коды обоих участников коммуникации, хотя и не тождественны, но образуют пересекающиеся множества» [2:384].

Т. ван Дейк утверждает, что наш мозг напрямую участвует в обработке и принятии новой информации, в описании процесса будут задействованы термины, такие как кратковременная память (КП), долговременная память (ДП), эпизодическая память, семантическая ситуативная память, а также модель знаний:

1. Текст/речь прочитан/услышана и линейно интерпретируется, единица за единицей (например, слово словом),
2. Основываясь на знании мира, знании слов, синтаксической структуры, общей тематики (темы), структур дискурса и аспектов контекста (целей), данным единицам присваивается условное значение,

3. Значения меньших элементов складываются (корректируются при необходимости) и превращаются в большие единицы, такие как пропозиции и последовательности пропозиций до тех пор, пока не заполнится буфер кратковременной памяти.

4. Таким образом, переработанные большие блоки хранятся в виде текстуальной репрезентации (текста) в эпизодической памяти.

5. Параллельно данному пониманию соответствующих единиц текста и формации текстуальной репрезентации и эпизодической памяти носители языка задействуют уже существующую или создают совершенно новую (ментальную) модель событий или ситуации, той, о которой идет речь,

6. Понимание текста означает, что создание таковой модели закончилось успешно: текст является значимым или понятым, когда получателю удалось сконструировать для него модель.

7. Помимо значимых элементов текста, информация из уже созданных моделей (раннего опыта) так же, как и специфические примеры общих (общественно разделяемых) знаний помогают строить подобные модели,

8. Модели бывают как личные (отражая индивидуальные знания, взгляды, мнения носителей языка), так и общественные (общие, социально разделяемые знания), но по сути каждая из них уникальна. Один и тот же индивид может сконструировать другую модель (другую интерпретацию) одного и того же текста, например, на следующий день [4:75].

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют различные модели дискурсивного процесса, под которыми понимается структура коммуникативного акта. Любой говорящий действует согласно своим собственным установкам и хочет быть понятым слушающими, которые в свою очередь могут выразить свое согласие, несогласие, возмущение, что полностью зависит от их социального опыта, индивидуальных знаний, мировоззрения, а также психофизиологического восприятия знака.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Лотман Ю.М. Семиосфера. - С.-Петербург: «Искусство—СПБ», 2000.
3. Муханалиева А.А. Лексические особенности перевода терминов // Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее и будущее, сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции 29 марта 2012 г.: в 7 частях – Тамбов, 2012, с.86-88
4. Van Dijk T., Society and discourse/ how context controls text and talk. - Cambridge, 1998.

## **РОЛЬ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА**

Мотченко Е.П. Портнова Н.Ю. Ломовцева Н.С.

Астраханский государственный университет, филиал в г. Знаменске

Игрушка во все исторические эпохи была связана с игрой - ведущей деятельностью, в которой формируется типичный облик ребенка: ум, физические и нравственные качества. Однако конкретно-исторические условия каждой эпохи накладывают отпечаток на содержание игрушек и направленность игр. Сопоставляя игрушки, добытые при археологических раскопках, с современными игрушками Е.А. Аркин приводит такое сравнение: «...устойчивость детской игрушки, ее универсальность, неизменность ее основных форм и выполняемых ею функций - очевидный факт, может быть, именно очевидность этого факта была причиной того, что исследователи не считали

нужным останавливаться на нем или подчеркивать его. Странным должно казаться, что ребенок, рожденный и растущий в условиях культуры XX века, пользуется сплошь и рядом как источником радостей и орудием для своего развития и самовоспитания той же игрушкой, которая является достоянием ребенка, рожденного от людей, по своему умственному развитию близкому к обитателям пещер. И эти дети столь отдаленных друг от друга эпох человечества проявляют свою глубокую внутреннюю близость тем, что они не только получают или сами создают сходные игрушки, но что еще более поразительно, тем, что делают из них одинаковое применение» [1]. Утверждение ученого о неизменности игрушки в ходе исторического развития общества логически приводит к тому, что игрушка отвечает каким-то неизменным природным особенностям ребенка и не находится ни в какой связи с жизнью общества и жизнью ребенка в обществе. Повторяя указанное в предыдущем пункте положение Г.В. Плеханова о том, что игра по своему содержанию восходит к труду взрослых, мы видим, что оно противоречит выводам Аркина, поскольку игрушка не может быть ничем иным, как воспроизведением формы предметов из жизни и деятельности общества, пусть упрощенной, обобщенной и схематизированной формы. В изменении характера игрушек на протяжении человеческой истории наглядно отражена действительная история игрушки, обусловленная историей развития общества, историей развития ребенка в обществе[2].

Все реже можно встретить ребенка, использующего лук как игрушку. Отсюда следует, что изначальная игрушка лишь по внешней видимости остается неизменной. В действительности она, как и все остальные игрушки, возникает и исторически изменяется, ее история органически связана с историей изменения места ребенка в обществе и вне этой истории не может быть понята. Ошибка Е. А. Аркина, на наш взгляд, и заключается в том, что он изолировал историю игрушки от истории ее обладателя, от истории ее функции в развитии ребенка, от истории места ребенка в обществе. Развитие игрушки неразрывно связано с развитием общества. Игра детей по своему содержанию связана с жизнью, трудом и деятельностью взрослых членов общества. Тематика и формы игрушек находятся в непосредственной связи с материальной жизнью общества и развитием его духовной культуры, а также с эволюцией педагогических взглядов. На очень ранних ступенях культуры между игрушками и предметами религиозного обряда нет существенной разницы; творчество достаточно примитивно: взрослый практически не отделяет себя от ребенка. «С повышением культуры дети все в более позднем возрасте дорастают до взрослых, они дольше играют вместо того, чтобы уже жить, отсюда - усложнение игрушки, но тут же мы видим источник надуманности ее, начало приспособления к детскому пониманию, а отсюда один шаг до педагогического клейма; игрушки, как средство воспитания и обучения, это - уже полная противоположность первоначальной игрушке, созданной инстинктом художественного творчества. [3].

В младших группах должны быть игрушки, обеспечивающие развитие движений и их совершенствование: крупные мячи для катания, перекачивания, бросания; разнообразные цветные грузовики, каталки, тележки[4]. Сюжетно-образные игрушки (куклы, животные, предметы обихода) по содержанию и оформлению отражают окружающий мир, близкий детям. Игровые действия с ними доступны, просты. Подбор дидактических игрушек определяется задачами сенсорного воспитания и развития речи. Игрушки должны способствовать развитию восприятия предметов, их цвета, формы, величины и т. д., пониманию и употреблению слов, обозначающих различные свойства и качества. С игрушками-забавами малыши ещё не умеют действовать сами, они лишь смотрят и радуются движению смешных заводных игрушек. Особенности хранения игрушек обусловлены необходимостью обеспечить:

1) доступность игрушек для детей и возможность самостоятельно распоряжаться ими;

2) общий порядок в расположении игрушек, сохранение привлекательности каждой игрушки;

3) сохранение самими детьми порядка в игрушечном хозяйстве, аккуратное обращение с игрушками.

Первому требованию наиболее соответствуют стеллажи с открытыми полками. Полки должны быть расположены так, чтобы дети доставали и убирали игрушки легко. Каждая игрушка должна иметь свое постоянное место. Для крупных строительных материалов целесообразнее использовать нижние полки, для сюжетно-образных полки повыше, для настольных игр - верхние полки. Существенную роль играет и время, затрачиваемое на приготовление игрушек к игре и их уборку. Такой способ воспитывает у детей бережное отношение к игрушкам, организованность действий, чувство порядка. Музыкальные игрушки лучше помещать в застекленные шкафы, чтобы сохранить хорошее качество их звучания.

Расположение игрушек должно быть не только целесообразным, но и привлекательным. Народные дидактические игрушки, составляют радующее сочетание цвета, величин, форм. Сюжетно-образные игрушки-куклы, звери, домашние животные - словно зовут к себе и как будто ждут детей. После игры детей в их игрушечном царстве должен быть наведен полный порядок. Учить дошкольников оставлять игрушки в порядке - это значит воспитывать с ранних лет разумную бережливость, организованность, аккуратность и уважение к труду окружающих. Мы считаем, что игра имеет огромное значение для ребенка. Бесспорно, игра обучает и воспитывает детей. Она является жизненной потребностью и средством всестороннего развития. Игрушка является неотъемлемой частью игры. Игрушка является регулятором психического и физиологического развития ребенка. В своей работе мы установили, что игрушка пережила много веков и имеет много разнообразных функций. Ведь еще в древности человек заметил, что игрушка способствует успешному развитию ребенка.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. - М.: Издательство «Просвещение», 1968.
2. «Диалектический и исторический материализм» под общей редакцией А. Г. Мысливченко и А. П. Шептулина, издание второе, переработанное и дополненное — М.: Политиздат, 1988.
3. Ядешко В.И., Сохин Ф.А. Дошкольная педагогика. - М.: Просвещение, 1986.
4. <http://psyera.ru/2324/rol-igrushki-v-razvitii-rebenka>
5. [https://docs.google.com/document/d/1a9n3zIReu\\_j3xWGUspFWkQ0c-w2j3TQAQP\\_IJSINMKE/edit?hl=ru&pli=1](https://docs.google.com/document/d/1a9n3zIReu_j3xWGUspFWkQ0c-w2j3TQAQP_IJSINMKE/edit?hl=ru&pli=1)

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Муханалиева А.А.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Метод проектов – это комплексный обучающий метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Метод проектов позволяет студентам проявить самостоятельность в выборе темы, источников информации, способе ее изложения и презентации. Проектная методика позволяет вести индивидуальную работу над темой, которая вызывает наибольший



интерес у каждого участника проекта, что, несомненно, влечет за собой повышенную мотивированную активность учащегося. Начальный этап работы над проектом – введение и обсуждение темы предлагается на занятии, параллельно дается базовая лексика, грамматика. Практическая работа над проектом начинается на стадии “Закрепления материала” и “Повторение” и становится гармоничной частью единого процесса обучения. Одной из главных особенностей проектной деятельности, на наш взгляд, является ориентация на достижение конкретной практической цели – наглядное представление результата, будь это рисунок, аппликация или сочинение.

В обучении английскому языку метод проектов предоставляет возможность учащимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, что способствует лучшему усвоению и закреплению знаний иностранного языка. Метод проектов возник еще в начале века, когда умы педагогов, философов были направлены на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает им школа, а уметь применять эти знания на практике.

Предметом речевой деятельности является мысль. Отсюда следуют методические выводы: Для формирования необходимых коммуникативных навыков и умений, нужна активная устная практика ученика. В целях формирования коммуникативной компетенции вне языкового окружения важно предоставить возможность решать коммуникативные проблемы. Необходимо не только знакомить студентов со страноведческой тематикой, но и искать способы включения их в активный диалог культур. Основная идея подобного подхода к обучению английского языка, таким образом, заключается в том, чтобы перенести акцент со всякого рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Только метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и соответственно превратить уроки английского языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные для них проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия. На таких уроках английского языка всегда должен присутствовать предмет обсуждения. Как уже говорилось, в основе проекта лежит какая-то проблема. Чтобы ее решить, студентам требуется не только знание английского языка, но и владение большим объемом разнообразных предметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы. Кроме того, учащиеся должны владеть определенными интеллектуальными, творческими, коммуникативными умениями. К первым можно отнести умение работать с информацией. Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовительная работа, которая осуществляется, разумеется, в целостной системе обучения в учебном заведении, не только в обучении английскому языку.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Галиулина Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий. Новосибирск, 20 июня 2003 г.
2. Кочетунова Н.А. Метод проектов в обучении иностранному языку. - Новосибирск - 2003 г.
3. Чернобай С.Б. Организация международных проектов по электронной почте: Проблемы и преимущества. - 2003 г.
4. Насиханова А. З. Различные подходы к определению метода проектов в современных исследованиях / А.З. Насиханова// Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях.- 2013г – С.64-67.
5. Муханалиева А. А. Основные этапы проектной методики в обучении иностранному языку. / А.А. Муханалиева// Основные проблемы лингвистики и лингводидактики - 2007г. – С.149-150.

6. Пителина М. В. Национальные особенности образа учебного заведения в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг / М.В. Пителина// Гуманитарные исследования - № 1. 2011г.- Стр. 62-68.

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Насиханова А.З.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в статье 69 определяет необходимость создания условий не только для профессионального становления, но и для общекультурного развития личности. Владение коммуникативными компетенциями, в особенности знание других языков, в новой гео-политической ситуации является для современного человека одним из основных условий самовыражения и принятия его в обществе. Задача формирования и развития иноязычной компетенции обучаемых выступает сегодня в качестве одной из главных целей подготовки современных кадров, конкурентоспособных на рынке труда, ответственных специалистов, владеющих своей профессией, способных работать на уровне мировых стандартов.

Вопросы компетентного подхода нашли свое отражение в работах зарубежных исследователей. Jack Richards, исследуя вопросы эффективного преподавания иностранных языков, подчеркивает, что концепция оптимального обучения зависит от культуры страны. В одних культурах более приемлем традиционный способ обучения, при котором преподаватель выступает передатчиком знаний, в других преподаватель рассматривается как посредник, проводник. Изучая проблему разграничения компетенции (competence) и действия (performance), Jack Richards останавливается на дилемме объема знаний (content knowledge dilemma), то есть на том, что необходимо знать специалисту в пределах своей профессии. Исследователь подчеркивает, что дисциплинарные знания (disciplinary knowledge) являются частью профессионального образования и не транслируются в практические умения. F. Weinberg определяет компетенцию как сформированные способности и навыки решения проблем, а также как личную и общественно-обусловленную готовность к принятию решений в различных ситуациях. Опираясь на такое понимание, в рамках компетентного подхода некоторые исследователи

Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 - ФЗ в статье 2 приводит основные понятия, используемые в тексте закона. Согласно этого документа, компетенции в целях профессионального развития личности являются составной частью процесса образования. Компетенции, наряду со знаниями, умениями и навыками, составляют квалификацию, характеризующую подготовленность к осуществлению профессиональной деятельности. Целью профессионального образования является приобретение знаний, умений и навыков и формирование компетенции, позволяющих выполнять работу по профессии или специальности. Закрепление и развитие навыков и компетенции происходит в процессе выполнения работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. ставят перед преподавателями высшей школы задачу дальнейшего формирования социальной и интеллектуальной готовности к развитию ресурсных знаний и умений. Таким образом, под компетенцией понимается не просто система знаний и умений, а способность реализовать знания на практике.

Использование компетентного подхода предоставляет возможность для обсуждения перечня компетенций, которыми должен владеть современный выпускник вуза. В зарубежной литературе, посвященной проблеме изучения иностранного языка, термин коммуникативная компетенция (communicative competence) был предложен

Деллом Хаймсом (Dell Hymes), которая определяется им не только как языковые знания и умения использовать их, но и как способность строить правильное высказывание. Содержательно коммуникативная компетенция состоит из грамматической компетенции, социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции, стратегической компетенции. Продолжая мысль Делла Хаймса, хорватские исследователи Vesna Bagarić и Jelena Mihaljević Djigunović указывают на существование в зарубежной педагогической науке различных определений, используемых как синонимичные понятия: языковые умения (language proficiency), коммуникативные умения (communicative proficiency), коммуникативные языковые способности (communicative language ability), коммуникативная языковая компетенция (communicative language competence). Следует отметить, что данные дефиниции очень близки по значению к определению коммуникативной компетенции. Это свидетельствует о том, что зарубежные исследователи пришли к единому мнению в понимании компетентного пользователя языка, которое охватывает не только языковые знания, но и способности и умения активировать знания в акте коммуникации. Вместе с тем, что хотя сравнительно просто определить, наблюдать и оценивать базовые знания, все еще трудно понять и описать способность к действию. Способность к действию соотносится с применением различных когнитивных процессов, ее отношение к компонентам знания и факторам языковой деятельности остаются предметом изучения в современной зарубежной литературе.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. **Jack Richards.** Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41, 2. **2010** – pp. 101-122. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // *Sociolinguistics*. – Harmondsworth: Penguin, 1972.
2. Vesna Bagarić, Jelena Mihaljević Djigunović. Defining communicative competence. *Metodika*. Vol.8, br.1, 2007. - pp.94-103.
3. Кривых Л.Д. Интерактивные методы обучения как средство развития интереса к иностранному языку у студентов неязыковых специальностей. //Л.Д Кривых// Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях — 2013 — С. 47-51.
4. Муханалиева А.А. О роли нормативного коммуникативного поведения /А.А. Муханалиева//Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях — 2013 — С. 61-64.
5. Насиханова А.З., Давыдова Л.Н. К вопросу о сущности понятия иноязычная компетенция [Текст] /А.З. Насиханова, Л.Н. Давыдова//Гуманитарные исследования — 2013 - № 2 (46) — С. 41-45.
6. Насиханова А.З., Давыдова Л.Н. Критерии и уровни иноязычной компетенции у студентов [Текст] /А.З. Насиханова, Л.Н. Давыдова//Гуманитарные исследования — 2014 - № 2 (50) — С. 26-30.
7. Пителина М.В. Национальные особенности образа учебного заведения в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг /М.В. Пителина//Гуманитарные исследования — 2011 — №1 - С. 62-68.

## **ПРЕФІКСАЛЬНІ АД'ЄКТИВИ-НЕОЛОГІЗМИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ КІЛЬКІСНОГО ВИЯВУ ОЗНАКИ**

Новікова Є. Б.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет, м. Харків

Префіксальні прикметники неодноразово були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних мовознавців (А. Грищенко, І. Білодід, І. Вихованець, В. Васильченко, Н. Сулименко, І. Кірічек, М. Степаненко, О. Земська, Л. Горбунова, Є. Алексєєва, А. Глушкова та ін.). Інноваційні ж одиниці потребують глибшого і детальнішого аналізу. Специфічною особливістю префіксації є те, що похідні слова належать до тієї ж частини мови, що й твірні, зберігаючи всі їхні морфологічні ознаки. Приєднання префікса найчастіше відбувається без будь-яких морфонологічних змін. Семантика префіксальних новотворів характеризується тим, що лексичне значення твірного слова здебільшого зберігається в похідному. За словами О. Кубрякової, «префікс не стільки класифікує, скільки уточнює вихідний знак, обмежуючи його в локативній чи часовій ознаці або ж сприяючи його оцінці» [6: 63]. Префікси, що беруть участь у творенні нових слів, відрізняються різноманітністю семантики, неоднорідністю походження і словотвірних зв'язків, різною продуктивністю.

У творенні префіксальних прикметників переважають іншомовні словотвірні елементи, що поєднуються як із запозиченими ад'єктивними твірними основами, так і власне українськими. Не всі препозиційні елементи в межах аналізованого матеріалу однаковою мірою виявляють продуктивність.

Метою статті є опис найпродуктивніших препозиційних формантів інноваційних прикметників зі значенням кількісного вияву ознаки, з'ясування словотвірної семантики цих одиниць, а також виявлення ад'єктивних okazіоналізмів, утворених із порушенням словотвірних норм сучасної української мови.

Префіксальні прикметники-неологізми української мови, як і російської, можуть указувати на кількісну ознаку, яка виражається в лексемі неоднаковою мірою.

Продуктивними в деривації інноваційних ад'єктивів є препозиційні форманти, що виражають надмірний ступінь вияву ознаки. Прикладами таких інновацій є одиниці, утворені за допомогою префіксів *супер-*, *над-*, *архі-*, *ультра-*, *гіпер-*.

Прикметники, поєднуючись із префіксом *супер-*, утворюють інноваційні ад'єктиви, що вказують на найвищий ступінь якості: *суперспрощений*, *супергероїчний*, *супервіковий*, *супервідповідальний*, *суперцивілізований* та ін. Уживаються такі одиниці здебільшого для вираження експресивної оцінки позначуваного: *Знято багато фільмів, де українців зображено не в гарному світлі. За радянських часів навіть супергероїчний український повстанський рух намагалися очорнити такими речами, як «Свадьба в Малиновке»* (День, березень 2013); *Цей етап супервідповідальний, бо, якщо проявити насильство, – тісто змінеться чи порветься* (Україна молода, грудень 2009); *Отже, третій – суперспрощений варіант поправок – явно писався під Євдокимова* (<http://maidan.org.ua>).

Подекуди для правильного тлумачення нових прикметників із формантом *супер-* необхідний контекст, оскільки значення твірного слова і форманта недостатньо для розуміння неологізму. У цьому разі, на нашу думку, ідеться про фразеологічність семантики похідного новотвору, наприклад: *А в Європі <...> замислили нове утворення – Суперсхідне товариство* [4: 144].

Словотвірний елемент *супер-*, поширений у мові преси, «завоював» мережу інтернет, а також рекламні слогани (*Суперживильний шампунь* (<http://collistar.com.ua>); *Смачний, калорійний, енергетичний, суперживильний батончик, за відносно низькою ціною* (<https://uk-ua.facebook.com>); *Джмелі допоможуть розробити суперстійкий літаючий мікротранспорт* (<http://dyvys.info>); *Учені створили суперстійкий антибіотик* (<http://ua.golos.ua>), *Середньостиглий суперсолодкий гібрид <...> цукрової кукурудзи* (<http://www.mnagor.com>)).

Підкреслимо, що іноді інноваційні ад'єктиви із формантом *супер-* мають подвійну мотивацію. Так, наприклад, прикметник *супергероїчний* може мотивуватися як прикметником *героїчний*, так і субстантивом *супергерой* і, відповідно, мати різні словотвірні значення: «вища міра ознаки того, що названо твірною основою» або «ознака

за віднесеністю до того, що названо твірною основою».

Семантику надмірності має й власне український префікс **над-**, що відзначається меншою продуктивністю порівняно з префіксом **супер-**: **наддеструктивний, надпатріотичний, наделітний** (Розглянемо три приклади з нашої дійсності. Перший уже досить розпіарений Інтернетом: 19-річний син Юценка, його **надмодний** телефон, **супердорогий** автомобіль і **наделітна** квартира на київських Липках (Дзеркало тижня, серпень 2005)). Указаний формант поєднується переважно із запозиченими твірними базами, утворюючи гібридні інноваційні одиниці (на відміну від творення прикметників у ХХ столітті, коли префікс **над-** активно поєднувався із власне українськими твірними базами і виникали слова на кшталт **надміцний, надновий, надвисокий, надгустий** та ін.).

Менш продуктивними порівняно з **супер-**, **над-** є словотвірні типи із запозиченими префіксами **архі-**, **гіпер-**: **архіамбіційний, архіглобальний, гіперпопулістський, гіперпрустиянський, гіперхолодний, гіпервічний, гіперокеанічний, гіпермалоймовірний**.

Високий ступінь надмірності вияву ознаки посилюється тоді, коли градаційні префікси поєднуються із твірними основами, що мають значення кількісного вияву ознаки (**архіважливий, гіперхолодний, архіглобальний**). В окремих випадках префіксальний формант приєднують навіть до складних прикметників, у яких препозиційний елемент уже має градаційне значення: *Поява значного валютного ресурсу у влади перед президентськими виборами робить **гіпермалоймовірними** як перехід до політики гнучкішого курсоутворення (що багатократно збільшує подальші девальваційні ризики), так і спроби розгребти завали в енергосекторі та комунальній сфері* (Дзеркало тижня, грудень 2013).

Словотвірні елементи зі значенням кількісного вияву ознаки у традиційному словотворі додаються до якісних прикметників, інноваційні ж одиниці можуть утворюватися й від відносних ад'єктивів, які в контексті набувають якісного значення: *Хоч пам'ятаю всю **гіперокеанічну** неозорість вогнів унизу, коли наш літак заходив на приземлення в аеропорту останнього* (Андрухович Ю. Лексикон інтимних міст). Порушення словотвірних норм фіксуємо в неологізмі **гіпервічний**, у якому префікс **гіпер-** приєднується до прикметника, що позначає абсолютну ознаку: *Бог не відає – світ не зна <...> І бринить на усмішках діточих **Гіпервічна** моя мовизна* (Пантюк С. Мовизна).

Формант **ультра-**, виражаючи надмірний ступінь вияву ознаки, реалізованої прикметниками, може поєднуватися із якісними і відносними ад'єктивами (**ультрастильний, ультраактуальний, ультраінформаційний**). Незвичним щодо структурно-семантичних особливостей є новотвір **ультрадзвонивий**, який у поєднанні з іменником *тиша*, що має антонімічне значення до субстантива *дзвін*, набуває надмірності вираження експресії і є стилістично забарвленим: ***Ультрадзвонова тиша самотності*** (Українська літературна газета, лютий 2011). В ад'єктиві **ультрадрібний** фіксуємо посилення значення надмірності вияву ознаки внаслідок поєднання префікса **ультра-** із твірним прикметником, що має значення малої кількості ознаки: *Група дослідників під керівництвом ад'юнкта-професора Брента Стівенса вимірляла концентрацію **ультрадрібних** частинок, що утворюються в результаті роботи популярних 3D-принтерів* (Світ 24, липень 2013).

Аналізуючи прикметники з префіксами **понад-**, **супер-**, **ультра-**, **архі-**, **екстра-**, **гіпер-**, О. Хаммідуліна пропонує об'єднувати похідні з названими вище форманти у два класи: деривати з префіксами **понад-**, **супер-**, **ультра-**, **архі-** зі значенням «великий ступінь вияву ознаки мотиватора» та деривати з префіксами **над-**, **супер-**, **екстра-**, **гіпер-** зі значенням «перевищення норми, певних меж вияву ознаки», указуючи, що значення похідних із такими формантами «не можна подати як суму значень префікса та основи, тому що семи, які зазнали посилення, можна виявити лише в широкому контексті» [9: 15]. У цілому погоджуючись із дослідницею, додамо, що різниця у ступенях вияву ознаки

пов'язана зі значеннями твірних основ. Саме в поєднанні з такими основами формант реалізує додаткові значення.

Менш поширеними є ад'єктивні новотвори з префіксами *екстра-*, *мега-*, що вказують на щось виняткове, таке, що виходить за межі звичайного (*мегадосвідчений*, *мегапопулярний*, *екстремодний*). Цікавим із погляду семантики є прикметник-неологізм *екстремолочний*, у якому відбулося накладання префіксальної семантики зі значенням відносної ознаки ад'єктива *молочний*. Це спричинило появу нового значення указанного ад'єктива «який зроблений лише з молока, без будь-яких домішок».

Префікс *напів-*, поєднуючись здебільшого з дієприкметниками (*напіварештований*, *напівзамряний*, *напівзатриманий*, *напівколективізований*, *напівобвуглий*, *напівтабуйований*), рідше – прикметниками (*напівноменклатурний*, *напівшепітний*), утворює нові ад'єктивні одиниці і має значення недостатнього вияву ознаки, яке може реалізуватися семантичними відтінками «не зовсім», «частково», «трохи», і повторює узусне словотвірне значення (порівн. *напівкристалічний*, *напівглухий*). Із цього словотвірного типу певною мірою «випадає» номен *напівсерпневий*, у якому поза контекстом префікс *напів-* має семантичний відтінок «наполовину», хоча контекст засвідчує значення недостатнього вияву ознаки: *І душу променем покосять Напівсерпневі холоди* [7: 320]. У традиційному словотворенні значення «наполовину» властиве форманту *пів-* (порівн. *півгнилий*, *півметровий*). В інноваційних дериватах цей префікс може мати й семантику недостатнього вияву ознаки «частково» (*півоманний*: *Ця торговиця-вулиця, що з минулого тягнеться в мрію, – Майбуття півдріманнеє, півоманнеє, не без надії* [7: 392]).

Малопродуктивним, порівняно з формантом *напів-*, є префікс *недо-*, що є нетиповим для традиційного ад'єктивного словотвору, оскільки в узуальній деривації цей формант приєднується зазвичай до дієслівних твірних баз, утворюючи вербативи. Поява прикметників-неологізмів із цим афіксом засвідчує формування нового ад'єктивного словотвірного типу із загальним дериваційним значенням неповноти вияву ознаки (*недоєвропейський* – «не повністю європейський», *недоукраїнський* – «не повністю український», *недовідомий* – «частково відомий»). Оказіональність цих новотворів пояснюємо ще й тим, що значення безвідносної міри якості накладається на семантику відносності, спричиняючи перехід відносних прикметників до розряду якісних.

Отже, не всі препозиційні елементи в межах аналізованого матеріалу однаковою мірою виявляють продуктивність. Продуктивними в деривації інноваційних ад'єктивів є препозиційні форманти, що виражають надмірний ступінь вияву ознаки. Низка префіксів виявляє здатність до синонімії: *архі-*, *ультра-*, *супер-*, *мега-* і *гіпер-*, а в окремих випадках і взаємозамінюваності. Виявляємо новий ад'єктивний словотвірний тип із загальним дериваційним значенням неповноти вияву ознаки у прикметниках-неологізмах із формантом *недо-*. Очевидно, однією з причин поліструктурності утворень із окремими префіксами є семантична близькість префіксів і прийменників, що послужили їм твірною базою. У сучасній українській мові активно продукуються гібридні інноваційні прикметники: здебільшого іншомовні префіксальні елементи поєднуються з власне українськими твірними базами.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева Е. В. Адъективные новообразования в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е. В. Алексеева. – СПб., 2011. – 185 с.
2. Васильченко В. М. Мотивація і словотвірне вираження відносних прикметників в історії української мови (відіменникові деривати : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / В. М. Васильченко. – К., 2000. – 20 с.
3. Горпинич В. О. Українська словотвірна дериватологія / В. О. Горпинич. – Д. : ДДУ, 1998. – 189 с.

4. Єрмоленко С. Я. Українська мова : короткий тлумачний слов. лінгв. термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Годор ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 223 с.
5. Клименко Н. Ф. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі : моногр. / Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, Л. П. Кислюк. – К.: ВД Дмитра Бураго, 2008. – 336 с.
6. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование / Е. С. Кубрякова. – М. : Либроком, 2010. – 88 с.
7. Словотворчість незалежної України. 1991-2011 : слов. / Укл. А. Нелюба. – Х. : Харк. істор.-філол. т-во, 2012. – 608 с.
8. Стратулат Н. В. Дериваційні та семантичні неологізми в лексичній системі української мови (на матеріалі тлумачного словника української мови в 20-ти томах) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова»/ Н. В. Стратулат. – К., 2009. – 201 с.
9. Хамидуллина Е. Э. Имена существительные и прилагательные с префиксами сверх-, супер-, ультра-, архи-, экстра-, гипер (семантика и функционирование) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык»/ Е. Э. Хамидуллина. – М., 1995. – 20 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ХИМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Пителина М. В.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

В современном мире прогресс невозможен без развития химических технологий, которое отличается особенно высокими темпами. Изменения в области химических знаний происходят очень быстро, появляются новые отрасли и направления: нефтехимия, зеленая химия, химическая экспертиза, нанохимия, стереохимия и другие. Предмет изучения химия охватывает огромное число неорганических и органических соединений, нуждающихся не только в номинации, но и в классификации. Профессионалы в данной области пользуются специальной терминологической лексикой. В настоящее время языковые единицы и средства, которыми пользуются химики, образуют отдельный профессиональный подъязык, который еще недостаточно изучен лингвистами. Более того, открытым остается вопрос об определении места данного подъязыка в системе профессиональных языков [3; 86]. Химические тексты относят к типу научно-технических текстов, хотя они обладают рядом очень специфических особенностей. В первую очередь это относится к химической терминологии.

Термин – это единица какого-либо конкретного естественного или искусственного языка, обладающая специальным терминологическим значением, которое достаточно точно и полно отражает основные, существенные признаки соответствующего понятия [2; 27]. Существуют две категории терминов: 1) общенаучные и общетехнические термины и 2) специальные (номенклатурные) термины. Номенклатурные термины особенно распространены в области химических знаний, которые охватывают огромное количество веществ, требующих четкой классификации.

Номенклатурные химические термины в английском языке образуются различными способами [4; 27]. Одним из самых распространенных способов химического терминообразования является аффиксальный способ. Данным способом образуются однословные терминологические единицы. Суффиксы и префиксы, используемые в терминообразовании, в основном заимствованы из общих, обычных словообразующих средств английского языка. Для терминообразования специфическим является стремление

к закреплению за некоторыми суффиксами определенных терминологических значений [1;12]. Так, с помощью суффикса – *ine* образуются наименования некоторых химических элементов: *Fluorine, Chlorine, Bromine, Iodine, Astatine*. В то время как большинство названий химических элементов в английском языке сохранили орфографические особенности латинских названий химических элементов, от которых они произошли: *Aluminum, Helium, Lithium, Plumbum, Platinum, Thorium, Titanium, Uranium, Kalium, Ferrum* и другие, названия химических элементов брома и хлора, в латинском языке – *Bromum, Chlorum* – в английском языке были образованы с помощью суффикса –*ine*. Другим суффиксом, характерным для названий химических элементов в английском языке, является суффикс – *on*: *Xenon, Boron, Krypton, Argon, Radon, Carbon* и другие. Суффиксы способствуют унификации названий химических элементов. Однако многие элементы имеют и свои оригинальные названия, заимствованные из языков народов, которые с этими элементами сталкивались: золото, серебро, мышьяк, медь, свинец, олово, сурьма.

Аффиксальный способ образования названий химических веществ позволяет классифицировать химические вещества согласно их свойствам. Так, названия кислот демонстрируют особенности их химического состава. Суффикс –*ic* указывает на максимальную степень окисления (*Sulphuric Acid, Nitric Acid, Folic Acid, Barbituric Acid*) и соответствует в русских прилагательных суффиксам –*н-*, –*ев-* или –*ов-* (серная кислота, азотная кислота, фолиевая кислота, барбитуровая кислота). Суффикс –*ous*– указывает на низкую степень окисления (*Sulphurous Acid, Nitrous Acid*) и соответствует русскому прилагательному с суффиксом –*ист-* (сернистая кислота, азотистая кислота).

Словообразовательные аффиксы в химической терминологии могут отражать химическую формулу вещества, то есть указывать на наличие определенного элемента, или нескольких элементов в формуле вещества. Приставка *hydr-* (греч. *hydor* – «вода»), отражает присутствие водорода, воды или гидроксильной группы: *hydrocortisonum* – гидрокортизон, *hydrochloridum* – гидрохлорид. Наименованиям бескислородных кислот, включающим приставку *hydro-* и суффикс –*ic* в русской химической номенклатуре соответствуют прилагательные с концовками –*истоводородная*: *hydrobromic acid* – бромистоводородная кислота.

Химические названия солей также образуются суффиксальным способом, который позволяет упорядочить их в очень четкую и стройную систему. Так, названия солей серной кислоты образуются с помощью суффикса – *ate*: *Copper Sulphate* – сульфат меди, *Natrium Sulphate* – сульфат натрия; соли сернистой кислоты образованы суффиксом –*ite*: *Copper Sulphite* – *сульфит меди*, *Natrium Sulphite* – *сульфит натрия*; соли сероводородной кислоты – с помощью суффикса –*ide*: *Copper Sulphide* – сульфид меди, *Natrium Sulphide* – сульфид натрия. Аналогичным способом образуются наименования и других солей: *Kalium Nitrate* (нитрат калия) и *Kalium Nitrite* (нитрит калия).

Таким образом, аффиксальный способ образования химических терминов позволяет систематизировать химические вещества. Кроме того, отдельные словообразовательные аффиксы в системе химического терминообразования способны демонстрировать особенности химических формул веществ.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева О.Б. Социолексикологический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет-издании [www.slovoborg.ru](http://www.slovoborg.ru) Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях: сборник статей II Международной научно-практической конференции / Багринцева О.Б. – Астрахань: изд. АГУ, 2014. – С. 10-13.
2. Колоколова Н.М. Гендерные особенности речевого акта общения в институциональном дискурсе: термины и профессионализмы (в английском, немецком и русском языках). Социально-гуманитарные аспекты формирования среды жизнедеятельности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с



международным участием / Колоколова Н.М. – Астрахань: ГАОУ АО ВПО «АИСИ», 2012. – С. 26-29.

3. Муханалиева А.А. Лексические особенности перевода терминов. Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее. Сборник науч. трудов по материалам Международной заочной научно-практич. конференции / Муханалиева А.А. - Тамбов: Изд. Консалтинговая компания Юком, 2012. – С. 86-88.

4. Насиханова А.З. Критерии и уровни сформированности иноязычной компетенции у студентов. Гуманитарные исследования / Насиханова А.З. - Астрахань: Изд. АГУ, 2014. – С. 26-30.

## **ГАЗЕТНАЯ СТАТЬЯ КАК УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Путилина Е. А.

Ульяновский государственный университет, Ульяновск

Периодические издания на иностранном языке представляют собой аутентичные материалы (authentic materials) наряду с объявлениями, рекламой, программами новостей на радио и телевидении, брошюрами, авиа- и железнодорожными билетами. Аутентичные материалы создаются не специально для учебного процесса, не для обучения иностранному языку, а для реальной жизни тех стран, где на нем говорят.

Тем не менее, газетная статья может стать прекрасным учебным текстом на практических занятиях хотя бы уже потому, что “классический” английский, которому учат во многих учебных заведениях, резко отличается от современного языка, из-за чего у студентов возникают трудности при общении с носителями языка и при работе с оригинальными английскими письменными источниками. Если рассматривать проблему шире, мы увидим, что в современном мире идет ориентация на развитие творческой личности, её образовательных, социально-экономических, культурных и коммуникативных потребностей, что требует включения в учебный процесс текстов газет и журналов. Кроме того, необходимость использования на занятиях аутентичного газетного материала в дидактически целесообразном сочетании с содержанием основного курса оправданно еще по ряду причин, отмеченных В. Г. Бурькиной:

Во-первых, газетная статья, презентуемая в печатном виде, в силу своей статичности, делает возможным при необходимости многократное индивидуальное прочтение с целью дополнительного осмысления и поиска определенных языковых явлений в тексте. Газетный текст позволяет читателю регулировать процесс восприятия в зависимости от сформированных навыков чтения и в соответствии со своими склонностями к темпу чтения, ритму и последовательности. Визуальное восприятие материала способствует лучшему запоминанию и прочно остается в памяти.

Во-вторых, фиксированная на материальном носителе информация представляет студентам и педагогам возможность создавать базы данных текстов, представляющих интерес как для профессиональной сферы, так и с точки зрения использования их в учебных целях.

В-третьих, газетная статья легко поддается методической обработке и моделированию, преимущественно на начальной ступени обучения. Кроме того, систематическое изучение газетных текстов способствует выработке приемов самостоятельной работы, что особенно важно для изучения иностранного языка в период получения послевузовского образования [2; 318].

Практические наблюдения показывают, что применение периодических изданий на занятиях способствует повышению мотивации студентов к изучению иностранного (английского) языка, поскольку они работают с интересным и актуальным для них

материалом, позволяющим им совершенствовать свои знания и обогащать свой лексический запас современными языковыми единицами и клише.

Таким образом, газетная статья может с успехом применяться на занятиях иностранного языка в качестве дополнительного учебно-методического материала, способствующего целостному представлению о современной английской медиаречи и позволяющему формировать у студентов готовность автономно ориентироваться в инокультурном масс-медийном пространстве для решения практических задач [1; 217].

Учитывая вышесказанное, понятие «газетная статья» должно рассматриваться как многоуровневое явление в совокупности лингвистических и экстралингвистических факторов, содержательных и формальных структур, языковых и медийных свойств, вербальных и невербальных средств [1; 215]. В таком контексте аутентичная газета понимается как продукт иноязычной медиакультуры и изучается в рамках медиалингвистики – направлении в современном языкознании, которое дает целостное внутренне структурированное представление о медиатекстах, текстах массовой информации [1, 3].

Поскольку в работе с газетой активизируются два вида речевой деятельности – чтение и говорение, можно сказать, что конечная цель и одновременно результат обучения работы с прессой на английском языке – это выработка умения *читать* про себя с беспереводным пониманием, чтобы *говорить* об актуальном в сфере политики, экономики и культуры на современном языке.

Формирование этих умений начинается с планомерной методической работы преподавателя, который отбирает материал, проблемный и по содержанию, и по форме его предъявления, т.е. по насыщенности языковыми структурами, активно используемыми в речи. Так, по мнению Е.И. Пассова, при обучении чтению на иностранном языке необходимо: увеличивать оперативную единицу восприятия текста; учить воспринимать текст с однократного восприятия; воспринимать и узнавать новые сочетания известных единиц; развивать скорость чтения; развивать структурную антиципацию; развивать содержательную антиципацию; развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц (по разным признакам); обучать мгновенно соотносить форму воспринимаемого с его значением; развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера; развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно мешает пониманию в целом [5; 114].

Учебные тексты выполняют две главные задачи: служат образцом для построения самостоятельного высказывания и демонстрируют функционирование изучаемых языковых единиц в речи.

Как считает Н.Н. Сметанникова, структура учебного текста «газетная статья» на английском языке имеет следующие характеристики: законченные предложения, организованные в абзацы; заголовок и подзаголовки; длинное первое предложение, рисующее общую картины события (кто? что? где? когда? почему? каким образом?), наличие предложения, ставящего проблему или называющего явление; наличие предложений, называющих, интерпретирующих, объясняющих историю вопроса; объяснение значимости события (мотивы написания статьи); структура абзаца: основная мысль и поддерживающие ее детали [6; 238].

Газетный текст как методический материал должен соответствовать требованиям, предъявляемым ко всем учебным текстам, основными из которых являются:

1. Тематика текста. Тематика газетных текстов должна соотноситься с реальными возрастными интересами и потребностями студентов, едиными задачами воспитания, образования и развития личности.

2. Проблематика текста. Не столько тематика, сколько проблематика текстов обеспечивает адекватный отбор языкового, речевого и социокультурного материала, помогает сформировать необходимые языковые и речевые навыки и умения. Хорошо

подобранные проблемные газетные статьи не только обеспечат получение фактической информации по широкому спектру обсуждаемых вопросов, но и могут служить содержательной и речевой опорой для создания собственных аналогичных речевых произведений, помогают соединить разрозненные сведения из различных областей знания в единую картину мира [7; 150-151].

3. Степень аутентичности текста. Как уже говорилось в начале, газетные статьи являются аутентичными по природе, однако степень аутентичности газетной статьи на занятии определяет преподаватель. Большое значение имеет тот методический аппарат, который помогает интерпретировать газетные тексты, поскольку сами тексты такого аппарата не имеют.

В зарубежной методике выделяется несколько видов чтения, которые, на наш взгляд, наилучшим образом способствуют решению речевых задач в работе с газетным материалом:

1. Skimming – определение основной идеи текста;
2. Scanning – поиск конкретной информации в тексте;
3. Reading for detail – детальное понимание текста на уровне содержания и смысла.

Эти виды чтения необходимо активизировать на основных этапах работы: дотекстовый этап (антиципация), текстовый этап и послетекстовый этап.

Целью дотекстового этапа является создание необходимого уровня мотивации и снятие языковых трудностей. В работу включаются такие виды чтения, как *skimming* и *scanning*. В качестве упражнений на этапе антиципации можно предложить работу с заголовком, по которому можно попросить студентов определить тематику статьи; сформулировать предположения о тематике статьи на основе иллюстраций; ознакомиться с новой лексикой и определить тематику газетного текста на основе языковой догадки; проанализировать первые предложения абзацев с целью определения дискуссионных вопросов, которые будут рассматриваться в тексте; найти ответы на пять основных вопросов: Who? What? Where? When? How?

Целью текстового этапа является контроль степени сформированности различных языковых навыков и речевых умений и формирование соответствующих навыков и умений. Упражнения и задания направлены на активную работу с текстом, *reading for detail*. Студентам предлагается найти ответы на вопросы, восстановить пропуски в тексте, выбрать предложения с определенными грамматическими явлениями (идиоматическими выражениями), зачитать глаголы, прилагательные, используемые в статье для описание какого-либо явления или события, соединить начало и конец предложения, подобрать подходящий заголовок к каждому абзацу, составить свои предложения с употребительными оборотами.

Послетекстовый этап направлен на использование ситуации газетного текста как речевой опоры для развития умений в устной и письменной речи. Задания этого этапа характеризуются действиями «доказать», «охарактеризовать», «обосновать», «опровергнуть», «изложить», «придумать», «написать». Сюда входят задания по реферированию и аннотированию газетной статьи, высказыванию своего мнения по поводу прочитанного и др.

По замечанию Е. П. Лисицкой, работа над газетными текстами может иметь место на различных этапах обучения английскому языку. Если на начальных этапах обучению работе с газетной статьей должна отводиться часть занятия для детального анализа содержания и лексики, то на дальнейших этапах обучения работа над статьей может быть предложена студентам для самостоятельного изучения. На продвинутом этапе студенты должны сами уметь обрабатывать информацию выбранной ими газетной статьи и реферировать ее [4; 158]. На продвинутом этапе обучения происходит смещение акцентов на развитие коммуникативных компетенций. Диалог-дискуссию можно использовать на дальнейших этапах в работе над газетным текстом. Дискуссия проводится для выявления

отношения студентов к обсуждаемым фактам или событиям. Вариантами работы с газетой может быть доклад (один из учащихся выступает с заранее подготовленным обзором номера газеты), семинар, конференция [4; 159].

Подбор текстов периодических изданий необходимо осуществлять с учетом всех параметров аутентичного речевого произведения и согласно методическим требованиям к отбору текстового материала на конкретном этапе обучения.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Балашова, Е. Ф. Дидактическая реализация медийных свойств англоязычной газеты [Текст] / Е. Ф. Балашова // Мир науки, культуры, образования. №6 (18) 2009. – С. 214-217.
2. Бурыкина, В. Г. Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе [Текст] / В. Г. Бурыкина // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 317-319.
3. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов [Текст] : Опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – М.: УРСС Эдиториал, 2005. — 288 с.
4. Лисицкая, Е. П. Особенности работы с газетой на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе [Текст] / Е. П. Лисицкая // Лингвистика. Коммуникация. Образование : материалы VII междунар. науч-практ. конф. (Луганск, 27-28 марта 2014 г.). – Луганск, 2014. – С. 157–160.
5. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка в средней школе [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223с. – (Биб-ка учит. ин. яз.).
6. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению [Текст] / Н. Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2005. – 512с.
7. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА УЛИЦЕ**

Пучкова А.В., Долгорукова Е.П., Павлова Е.В.

Филиал ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет» в г. Знаменск

Дорога всегда одно из самых опасных мест в селах и городах. Знать и соблюдать правила дорожного движения — закон для всех его участников, независимо от возраста. Статистика показывает: ситуация с детским дорожно-транспортным травматизмом имеет тенденцию к ухудшению, что связано с резким ростом автомобильного парка и рядом других причин. Дети не могут понять угроз своей жизни от движущейся машины. Они не осознают последствий столкновения и удара. Малыши, находясь на улице без присмотра родителей, играют вблизи дорог, переходят улицу в неположенных местах, нарушают правила при входе и выходе из транспортного средства.

Дошкольный возраст детей наиболее благоприятен для формирования навыков и привычек. Как известно, безопасность пешехода во многом зависит от соблюдения ими правил поведения на улице. Но обучение этим правилам имеет целью не механическое заучивание, а формирование и развитие познавательной деятельности, ориентированной на понимание опасности и безопасности.

О.А. Скоролупова утверждает, что, воспитывая дошкольников, педагог должен применять такие методы, как внушение, убеждение, пример, упражнение, поощрение. В

этом возрасте дети особенно хорошо поддаются внушению. На улице можно находиться только со взрослым и обязательно держать его за руку. Воспитывать детей следует постоянно: в процессе игр, прогулок, специальных упражнений, развивающих двигательные навыки, при выполнении заданий в альбомах по рисованию, обводке, штриховке, конструированию, выполнении аппликаций и т. д. по дорожной тематике, на занятиях по развитию речи с использованием дорожной лексики, при разборе опасных и безопасных дорожных ситуаций [1,31].

Особенно внимательно нужно относиться к детям подготовительной группы, ведь они – будущие школьники, которым совсем скоро придется самостоятельно переходить дорогу, выполнять обязанности пешехода и пассажира.

Каковы же основные причины дорожно-транспортных происшествий, происходящих с участием детей:

- резкое и слабо прогнозируемое появление ребенка на проезжей части перед движущимся транспортом, причем в местах, не предусмотренных для перехода дороги;
- выход на дорогу из-за крупного препятствия, обычно в неустановленном месте. Часто это переход ребенком дороги сразу после высадки пассажиров из общественного транспорта. Взрослые сами провоцируют такое поведение, поскольку вместо того чтобы пройти десяток метров до пешеходного перехода, они нарушают правила дорожного движения. Причем всё еще усугубляется тем, что автобус и троллейбус дети могут обходить спереди, а трамвай сзади, что противоречит всем базовым принципам дорожной безопасности;
- игнорирование сигналов светофора или переход дороги в непредназначенном для этого месте, часто в десятке метров от наземного или подземного перехода;
- игра на проезжей части или около неё. Особенно эта проблема актуальна в небольших населенных пунктах или на окраинах крупных городов, где движением транспорта происходит довольно редко;
- езда на велосипеде по дорогам, а также перемещение пешим ходом не по тротуару, а по проезжей части. [5]

Психологи объясняют непредсказуемое поведение маленьких пешеходов тем, что они не в состоянии правильно и точно оценить дорожную обстановку, особенно когда она быстро меняется. Ребенок переходит улицу не так, как взрослый. Если последний, наблюдает за тем, что происходит, подходя к проезжей части, то дети перебегают дорогу не глядя. Еще одна тонкость детской психики. Ребенок не способен сосредоточить внимание сразу на нескольких предметах. Увидев одну машину, он забывает, что за ней или в другом ряду следует другая, третья и т.д. Стоит учитывать и то, что тяга к риску у мальчиков гораздо больше, чем у девочек. Именно поэтому в ДТП они попадают в два раза чаще.

С целью определения заинтересованности родителей в обучении детей правилам дорожного движения и формирования навыков безопасного поведения на улицах города мы провели анкетирование родителей старшей группы МКДОУ ЗАТО Знаменск ДСОВ № 11 «Золотые зернышки».

В анкетировании приняли участие 17 семей воспитанников ДОУ. Все опрошенные уверены, что обучение детей правилам дорожного движения надо начинать до школы, причем 70 % ответили, что в дошкольном возрасте, 30 % родителей считают, что в раннем возрасте. 56% семей готовы вместе с детьми участвовать в обучающих программах по ПДД, 44 % - такую возможность не отрицают. Все родители отвечали, стараются соблюдать правила дорожного движения как пешеходы и водители.

В 84% семей в поездке ребенок-дошкольник обычно сидит в авто кресле на заднем сиденье, но 16 % семей авто кресло не используют, что является опасным для жизни и здоровья ребенка. 28% родителей имеют дома специальную литературу, пособия, игрушки по теме ПДД, которая подходит для детского восприятия, но 72% родителей испытывают недостаток в

игровом и информационном материале по формированию навыков безопасного движения. 4 семьи готовы решать данные проблемы в сотрудничестве с детским садом. 1 семья считает, что вопросы данной теме должны решать сотрудники дошкольного учреждения.

По итогам приведенного анкетирования, мы увидели, что все родители понимают значимость формирования навыков безопасного движения, собственным примером демонстрируют это, они уверены, что в дошкольном периоде этому вопросу необходимо уделять большое внимание. Есть семьи, которые при перевозке ребенка авто кресло не используют, что является опасным для жизни и здоровья детей. 62% родителей испытывают недостаток в игровом и информационном материале по формированию навыков безопасного движения. 84% семей уверены, что обучение детей правилам безопасности на дорогах – это задача, в первую очередь, родителей.

По итогам проведенной работы, родителям были даны рекомендации, что должны усвоить дошкольники старшей группы:

- играть только в стороне от дороги;
- переходить улицу там, где обозначены указатели перехода, где нет – на перекрестках по линии тротуаров;
- переходить улицу только шагом, не бежать;
- следить за сигналом светофора;
- посмотреть при переходе дороги сначала налево, потом направо;
- не пересекать путь приближающемуся транспорту;
- машины, стоящие на дороге у тротуара или обочины, автобусы обходить сзади;
- входить в любой транспорт и выходить из него только тогда, когда он стоит, нельзя прыгать на ходу;
- не высовываться из окна движущегося транспорта;
- не выезжать на велосипеде на проезжую часть.

Материал периодически необходимо повторять и проверять уровень его усвоения.

[6]

В нашем городе для предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма Сотрудниками отделения ГИБДД МО МВД России по ЗАТО г. Знаменск проводятся мероприятия и практические занятия по темам: «Безопасное поведение на улицах и дорогах» и «Осторожно: перекресток!», а так же встречи инспекторов с родителями и воспитанниками ДОУ города. [7]

Мы считаем, что безопасное поведение детей на дороге во многом зависит именно от личного примера родителей. Ребенок учится законам дороги, прежде всего, на примере взрослых. Пример старших должен способствовать выработке у ребенка привычки вести себя в соответствии с правилами дорожного движения. Это главный фактор воспитания дисциплинированного поведения на улице.

### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Скоролупова О.А. Занятия с детьми старшего дошкольного возраста по теме «Правила и безопасность дорожного движения». – М.: Издательство «Скрипторий 2003, 2007». – С. 80
2. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. – С. 109
3. Козловская Е.А., Козловский С.А. Азбука пешехода: для дошкольников и детей начального школьного возраста. М.: Издательский Дом Третий Рим, 2007. – С. 60
4. Правила дорожного движения РФ в редакции от 29 ноября 2014 года
5. <http://bezopasnost-detej.ru/bezopasnost-doshkolnikov/98-bezopasnost-dorozhnogo-dvizheniya-dlya-doshkolnikov>
6. <http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/01/24/konsultatsiya-dlya-roditeley-starshikh-doshkolnikov>
7. <https://30.mvd.ru/news/item/2359836>

## К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «РЕЧЕВОЙ АКТ» И «РЕЧЕВОЙ ЖАНР»

Руссу Е.А.

Астраханский государственный университет, г.Астрахань

Современный этап развития лингвистики характеризуется интересом к новым направлениям теории речевой деятельности. Теория речевых актов, безусловно, стала значительным шагом на пути становления лингвистической прагматики. По мнению Д. Вундерлиха, понятие «речевой акт» относится к числу наиболее продуктивных в современной лингвистике. А. Вежбицкая объясняет популярность теории речевых актов признанием наличия, по возможности окончательного, репертуара речевых актов (единиц, близких традиционным объектам языкознания) [3; 128].

Первоначально теория речевых актов представляла собой ряд идей, представленных английским логиком Дж. Остином в рамках Джемсковского курса лекций, прочитанного в Гарвардском университете в 1955 году и опубликованного в 1962 году под названием «How To Do Things With Words». Позже эти идеи получили развитие в монографии «Speech Acts» американского логика Дж. Серля, а также в ряде его статей.

Существует довольно много различных классификаций речевых актов, опирающихся на те или иные критерии. В основе наиболее известных и признанных лежит иллокутивно-перформативный критерий. Так, Дж. Остин классифицирует речевые акты в соответствии с иллокутивной силой входящих в их состав высказываний: 1. вердитивы; 2. экзерситивы; 3. комиссивы; 4. бехабитивы; 5. экспозитивы. Однако, как подчеркивает сам автор приведенной классификации, она не охватывает все типы речевых актов и «после выделения указанных групп все равно остается возможность находить многочисленные пограничные или неудобные для классификации случаи или пересечения наших групп» [7; 119-129].

Дж. Серль исходит из того, что основной единицей языкового общения между людьми является иллокутивный акт. Среди 12 параметров разграничения иллокутивных актов, наиболее значимыми для Дж. Серля представляются иллокутивная цель, направление приспособления и выраженное психологическое состояние [8; 170]. Именно эти критерии положены в основу предлагаемой им таксономии основных классов иллокутивных актов. Классификация иллокутивных актов, согласно Дж. Серлю, включает пять категорий: 1. репрезентативы фиксируют ответственность говорящего за сведения о состоянии дел, истинность; 2. директивы представляют попытки побудить слушающего совершить то или иное действие; 3. комиссивы совпадают с определением Дж. Остина (имеют целью возложить на говорящего обязательство выполнить какое-то действие); 4. экспрессивы отражают психологическое состояние, состояние, «задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания»; 5. декларации «вносят изменения в статус или условие, что создает новое положение дел [8; 181-192].

На сегодняшний день существует целый ряд классификаций речевых актов. Следует отметить, что все эти таксономии в целом имеют много общего, единственное отличие – критерии, положенные в их основу. Так, например, М. Крекель предлагает учитывать три признака: 1) ориентация на говорящего, либо слушающего; 2) ориентация на когнитивную, интерактивную или акциональную сферу; 3) ориентация на настоящее, прошлое и будущее [11; 188]. Д. Вундерлих делит речевые акты согласно четырем критериям: 1) с учетом важнейших грамматических показателей (например, наклонение в английском и немецком языках); 2) согласно: а) типу пропозиционального содержания и б) типу иллокутивного результата; 3) исходя из функций речевых актов в рамках языкового взаимодействия; 4) по происхождению (первичные и вторичные) [2; 173].

В.В. Дементьев полагает, что возможность соединения концепции речевых жанров М.М. Бахтина с теорией речевых актов, предложенная А. Вежицкой, позволит рассматривать речевые жанры как системно-структурный феномен, включающий сложную совокупность речевых актов, отобранных и объединенных «по соображениям некой особой целесообразности и относящихся к действительности не непосредственно, а через речевой жанр в целом» [5; 112].

Важно отметить, что многие ученые пытаются сопоставить речевые акты и речевые жанры [1; 11]. По мнению некоторых из них, понятия «речевой жанр» и «речевой акт» не всегда четко дифференцируются [9; 26]. Большинство же ученых-лингвистов склоняются к тому, что речевой жанр и речевой акт по своей сути взаимосвязаны, но отнюдь не тождественны. Так, например, М.Ю. Федосюк считает, что теория речевых жанров «концентрирует свое внимание на типах текстов, а не на действии, как это делает теория речевых актов» [10; 60]. В этом состоит их отличие.

По мнению Ст. Гайды, теории речевых актов недостаточно для изучения прагматических аспектов языка, поскольку теория речевых актов «не выходит за пределы моментальных интенций отправителей. Она не дает исследователю инструментарий для описания длительных, устойчивых намерений и установок, стратегий» [4; 104]. Иными словами, язык в прагматическом аспекте продуктивнее изучать с позиций теории речевых жанров.

Довольно подробное сопоставление данных явлений представлено в работе М.Н. Кожинной «Речевой акт и речевой жанр». М.Н. Кожина отмечает, что оба этих явления отражают речеведческий аспект языка, носят динамический характер и их необходимо рассматривать с учетом экстралингвистических факторов. Основным отличием теории речевых жанров от теории речевых актов, по мнению автора, является то, что «в трактовке речевого общения и его единиц он (Бахтин) стоит на социологических позициях, а не психолингвистических (как в теории речевых актов)» [6; 55-56].

Таким образом, теория речевых актов получает свое развитие в концепции речевых жанров. По мнению некоторых ученых, понятие «речевой акт» является изоморфизмом понятия «речевой жанр», однако более детальное изучение данных явлений свидетельствует о том, что понятия «речевой акт» и «речевой жанр» функционируют в разных системах. Понятие «речевой жанр» в нашем понимании более широкое по сравнению с понятием «речевой акт».

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет-издании [www.slovoborg.ru](http://www.slovoborg.ru) // II МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Изд-во: Астраханский государственный университет – Астрахань, 2014 г., с.10-13
2. Безменова Н.А., Герасимова В. И. Некоторые проблемы теории речевых актов// Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. – М., 1989.
3. Вежицкая А. Речевые жанры // Жанры речи, Саратов. 1997.
4. Гайда С. Жанры разговорных высказываний // Жанры речи: Сб. науч. ст. Саратов, 1999. С. 103-111.
5. Дементьев В.В. Изучение речевых жанров. Обзор работ в современной русистике. – ВЯ. – 1997.
6. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт (некоторые аспекты проблемы) // Жанры речи. — Саратов, 1999. — Вып. 2.
7. Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 17, Теория речевых актов. – М., 1986;
7. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов. — М., 1986.



8. Сиротина О.Б. Человек и его язык / Вопросы стилистики // О.Б. Сиротина. - Волгоград; Перемена, 1999. - 367 с.
9. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теория речевых жанров. // Жанры речи. Саратов, 1997. - С.38-42.
10. Kreckel, M. Communicative acts and shared knowledge in natural language [Text] / M. Kreckel. – N.Y.: Academic Press, 1981. – 316 p.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рыкова Б.В., Рыкова К.А., Жумагалиева Х.М.

Астраханский государственный университет, Астрахань,  
МБОУ сош № 28 , .г.Астрахань.

В сфере профессионального образования в рамках Болонского и Копенгагенского процессов наша страна взяла на себя обязательства присоединения к базовым принципам организации единого европейского пространства, в том числе – по компетентностному формату представления результатов профессионального образования. С позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний на протяжении всей профессиональной деятельности [1; С.120-123]. Сторонники компетентностного подхода провозгласили основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность [6; С.179-181]. Внедрение компетентностного подхода в систему непрерывного профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения. Несмотря на современный подход к непрерывному образованию, идея непрерывного образования зародилась в глубине веков, но концептуально оформилась в 60–70 годах XX в. Значительную роль в этом сыграли такие международные организации, как ООН, ЮНЕСКО, ОЭСР, Совет Европы, Международный банк реконструкции и развития. Непрерывное образование рассматривается ООН как один из принципов устойчивого развития. Наиболее активно внедрение идей непрерывного образования началось в 90-х годах прошлого века: 1996 год был объявлен в Европе годом непрерывного образования. В том же году под эгидой ОЭСР была проведена встреча министров образования стран – участников данной организации. Ведущие идеи непрерывного образования на протяжении всей жизни (Life Long Learning – LLL) были сформулированы в Гамбургской Декларации об обучении взрослых (Пятая Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО, Гамбург, Германия, 14–18.06.1997 г.). В Декларации подчеркивается, что «образование взрослых становится больше чем правом: это ключ к XXI веку» [4; С. 67–72]. В Концепции «Обучение в течение всей жизни» отмечается, что оно ориентирует на предоставление каждой личности возможности реализации своего потенциала, во всех возрастах, вне зависимости от места и времени и иных обстоятельств ... используя все возможные каналы: и способы и методы обучения» [5; С.200–203]. В 1999 г. руководители стран «Большой восьмерки» подписали Кельнскую Хартию, в которой проблема образования взрослых поставлена на первое место. Европейский саммит в Лиссабоне (2000 г.) принял «Меморандум непрерывного образования», в котором провозглашено, что успешный переход к экономике и обществу, основанным на знаниях,

должен сопровождаться процессом непрерывного образования, и стать главной политической программой гражданского общества, социального единства и занятости. В меморандуме подчеркивается, что европейские системы образования должны не только заложить основу для наступающих перемен, но и измениться сами. [2; С.43–48]. А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Реморенко, И.Д. Фрумин и др. (авторы программного документа «Российское образование – 2020: модель для инновационной экономики») справедливо подчеркивают, что образование сегодня не рассматривается как атрибут детства, юности, а становится неотъемлемой частью взрослой жизни. Отсюда ответственность взрослого за свое обучение и новое понимание роли школы: она становится местом, где человека учат учиться. Сегодня Россия является одним из активных участников реализации идей образования в течение всей жизни. В качестве базовых принципов новой модели российского образования выделены следующие: образование как стержень карьеры в течение всей жизни; культура усвоения замещается культурой поиска и обновления; открытость системы образования; новый уровень социального стандарта образования: не школа, а вуз; пространство поддержки и свободы для таланта, инициативы и мотивации; новые роли преподавателя – исследователь, наставник, консультант, руководитель проектов [3; С. 60–63]. Справедливо подчеркивают В.А. Адольф и И.Ю. Степанова: «Для учителя, педагога идеи непрерывности образования были актуальны во все времена. Особую значимость они приобретают в условиях становления постиндустриального общества, когда непрерывное образование рассматривается как постоянная форма жизнедеятельности человека» [7; 135–141]. Привести идеи непрерывного профессионального образования в соответствие с реалиями XXI века позволяет компетентный подход, дающий возможность специалисту перейти на качественно новый уровень. Повышение уровня профессиональной компетентности педагога характеризуется позитивными изменениями в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих направленность достижений в области педагогической деятельности [4; С. 67–72]. Поскольку этот феномен реализуется в системе непрерывного профессионального образования, необходимо учитывать совокупность принципов – определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Данные принципы, по нашему мнению, позволяют учитывать интересы и потребности конкретных профессиональных групп и конкретных работников образования, помогают на основе определения запроса педагога или педагогического коллектива на образовательные и методические услуги сформировать индивидуальную программу повышения профессиональной компетентности, а также определить наиболее приемлемые и эффективные формы получения образовательных услуг [2; С.120–123. 3; 60–63].

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Кожевникова И.Д. Специфика профессиональной деятельности специалистов-судоводителей [Текст]. / Кожевникова И.Д., Рыкова Б.В. Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. - 2013. – № 3(25). С. 120 – 123.
2. Миляева, Л.М. Инновации в сфере профессиональной переподготовки преподавателей вуза [Текст]. / Л.М. Миляева. «Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации». Межвузовский сборник научных трудов. – Астрахань: Издательство «Сорокин Роман Васильевич», 2014 г. С.43-48
3. Ремизова, Н.У. Модель формирования педагогической компетентности преподавателей вуза в системе дополнительного профессионального образования [Текст]. / «Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации». Межвузовский сборник научных трудов. – Астрахань: Издательство «Сорокин Роман Васильевич», 2014 г. С.60-63.

4. Рыкова, Б.В. Компетентностная основа непрерывного профессионального образования [Текст]./ Б.В. Рыкова. «Перспективы дополнительного профессионального образования: традиции и инновации». Межвузовский сборник научных трудов. – Астрахань: Издательство «Сорокин Роман Васильевич», 2014 г. С.67-72.
5. Рыкова, Б.В. Совершенствование профессиональной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования. [Текст]./
6. Б.В. Рыкова. «Многоуровневая подготовка в ВУЗе: современные проблемы, инновационные технологии обучения». Материалы III научно- методической конференции г. Астрахань. – Астрахань, Издательский дом «Астраханский университет» 2011 г., С. 200–203
7. Рыкова, Б.В. Применение активных методов обучения в процессе формирования готовности к профессиональному общению у будущих специалистов-судоводителей [Текст]./
8. Рыкова Б.В., Кожевникова И.Д. «Изменения в образовании в XXI веке: лучшие международные практики и Российский опыт. Как сформировать новаторское и предпринимательское мышление». Материалы V Международной научно-практической конференции г. Астрахань, – Астрахань, Издательский дом «Астраханский университет» апрель 2014 г. с. 179–181
9. Степанова, И.Ю., Адольф, В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография/ И.Ю. Степанова, В.А. Адольф. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. – 520 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА КАК РЕЗУЛЬТАТ ИНТЕГРИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА**

Саенко Н. В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, г. Харьков

В последние годы простое информирование студентов о тех или иных явлениях действительности стало недостаточным для подготовки специалиста, происходит постепенный отход от знаниевой парадигмы образования, во всем мире наблюдается процесс переосмысления целей и результатов образования с позиций компетентностного подхода. Как подчеркивает Н. Селезнева, использование такого подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий [5]. Разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» [7] рассматривают компетентности как сложные личностные образования, включающие интеллектуальные, эмоциональные и нравственные составляющие. В целом, основанный на компетентностях подход характеризуется усилением как собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

Многие студенты стремятся получить не столько академические знания, сколько усвоить программы, позволяющие чувствовать себя уверенно в обществе. Наиболее весомыми в оценке качества образования и проведения его сравнения между различными университетами и странами становятся конечные результаты обучения, отсюда вытекает необходимость разработки новых требований к этим результатам, которые ранее формулировались через такие понятия, как знания, умения, навыки. Сейчас этот перечень считается недостаточным, ограниченным, его дополняют набором компетенций, которые

фактически характеризуют разнообразную, более широкую реализационную способность личности.

Среди причин, вызвавших кризис традиционной модели образования, в первую очередь называют то, что в современных условиях устаревание информации происходит значительно быстрее, чем завершается природный цикл обучения в средней или высшей школе, в результате чего традиционная установка на «передачу» от педагога к учащимся «необходимого запаса знаний» становится, как считает А. Андреев, абсолютно утопической [1]. Таким образом, компетентностный подход часто выступает как оппонент утвержденной в педагогике понятийной триаде знания-умения-навыки и постепенно превращается в концептуальную основу политики, проводимой в области образования как государством, так и влиятельными международными организациями, включая, в частности Европейский Союз.

Под компетентностью обычно понимают определенную интегральную способность личности решать конкретные проблемы, возникающие в различных сферах жизни. Такая способность, конечно же, предполагает наличие знаний, но нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками, чтобы в нужный момент принять нужное решение. В этом смысле компетентностная модель образования, по мнению ее разработчиков, отличается от знаниевой примерно так же, как знакомство с правилами шахматной игры от самого умения играть [2].

Существует достаточно большое количество точек зрения на общую характеристику видов и компонентного состава компетентности. Различные аспекты реализации компетентностного подхода в целом и, в частности, в профессиональном образовании отражены в публикациях А. Андреева, В. Болотова, И. Зимней, В. Краевского, Н. Кузьминой, А. Марковой, А. Овчарук, А. Пометун, В. Серикова, В. Слободчикова, А. Хуторского, В. Шадрикова, Г. Щедровицкого и др.

В. Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [9; 11]. Это политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с ростом информатизации общества; способностью учиться на протяжении жизни.

Большинство точек зрения на компетентность, как отмечает И. Зимняя [3], объединяют следующие положения: во-первых, исследователи указывают на деятельную, актуальную суть компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, то есть характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как». Во-вторых, большинство исследователей отмечает личностный, в частности, мотивационный характер компетентности. В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке.

В странах Европы в качестве основы для построения системы компетенций рекомендуется использовать так называемые Дублинские дескрипторы. Кроме того, по результатам программы Тьюнинг («Настройка образовательных структур в Европе»), определены общие (ключевые) и специфические (предметные) компетентности. Общие компетентности различают по трем типам: инструментальные, межличностные и системные. Именно из них исследователи отбирают весомые и наиболее пригодные для отечественной системы образования, дополняя и уточняя их на основании эмпирических и теоретических исследований, экспериментальной проверки, практической апробации.

Среди научных исследований, посвященных технологической составляющей компетентностного подхода, в этом контексте наибольший интерес представляют работы А. Вербицкого, В. Серикова, В. Шершневой. Обобщая многообразие модели компетентности, В. Сериков говорит о невозможности ее передачи обучаемому: «В

отличие от «знаниевого», предметного опыта, компетентность не существует заранее в готовом виде. Каждый субъект должен создать ее для себя заново. Можно усвоить те или иные открытия, правила, но не компетентность. Компетентность необходимо создать как продукт индивидуального творчества и саморазвития». В связи с этим автор ставит вопрос о необходимости создания в вузе условий для развития индивидуальных способностей каждого студента: «Очевидно, что компетентность, понимаемая таким образом, не может стать продуктом традиционного обучения. То есть не состоит из знаний и умений! Здесь необходимо моделирование реальной жизни, проект, поиск самого себя. Словом, компетентность является продуктом целостного, личностно-развивающего, а не «частичного», «знаниевого», образования»[6; 29–30].

Перспективность компетентностного подхода заключается в том, что он обеспечивает высокую готовность молодых людей к успешной деятельности в различных сферах общественной жизни, является интегрированным социально-личностным феноменом, результатом образования в совокупности мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих. Феномен интеграции в образовании на сегодняшний день получил теоретико-методологическое осмысление в исследованиях ряда авторов (М. Берулава, А. Данилюк и др.). Интересной представляется разработанная А. Данилюком концепция интегрального образовательного пространства как основной организационной формы образовательного процесса, которая воспроизводит определенный целостный фрагмент культурной, социальной или технической реальности и обеспечивает развитие профессионального сознания студента, формирование у него определенной компетенции посредством интеграции разнопредметного учебного содержания, различных видов деятельности (вербальной, умственной, учебной, квазипрофессиональной т.п.), теории и практики. Целесообразность этого подтверждается мнением А. Шемет о том, что общей методологической основой компетентностного подхода должна служить интеграция инженерного образования, которая пронизывает как содержательные, так и процессуальные аспекты обучения в вузе [8; 22].

Вопросам профессиональной компетентности в последние десятилетия уделяется значительное внимание с целью разработки завершенной теории формирования специалиста-профессионала, поэтому они стали предметом пристального внимания психологической и педагогической науки (А. Маркова, А. Коваленко, М. Лазарев, Ю. Нагорный, А. Романовский и др.).

Например, соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную: 1) специальная компетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне; 2) социальная профессиональная компетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества; 3) личностная профессиональная компетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития; 4) индивидуальная профессиональная компетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации [4].

На основе анализа исследований особенностей профессиональной подготовки (А. Гура, П. Решетников, В. Сластенин) и наблюдений автора выделяем такие профессиональные компетентности будущего инженера как результат интегрированного развития специалиста: умение моделировать социально-экономические и производственно-технологические процессы; совершенствовать общепрофессиональные и экономические знания; оценивать производственно-технологический потенциал предприятия; анализировать и обосновывать тенденции рынка, разрабатывать программы экономического роста субъекта национальной экономики; разрабатывать варианты

управленческих решений и обосновывать выбор оптимального с учетом критериев социально-экономической эффективности и экологической безопасности; уметь решать проблемы, возникающие при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; уметь ориентироваться на рынке труда; рефлексировать собственные проблемы и проблемы производства; владеть навыками самоорганизации, выбора стиля и образа поведения, разрешения конфликтов; обладать способностью применять знания на практике, владеть методами независимого исследования и объяснять его результаты на продвинутом уровне, оценивать качество исследований в этой отрасли.

Таким образом, основной задачей технического вуза в сфере материального производства является подготовка компетентного и высококвалифицированного профессионала, то есть, формирование профессиональной культуры будущего специалиста.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Зимняя И. Я. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Зимняя И. Я. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 25 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма : пособ. / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Селезнева Н. А. Размышления о качестве образования : международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 21–26.
6. Сериков В. В. О природе компетентностного образования / В. В. Сериков // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : теория, методология, технологии. – М. : НОУ «СФГА». – С. 31–42.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования ; под ред. А. А. Пинского. – М. : Мир книги, 2001. – 95 с.
8. Шемет О. В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / О. В. Шемет // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 16–22.
9. Hutmacher W. Key Competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium, Berne, Switzerland. 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997. – P. 11–14.

## **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В РОССИИ И МИРЕ**

Сарбалиева Г.В., Николайчук И.Р., Кузина В.М.

Астраханский государственный университет, филиал в г. Знаменске

Поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувство солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму и расизму. Одной из основных задач поликультурного воспитания является освоение культурно-образовательных ценностей, формирование навыков взаимодействия различных культур. Наиболее важен в поликультурном воспитании учет этнических и национальных особенностей. Существуют несколько

теоретических эпицентров воспитания, в первую очередь США, Западная Европа, Япония и Россия, под влиянием которых находятся остальные регионы и страны.

Мультикультурное воспитание коснулось не только общественной школы. Растет понимание необходимости масштабного осуществления поликультурности высшего профессионального образования. Поликультурная педагогика, как полагают западные исследователи, перспективны для гражданского воспитания в условиях полиэтнического общества. Поликультурное воспитание имеет немало общего с интернациональным воспитанием. В то же время мультикультурной педагогике присущи особые адресаты и акценты. Ее приоритетами являются формирование опыта нравственного поведения, диалог культур и др. Она предназначена для общего социума и сосредоточена на педагогических проблемах взаимосвязи макро и субкультур, в пределах определенного социума. Соответственно подчёркивается отрицание воспитания вне этих культур и общенациональных ценностей, поощряется развитие личности как средоточия и пересечения нескольких культур. Таким образом, на передний план ставится учёт этнокультурных особенностей.

Страны Запада, где осуществляется мультикультурное воспитание можно разделить на несколько групп: с исторически длительными и глубокими национальными и культурными различиями. Израиль, Испания, ЮАР и др. перешли в это состояние вследствие своего прошлого, будучи когда-то колониальными метрополиями. Иммиграции со второй половины XX века (Бельгия, Франция, Великобритания и др.) и возникшие в результате массовой добровольной иммиграции (США, Австралия, Канада). Германия и Италия стояли особняком из-за своего недавнего прошлого (более мягкое отношение к иммигрантам). В перечисленных странах поликультурное воспитание имеет общие и особенные черты[1].

Поликультурное воспитание находится в центре внимания педагогов Западной Европы. Тема поликультурного воспитания остается одной из центральных на конференциях Европейского общества сравнительной педагогики (ЕОСП) начиная с 1988 г. Многие педагоги с тревогой отмечают рост националистических настроений в сфере воспитания, особенно среди этнических меньшинств. Они видят проявление подобного этноцентризма в неприязни коренных меньшинств, как к доминирующим этническим группам, так и к новым субкультурам мигрантов. Его истоки усматриваются в последствиях образовательной ассимиляции и «культурного геноцида» этнических меньшинств. Поэтому западноевропейские педагоги видят в поликультурном воспитании выход из кризиса в межэтнических отношениях. Поликультурное воспитание имеет несколько перспективных направлений. Часть западноевропейских педагогов продолжает, однако, стоять на позициях монокультурности и предпочитает не замечать обострения проблемы поликультурного воспитания.

В России вопрос о поликультурном воспитании молодежи до сих пор остаётся открытым, во многих вузах существует не только реальная возможность, но и фактическая необходимость прибегать если не к «чистому» поликультурному воспитанию, то к его элементам, и в этом смысле, вузы с гуманитарной и туристской направленностью находятся в наиболее выгодном положении. Поликультурное воспитание, как система, безусловно, не «одномерна», а представляет собой общее направление по достижению желаемого результата со стороны нескольких предметов.

Поликультурное воспитание в Западной Европе имеет немало сходного с общеевропейским воспитанием. Это вызвано несколькими обстоятельствами: во-первых, значительная часть иммигрантов прибывает из других европейских стран (включая Турцию); во-вторых, поликультурное и общеевропейское воспитание адресовано одним и тем же субъектам; в-третьих, используются сходные дидактические материалы (игры, исторические сведения, песни разных народов Европы); в-четвертых, делается упор на воспитании взаимопонимания европейцев [1]. В России вопрос о поликультурном

воспитании молодёжи до сих пор остаётся открытым, во многих вузах существует не только реальная возможность, но и фактическая необходимость прибегать если не к «чистому» поликультурному воспитанию, то к его элементам, и в этом смысле, вузы с гуманитарной и туристской направленностью находятся в наиболее выгодном положении. В рамках своих дисциплин преподаватели гуманитарных предметов всё больше обращаются к морально-нравственному и гражданскому аспекту своих дисциплин. Педагоги проводят посильные усовершенствования в их методологической и содержательной сферах. В настоящее время осознание того, что молодёжь — наше будущее, дошло до широких кругов элиты и ученого сообщества. По вопросам молодёжного образования разработано множество различных методик, посвящённых таким основополагающим предметам, способствующим культурному развитию человека, как русский язык и литература [2].

Одна из отличительных особенностей сегодняшнего мира – миграция населения. Люди стали активнее переезжать из региона в регион, из одной страны в другую, с континента на континент. Не только крупные мегаполисы, но и многие другие города, и поселки России с каждым годом становятся все более «интернациональными». Чаше люди, говорящие на разных языках, носители разных культур вынуждены жить рядом друг с другом. Их отношения во многом зависят от системы ценностей и воспитания, которые они получили в детстве. На наш взгляд, мультикультурное воспитание – одно из сложнейших направлений дошкольной педагогики. Вполне справедлив лозунг, адаптированный к детям этого возраста : «Мы такие разные, но мы – вместе!»[3]

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Джуринский А.Н. «Воспитание в России и За рубежом». 2007г. Издательство «Просвещение» г.Москва, 105 с.
2. Коложвари И.Б. статья «Актуальность и перспективы поликультурного воспитания в России». 2009г.
3. Масалимова Д.Ф. Масалимов Р.Н. Журнал ОБРУЧ. 2007г., г. Москва.
4. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.
5. Ремизова Н.У. Опережающая профессиональная подготовка в аспекте дополнительного образования педагога/ сборник трудов КГУ культуры и искусств. - Казань, 2012. - 200 стр.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СУИЦИДОВ ПОДРОСТКОВ**

Слепухина А.Я., Бершадская Н.С., Казанова К.А.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

В последние десятилетия в научной литературе и общественных кругах широко обсуждается вопрос о необходимости оптимизации воспитательно-реабилитационной работы с детьми с целью предупреждения детских и подростковых суицидов. У родителей, педагогов, психологов и социальных работников вызывает серьезную тревогу тот факт, что число подростков, имеющих деструктивную активность личности, направленную на умышленное лишение себя жизни, постоянно растет. По данным, ежедневно в мире добровольно уходят из жизни около 3 тыс. человек, ежегодно – примерно 1 млн. человек, что составляет 1,5% всех смертельных случаев. На сегодняшний день Россия занимает 1 место в Европе по количеству самоубийств среди детей и подростков. За последние годы количество детских суицидов и попыток самоубийств увеличилось на 35-37%. Всего же в период с 1990 по 2010 гг. в России было зарегистрировано около 800 тыс. самоубийств. По данным исследования только в 2009



году в России покончили с собой 1 тыс. 379 юношей и 369 девушек в возрасте от 15 до 19 лет. По данным государственной статистики, если в 2009 году в стране было совершено 260 подростковых суицидов, то в 2010 их было в 1,2 раза больше. В стране происходит порядка 19-20 случаев самоубийств на 100 тысяч подростков. Это в 3 раза больше, чем мировой показатель. Наибольшая частота суицида наблюдается у подростков и молодежи в возрастном диапазоне 15-35 лет. У этой категории суицидентов на 1 смерть приходится до 200 нереализованных суицидальных попыток. Официальная статистика фиксирует явные случаи суицидов. В действительности масштабы подростковых самоубийств в России могут быть гораздо выше в силу ряда субъективных и объективных факторов, приводящих к недоучету потерь, обусловленных подростковыми самоубийствами. В ситуациях, когда повод для самоубийства установлен доподлинно, статистика говорит о том, что причиной трагедии служат в основном конфликты с родителями или неразделенная любовь. Таким образом, как видно из данных статистики, за последние годы уровень суицидов как в России, так и в ряде других стран повышается или остается достаточно высоким. Последние годы имеет место «массовый суицид», когда в попытке или завершённом суициде участвуют 2 и более человек. Показатель неудавшихся попыток в среднем в 10 раз выше показателя состоявшихся самоубийств. Популярным способом становится выбрасывание из высотных домов. К суицидальным демонстрациям относится и «игра со смертью», когда ребенок стремится заполучить репутацию исключительной личности.

Возможность подросткового суицида особенно велика в период возрастного кризиса (возраст с 11 до 15 лет), когда подросток начинает себя осознавать как личность, как равноправный член общества и семьи. Из-за этого часто возникают конфликты с родителями, что ведет к потере взаимного контакта, формированию отчуждения. Суицидальные мысли и фантазии у подростков довольно часты, и их реализации могут способствовать, казалось бы, малозначимые события, чему благоприятствуют эмоциональная неустойчивость и импульсивность ребенка [1].

При этом психологи отмечают, что только в 10% случаев суицидальное поведение детей и подростков имеет цель покончить собой, а в 90% – это своеобразный «крик о помощи», попытка детей привлечь внимания взрослых к своим проблемам [2].

И в первую очередь необходимо обратить внимание на тот факт, что именно семейные и школьные проблемы, по мнению специалистов в данной области, могут вызвать подростковый суицид. 40 % суицидентов воспитывались в неполных или неблагополучных семьях. Более того, именно семейные конфликты являются наиболее распространенной причиной суицидальных кризисов [3]. Установлено, что лишь у 10% подростков в случае самоубийства имеется истинное желание покончить собой, в остальных 90% - это «крик о помощи». Часто суицидальные действия подростков носят демонстративный характер, осуществляются в виде своеобразного «суицидального шантажа». Апробация мониторинга детского суицида в образовательных учреждениях России, которая реализуется во всех субъектах РФ начиная с 2012 года, позволила получить первичные данные в этом направлении.

Как свидетельствует педагоги-психологи, работающие с подростками, совершавшими суицидные попытки, большинство их пациентов боятся родителей и имеют опыт домашнего насилия. Именно это, по их мнению, приводит таких подростков к депрессии, агрессии и к суицидальным наклонностям [4].

Также, согласно исследованиям социологов, в целом неблагополучной является обстановка, окружавшая суицидентов подросткового возраста в школе. Им были присущи конфликты как со сверстниками, так и с учителями [5].

Безусловно, помимо семейных и школьных проблем, вызывающих попытки самоубийств в подростковой среде, необходимо учитывать и тот факт, что около 95% подростков-самоубийц имеют психологическое расстройство на момент его совершения.

Факторы, которые увеличивают риск суицида среди подростков, включают раннюю алкоголизацию и употребление наркотиков. Подростки начинают употреблять пиво в среднем с 14 лет.

Поэтому, на наш взгляд, взаимодействие семьи и школы с целью предупреждения детских и подростковых суицидов должно включать в себя работу на следующих этапах: диагностическом, коррекционно-терапевтическом и профилактическом.

Первый – диагностический – этап предполагает выявление в школьной среде детей и подростков, склонных к суицидальному поведению.

Подобная диагностика включает в себя комплекс методик, позволяющих определить степень тревожности, агрессивности, раздражительности, впечатлительности подростка, особенностей его взаимоотношений в родителями, сверстниками и учителями. Она может включать в себя беседу, наблюдение, анкетный опрос, изучение продуктов творческой деятельности учащихся (сочинений, рисунков и т.п.), а также круга его интересов, любимых книг, телепередач, музыки и даже наиболее часто посещаемых им Интернет-сайтов. При этом параллельно должна проводиться подобная диагностика с родителями ребенка.

Сопоставление результатов диагностики и должно выявить как степень взаимопонимания между родителями и детьми, так и необходимость дальнейшей психолого-терапевтической поддержки данной семьи и данного ребенка.

На втором – коррекционно-терапевтическом – этапе необходима организация целенаправленного взаимодействия педагогов и родителей с целью поддержки «трудного» подростка. Сюда входит как семейная терапия (то есть работа внутри семьи подростка, склонного к суицидальному поведению), так и групповая терапия, включающая работу с несколькими семьями проблемных подростков с целью повышения сплоченности членов семьи и формирования стрессоустойчивости подростков путем его психологической подготовки к сложным реалиям современной жизни, становления готовности к преодолению трудностей. Возможна организация занятий в школе в субботнее время (удобное для большинства работающих взрослых) для детей и их родителей с участием школьного психолога и других специалистов с целью сообщения информации о суицидах и их последствиях, а также формирования у учащихся таких понятий как «ценность человеческой жизни». Помимо этого подобные школьные занятия с семьями подростков, склонных к суицидальному поведению, могут предполагать включение родителей и повзрослевших детей в совместную деятельность в различных творческих секциях, кружках и клубах по интересам. В рамках этого направления эффективной формой сотрудничества может стать проведение семейных спортивных мероприятий, туристических походов, связанных с необходимостью работать «в одной команде». В такой совместной деятельности, которая может быть организована для нескольких семей, воспитывающих трудных подростков, родители могут поделиться своим педагогическим опытом, а дети – ближе узнать друг друга и понять, что те проблемы, которые им приходится преодолевать, также являются значимыми и для их ровесников. Помимо этого необходимо, чтобы подросток с подобными проблемами был включен в процесс постоянного (но незаметного для него самого!) наблюдения со стороны как педагогов, так и родителей. При этом возможно создание электронных дневников не только успеваемости, но и душевного самочувствия таких детей, позволяющих родителям вовремя узнавать о проблемах и конфликтах своего ребенка.

Третий – профилактический – этап предполагает преемственность работы с подростком, склонным к суициду, до периода окончания им школы (возможно продолжение этой работы в том образовательном учреждении, куда потупит он учиться). На наш взгляд, ведущую роль на этом этапе работы должна сыграть семья подобного школьника. Атмосфера семейного внимания, тепла и поддержки будет лучшей средой, позволяющей такому подростку оставить мысли о смерти и с надеждой смотреть в

будущее. Однако все вышеперечисленные меры поддержки подростков, склонных к суицидальному поведению, возможны лишь при условии готовности их родителей сотрудничать с педагогами школы, где учится их ребенок, и другими специалистами в данной области. Если же родители отказываются это делать, то в первую очередь необходимо выяснить причины такого отказа. Возможно, в целом благополучная семья просто стыдится столь малодушного поступка своего ребенка (если ему все-таки удалось совершить суицидальный акт, при котором он остался жив) или же родители, узнав о склонности своего сына или дочери к суициду, не хотят «вмешивать» в это «посторонних людей». В такой ситуации психологам и педагогам можно предоставить семье право оказывать помощь своему ребенку самостоятельно и только в назначенное время посещать психологическую консультацию. Если же семья сама по себе неблагополучна или (что еще хуже) асоциальна, то в такой семье даже при нежелании родителей сотрудничать с командой специалистов оставлять ее наедине со своими проблемами ни в коем случае нельзя. В семьях данного типа важное значение приобретает оказание долгосрочной социально-педагогической поддержки, как самой семье, так и воспитывающимся в ней трудным детям. В таких сложных случаях необходимо работать с семьями с командой специалистов. Главная цель такой работы – сделать все, чтобы семья сохранила свою целостность, в противном случае – изолировать ребенка от разрушающего его личность негативного влияния со стороны семейного окружения.

«За последние три года из-за отсутствия систематической работы по оказанию помощи и профилактике детских суицидов Россия потеряла более 5 тыс. невинных подростков», — констатирует П.Астахов.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Зубенко И. Подростковый суицид – серьезная проблема здравоохранения и образования  
[//http://www.stpravda.ru/20080429/Detskij\\_i\\_podrostkovyj\\_suicid\\_sereznaya\\_problema\\_zdravooohraneni\\_30442.html](http://www.stpravda.ru/20080429/Detskij_i_podrostkovyj_suicid_sereznaya_problema_zdravooohraneni_30442.html)
2. Самоубийства в современном мире  
[http://www.memoid.ru/node/Samoubijstva\\_v\\_sovremennom\\_mire#cite\\_note-rians-35](http://www.memoid.ru/node/Samoubijstva_v_sovremennom_mire#cite_note-rians-35)
3. Сухинин С. По числу суицидов Россия занимает третье место в мире. – Infox.ru, 8 октября 2010 года.
4. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.
5. Шульга О. Убийственный выход. Трибуна, 23 сентября 2009 года  
[// http://www.tribuna.ru/news/2009/09/23/news7927/](http://www.tribuna.ru/news/2009/09/23/news7927/)

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Снурницына Е.А., Егорова А.А., Федорова Л.С.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

В последние десятилетия в школе, по мнению А.А. Петрусевич (2008), как и во всем обществе, происходят серьезные социокультурные преобразования, касающиеся целей и содержания образования, воспитательной работы, организации школьной жизни и условий воспитательного влияния на подрастающее поколение. В современных условиях общества, когда от интеллектуального и физического состояния детей зависит будущее России, особенно важной является задача комплексного формирования интеллекта каждого ребенка. Разработке данной проблемы посвятили свои труды многие

отечественные и зарубежные психологи (А. Бине (1999), Дж. Гилфорд (1965), В.Н. Мясищев (1960), Н.С. Лейтес (1974), А.Н. Леонтьев (1987), С.Л. Рубинштейн (1960), В. Д. Шадриков (1997), В. Штерн (1911) и др.).

Для психического развития ребенка особое значение имеет период обучения в начальной школе, поскольку именно в этот период происходит становление учебной деятельности, которая является основой дальнейшего интеллектуального и личностного развития учащихся. В последние годы наметилась тенденция к пересмотру основ системы образования, создаются авторские и региональные программы, появляются новые формы обучения, методики и технологии. Это говорит о том, что перспективная разработка новых методов воспитания и обучения должна опираться на последние достижения психологической науки и практики использования исторических методов в изучении и развитии способностей. В этом отношении психомоторное и интеллектуальное развитие способностей - стороны комплексного генеза личности, которые формируют человека как целое (Б.М. Теплов, 1986). Данная идея созвучна принципам современного образования, которые заложены в конвенции о правах ребенка, где говорится, что «образование должно быть направлено на развитие личности, талантов и умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме».

Способность личности успешно осваивать культурно-образовательное пространство, активно формировать его, отражает социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие детей, их «социокультурный интеллект». Интеллект, в свою очередь, можно рассматривать как специализированную подструктуру в целостной структуре личности, тесно связанной с ее эмоционально-волевой сферой, потребностями и ценностными установками. Следует отметить, что усвоение детьми культурно-образовательного пространства зависит также и от состояния их здоровья, работоспособности, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств, мотивационных установок и творческого потенциала.

Социокультурные характеристики образовательной среды (конкретные условия проживания, инфраструктура: село, районный центр, малый город, большой город; образование родителей, различия в их представлениях о целях школьного образования и культурных нормах; возможности использования информационных сетей и т.п.) являются одним из важнейших факторов развития ребенка, оказывающих влияние в том числе и на характер умственных возможностей учащихся. Особый интерес в этом плане представляют учащиеся начальной школы, так как на этом этапе развития ребенок впервые приступает к целенаправленному учению. В работах научной психологической школы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, наиболее активно проводившихся в 60–70-е годы XX века, акцентировалось внимание на недостаточном количестве исследований, в которых глубоко и всесторонне была бы изучена взаимосвязь и взаимообусловленность обучения и психического развития ребенка. При этом отмечалось, что именно такие работы являются мощным резервом повышения эффективности учебно-воспитательной работы в школе, а следовательно, и решения в значительной степени проблемы нормализации учебной нагрузки школьников, способствующей благоприятному формированию их личности.

Многочисленные работы отечественных ученых показали, что специальная организация учебного процесса существенно влияет на все стороны интеллектуального развития ребенка, активизируя формирование рациональных приемов познавательной деятельности, ее творческих компонентов, способов теоретического обобщения и т.д.

Таким образом, проведенное краткое рассмотрение позволяет обозначить основную проблему исследования – каково влияние социокультурной среды, окружающей детей в период младшего школьного возраста, на развитие их умственных способностей, структуру интеллектуального развития и дивергентного мышления.

**Цель проекта** – изучение психологических особенностей интеллектуального развития детей младшего школьного возраста, проживающих в различных социокультурных условиях.

**Объектом исследования** выступает интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** состоит в изучении интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в различных социокультурных условиях.

**Задачи:**

1. Проанализировать современные отечественные и зарубежные исследования и выделить влияние социокультурных условий на интеллектуальные способности детей младшего школьного возраста;
2. Дать характеристику понятия «интеллект», рассмотреть модели интеллекта;
3. Выявить факторы социокультурной среды, влияющие на интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста;
4. Провести диагностическую работу с использованием методик по определению интеллектуального уровня развития младшего школьника;
5. Предложить пути и возможности психокоррекции интеллектуального развития младших школьников, приступивших к школьному обучению.

В анализе мышления трудно обойтись без понятий "интеллект" и "интеллектуальные способности". Словом "**интеллект**" (от лат. intellectus — понимание, познание) обозначают относительно устойчивую структуру умственных способностей.

В психологии не существует общепринятого определения этого термина, поскольку не существует и общепринятой теории интеллекта. В настоящее время существует множество теорий интеллекта. Одна из попыток упорядочить информацию, накопленную в области экспериментально-психологических теорий и исследований интеллекта, принадлежит М.А. Холодной. Е. Торндайк (E.L. Thorndike) (1927) считал интеллектом общую способность, которая проявляется в большом числе задач. Научный подход к понятию "способности" отличается от житейского повседневного более узким значением. Способности (как и человека в целом) изучают различные науки — философия, социология, медицина и др. Но ни одна из них не рассматривает так глубоко и разносторонне проблему способностей, как психология. Серьезный вклад в изучение проблемы способностей внесли отечественные ученые С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес и др.

В отечественной психологии в трактовке проблемы способностей можно выделить два направления. Первое - психофизиологическое, которое исследует связи основных свойств нервной системы (задатков) и общих психических способностей человека (работы Э.А.Голубевой, В.М.Русалова). Другое направление — исследование способностей в индивидуальной, игровой, учебной, трудовой (сторонники деятельностного подхода А.Н.Леонтьева). В рамках школы С.Л.Рубинштейна (А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова-Славская) сложилась компромиссная точка зрения на исследование проблем способностей. Ученые, разделяющие эту точку зрения, рассматривали способности, возникающие у человека на основе задатков, как развитие способов деятельности.

Развитие интеллекта в школьном возрасте определяется преимущественно внутренней мотивацией ребенка — стремлением к высоким достижениям, тягой к соперничеству и любознательностью.

Современный педагог должен учитывать влияние среды на развитие личности. Поскольку младший школьник – это формирующаяся личность, воздействие социокультурной среды является определяющим фактором его личностного развития.

Недостаточное интеллектуальное развитие ребенка может заключаться и выражаться в ослаблении или несформированности, неразвитости познавательных процессов, неустойчивости внимания, слабой памяти, слабо развитого мышления (наглядно-образного, абстрактно-логического, вербального и др.), низкой эрудиции и т.д. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга, до отсутствия нормальной образовательной среды (педагогическая запущенность). Отсутствие должного внимания к интеллектуальному развитию ребенка может привести к серьезному отставанию в учебе и невозможности продолжать обучение в общеобразовательной школе с диагнозом "задержка психического развития". А это, в свою очередь, становится серьезным препятствием на пути взаимодействия с другими и с миром в целом.

Исследование, проведенное на базе МОУ «СОШ № 236», 3 «а» класс ЗАТО Знаменск и воспитанников отделения «Ребенок в опасности» КЦСОН г.Знаменск (всего 40 детей, средний возраст 9 - 11 лет) позволяет увидеть следующие результаты: показатели особенностей интеллекта у младших школьников, воспитывающихся в семье намного выше, чем у младших школьников, воспитывающихся в учреждении интернатного типа. Предложив пути и возможности психокоррекции интеллектуального развития младших школьников, приступивших к школьному обучению, мы пришли к выводу, что у 10 школьников произошли положительные сдвиги в интеллектуальном развитии: они стали более четко планировать свою учебную деятельность; устные ответы стали полнее и четче; сформировались способности выделять существенные признаки предметов. Особо педагог обратил внимание на развитие учебных умений учащихся при решении текстовых задач (особенно важный и трудный для младших школьников вид учебной деятельности).

Таким образом:

1. Проанализировав современные отечественные и зарубежные исследования и выделив влияние социокультурных условий на интеллектуальные способности детей младшего школьного возраста, мы пришли к следующему выводу: интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. В онтогенезе интеллект развивается позднее. Его формирование стимулируется началом школьного обучения. В этот период увеличивается круг общения ребёнка, развиваются его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных).

2. Дав характеристику понятия «интеллект», мы можем констатировать, что можно дать первичное определение интеллекта как некоторой способности, определяющей общую успешность адаптации человека к новым условиям, в данном случае, к освоению нового вида деятельности – учебной. Личностями высокого интеллекта следует считать тех, кто способен формировать большое число связей и уже имел возможность проявить свои способности.

3. Выявив факторы социокультурной среды, влияющие на интеллектуальное развитие детей младшего школьного возраста, мы пришли к выводу, что современный педагог должен учитывать влияние среды на развитие личности. На младшего школьника социокультурная среда влияет как совокупность социальных и природных условий. Исследователями доказано и позитивное, и негативное воздействие среды на человеческую личность: социокультурная среда может и формировать, и деформировать человека, обогащать или опустошать, в зависимости от того, что человек отбирает из нее и чему он противостоит. Поскольку младший школьник – это формирующаяся личность,

воздействие социокультурной среды является определяющим фактором его личностного развития.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Винокурова, Г.А. Когнитивные особенности младших школьников с разным уровнем психического развития./ Г.А. Винокурова -Автореф. дисс. канд. псих. н. М., 2011.-28 с.
2. Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // М. Газзанига /Вопросы психологии. -2012. -№1. -С 15-25.
3. Гилфорд, Дж. Структурная модель интеллекта. Психология мышления./ Дж. Гилфорд М.: Прогресс, 2012.
4. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности //В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г. А. Цукерман / Вопросы психологии.- 2012, №3.- С. 14-19.
5. Дружинин, В.Н. Вступительная статья к книге М.А. Холодной „Психология интеллекта: парадоксы исследования". / В.Н. Дружинин. -Томск: Изд-во Том. ун-та. М.: Изд-во „Барс", 2011.

### **СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Супкарева О.А., Заворотняя Е.А., Летова М. Н., Москаленко Н.М.  
Астраханский государственный университет, филиал в г. Знаменске

Одной из отличительных черт XXI века является объективно обусловленное сближение стран и народов, углубления их взаимозависимости и взаимодействия, а также повышение уровня мультиэтничности населения во всех регионах мира. Веками у людей возникала структура различий «свой - чужой», не всегда готовы мирно и продуктивно жить и трудиться в мультикультурном пространстве. Возникает социальная потребность в целенаправленной образовательной работе по развитию личности, способной к активной жизнедеятельности в мультикультурном обществе. Базовым социальным институтом воспитания такой личности является семья как транслятор фундаментальных ценностей культуры от поколения к поколению, обладающая огромным потенциалом воздействия на процессы общественного развития, становления гражданских отношений в мультикультурном обществе, что повлекло необходимость пересмотра методологических основ теории мультикультурного образования молодежи через актуализацию функций семьи в мультикультурном образовательном пространстве.

Древнейшее из всех обществ и единственно естественное – это семья. Но и в семье дети остаются привязанными к отцу только до тех пор, пока они нуждаются в нем для самосохранения – это следствие человеческой природы. Ее первый закон – забота о самосохранении, ее первые заботы – те, которые человек обязан иметь по отношению к самому себе. Как только человек достигает разумного возраста, он становится своим собственным господином, будучи единственным судьей тех средств, которые пригодны для его самосохранения. Семья, таким образом, первый образец политических обществ: начальник походит на отца, а народ на детей, и все, рожденные равными и свободными, отчуждают свою свободу только для определенных целей.[7]

В наше время недостаточно взаимопонимание и взаимодействие между основными социальными институтами по вопросам развития личности, толерантной к другим культурам, умеющей жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований, убеждений, в связи, с чем актуализируется поиск методов и организационных

форм осуществления системы взаимодействия семьи с другими субъектами мультикультурного образования.

Семья, оказывающаяся под всё возрастающим грузом социальной ответственности, нуждается в благоприятных социокультурных условиях, в том числе в социально-педагогической помощи, которую призваны оказывать различные социальные институты, являющиеся субъектами мультикультурного образовательного пространства конкретных регионов.

Это становится комплексной социально-педагогической проблемой, поэтому назрела необходимость в разработке принципов региональной политики помощи семье в мультикультурном образовательном пространстве.

Система образования не может обеспечить верно, общественно-политическую и практическую готовность субъектов мультикультурного образовательного пространства к указанному виду деятельности вследствие отсутствия необходимых научно обоснованных рекомендаций по перспективам развития региональной политики помощи семье в системе взаимодействия субъектов мультикультурного образовательного пространства, потребность в которых ощущается очень остро.

Названные обстоятельства указывают на необходимость всестороннего исследования вопросов взаимодействия семьи с другими субъектами мультикультурного образовательного пространства, направленного на формирование духовно-нравственного потенциала молодежи, ее мультикультурного мировоззрения, стремление к самоутверждению, самовыражению и самореализации в мультикультурном образовательном пространстве.

Активизировалась деятельность различных социальных институтов в поиске новых форм мультикультурной образовательной деятельности: при Центре детского и юношеского творчества Астраханской области с 2004 г. функционируют отдел мультикультурных детских инициатив, клуб «Молодая семья», в г. Астрахани и области действуют общественное объединение «Родительский комитет», негосударственная общественная организация «Астраханский областной Совет женщин», национальные общественные организации, делающие акцент на работу с семьей, сохранение традиций, передачу культурных ценностей различных этносов. В районных центрах творчества детей и юношества созданы этнокультурные клубы и другие творческие объединения, которые знакомят с культурами этносов, проживающих в Астраханской области.

В связи с этим есть основания утверждать, что существующая практика взаимодействия социальных институтов с семьей по воспитанию мультикультурной молодежи и состояние науки показывают неразработанность теоретических оснований региональной политики помощи семье в системе взаимодействия субъектов мультикультурного образовательного пространства.

Семья выступает посредником между мультикультурным образовательным пространством и ребенком, а ее функционирование как активного субъекта мультикультурного образовательного пространства обеспечивает целостность мультикультурной образовательной системы региона, диалог ментальностей и культур на основе интеграции, развитие культуры межэтнического взаимодействия, толерантных установок, мультикультурного самосознания молодежи; система взаимодействия. Семьи и других субъектов мультикультурного образовательного пространства включает в себя все элементы институционального компонента страны в целом и региона в частности, определяет взаимосвязи, существующие между социальными институтами в мультикультурном обществе, основывается на согласовании их общих и специфических интересов, обеспечивает реализацию функций семьи в воспитании молодежи в мультикультурном образовательном пространстве.



Принципы (социальные, педагогические и регулятивные) социально-педагогической помощи семье во взаимодействии с другими субъектами мультикультурного образовательного пространства выстраиваются иерархически в зависимости от этапов развития общества, с учетом выявления новых закономерностей, накопления опыта, а также функций мультикультурного образовательного пространства и семьи как его активного субъекта;

Эволюция человека и общества является пространственно-временным процессом в плане социальном и духовном и находит свое отражение в образовательном пространстве различных народов и эпох. Мультикультурное образовательное пространство отличается от классического образовательного пространства по объему. Однако никакой народ не может себя развивать в интеллектуальном плане и понять себя иначе, как через развитие и понимание других народов, то есть классическое образовательное пространство с неизбежностью включает в себя этнокультурные пространства и тем самым происходит обогащение классического образовательного пространства.

Мультикультурное образовательное пространство как педагогически целесообразная структурированная среда<sup>1</sup> обеспечит молодежи возможность неформального общения, творческой самореализации, духовного становления, будет способствовать развитию культуры межэтнического взаимодействия, толерантных установок, мультикультурного самосознания молодежи.

В результате в мультикультурном образовательном пространстве формируется научный, культурный, духовный базис человека, направленный на освоение развивающего потенциала мультикультурного образовательного пространства (толерантность, интеграция педагогических возможностей различных культур, диалогичные отношения и т.д.). При этом идея мультикультурности должна проходить через все компоненты социализации молодежи, что, в конечном счете, должно привести к опыту мультикультурного общения и межнациональной коммуникации, а в идеальном результате - к интернационализации сознания деятельности молодежи в мультикультурном обществе. Эти качества молодежи развиваются в течение всей жизни, но первоначально закладываются в семье.

Эффективность взаимодействия семьи и социума в решающей мере зависит от сотрудничества образовательных институтов с социальными службами, ориентированными на поддержку семьи.

Все семейные функции в контексте мультикультурного образовательного пространства сводятся к одной: обеспечение связи времен, создание условий для непрерывного, точнее, прерывно-непрерывного развития человечества. Благодаря реализации семейных функций исторический поток, постоянно эволюционируя, сохраняет свой социальный, биологический и культурный смысл.

Культурная сублимация в мультикультурном пространстве состоит в открытом, всеобщем признании этнонациональных интересов и их права на жизнь у каждого народа и утверждении их в практику. Это влияет на интернационализацию социальной, экономической, политической и культурно-духовной жизни общества, что определяет неизбежность для человека осуществлять свою деятельность на стыке многих культур.

Взаимодействие семьи с другими субъектами мультикультурного образовательного пространства, будучи важным аспектом педагогических исследований, требует своего научного осмысления на каждом новом этапе развития общества, что особенно актуально в наши дни - в момент трансформации и реформирования практически всех общественных систем России. В современной психолого-педагогической науке взаимодействие между субъектами мультикультурного образовательного пространства, соотносясь с традициями исследований педагогической работы по месту жительства, становится аспектом проектирования систем образования (района, города), то есть включается в контекст педагогического проектирования.

Применительно к условиям мультикультурного образовательного пространства нами была раскрыта система взаимодействия его субъектов с семьей.

Обострение социальных проблем в нашей стране в последнее время, рост числа нуждающихся в социально-педагогической помощи, сохранении социальных гарантий образования, здравоохранения, молодежной и семейной политики объективно и неизбежно способствуют постоянному возрастанию ее роли и значения.

Проведенное исследование, показало, что региональная политика и педагогика тесно связаны между собой. С одной стороны, речь идет о необходимости выявления и решения объективных проблем педагогического характера в национальной, семейной и образовательной политике.

С другой стороны, в рамках этих политик может реализоваться социально-педагогическая деятельность по оказанию помощи семье в целях улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию в мультикультурной образовательном пространстве; создание условий, благоприятствующих достижению, этих; целей в социуме.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что функции семьи как субъекта мультикультурного образовательного пространства дополнены ее возможностями в воспитании мультикультурности молодежи; уточнена система взаимодействия семьи и других субъектов мультикультурного образовательного пространства по воспитанию молодежи; впервые определены применительно к условиям мультикультурного образовательного пространства принципы социально-педагогической помощи семье в системе взаимодействия его субъектов; конкретизированы перспективы развития региональной политики помощи семье в системе взаимодействия с другими субъектами мультикультурного образовательного пространства.[5]

Результаты исследования могут служить основанием для изучения проблемы организации образовательных пространств в муниципальном образовании и регионе.

Функциями семьи в воспитании молодежи в мультикультурном образовательном пространстве: досуговая (организация рационального досуга и контроля в сфере досуга, удовлетворение потребностей индивида в проведении вне рабочего (свободного) времени, которым человек распоряжается всецело по своему выбору и усмотрению), коммуникативная (посредничество семьи при контакте своих членов со средствами массовой информации, литературой и искусством; влияние семьи на многообразные связи своих членов с окружающей природной средой и на характер ее восприятия; организация внутрисемейного объединения), первичной социализации ребенка (опосредующая связь личности с обществом, формирующая у ребенка представление о социальных связях и включающая его в них со дня рождения), воспитательная (формирование, развитие личности, передача накопленного обществом социального опыта). При этом семья опосредует влияние среды на ребенка и усиливает влияние ребенка на среду (поддерживает его субъектность).

Принципы социально-педагогической помощи семье во взаимодействии с другими субъектами мультикультурного образовательного пространства выстраиваются иерархически в зависимости от этапов развития общества, с учетом выявления новых закономерностей, накопления опыта, а также функций мультикультурного образовательного пространства и семьи как его активного субъекта. Система социальных (научно обоснованные требования общества к образованию, вытекающие из практики функционирования социальных институтов: диалогичность, интеграция, толерантность, информированность) и педагогических (требования к направленности, содержанию и организации взаимодействия субъектов мультикультурного образовательного пространства: направленность на развитие положительного потенциала личности, системность, активизация собственных резервов субъектов мультикультурного образовательного пространства) принципов закладывает основу для построения

подсистемы принципов регулятивных (содействие всех субъектов мультикультурного образовательного пространства самообеспечению семьи, позитивному восприятию субъектов мультикультурного образовательного пространства). Все принципы должны находиться во взаимосвязи и реализовываться комплексно.[4]

Эффективная социальная политика предполагает активное участие всего населения, регионов, местных сообществ, в силу чего управление ею осуществляется на трех уровнях (государственный, региональный, муниципальный). Понятие региона, определяемое как сочетание замкнутого в определенных географических, природных рамках (географическая среда) и динамического, подвижного (социальная среда), имеет свои особенности. Регионы отличаются друг от друга географическими, социально-экономическими, демографическими, климатическими, природными и другими признаками. Понимание структуры этих признаков и процессов, происходящих внутри регионов, является основой выделения региональных особенностей и учета их в построении политики, в том числе социальной, а также ее направлений (например, образовательной системы).

Таким образом, речь идет, прежде всего, о таких тесно взаимосвязанных направлениях социальной политики, как национальная, образовательная и семейная политика, социальная защита, молодежная политика.

Интегрированным средством реализации образовательной и семейной политики может выступать организованное взаимодействие данных социальных институтов через социум, в том числе через указанные общественные формирования.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Арнольдов, А. И. и др. Социальная педагогика: вопросы теории и практики Текст: методические материалы / А. И. Арнольдов, В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф и др. М., 1994.
2. Бодалёв, А. А. Психология личности Текст. / А. А. Бодалёв. М., 1988.
3. Комплексные методики активизации социальной работы с семьей Текст : науч. метод. пос. / под ред. В. 10. Меновщикова. М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2001.
4. Лебедева, Н. М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ Текст. / Н. М. Лебедева // Идентичность и толерантность. М., 2002.
5. Современная семья : проблемы, решения, перспективы развития Текст. М., 1992.
6. Семья как объект, философского и социологического исследования Текст. / под ред. А. Г. Харчева и др: Наука, 1974
7. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. с.14.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗов**

Торопова Е.Н.

ФГОУ ВПО «Астраханский государственный технический университет»

На современном этапе развития мирового сообщества знание иностранных языков выступает одним из главных условий повышения конкурентоспособности выпускников ВУЗов на рынке труда.

При этом немаловажным фактом является то, что языковая подготовка выпускника неязыкового вуза включает не только изучение лексического и грамматического строя иностранного языка, а также знакомство с национально-культурными традициями тех стран, язык которых изучает студент. Чрезвычайно важно воспитать у студентов

толерантное отношение к представителям других культур, а также сформировать необходимые социокультурные компетенции для успешного делового общения.

Проблема определения социокультурной компетенции, ее составляющих рассматривается в трудах многих российских и зарубежных авторов, среди них Антонович И. И., Арнольд А. И., Боголюбова Е. В., Зимняя И. А., Коул М., Лихачев Б. Т. и другие.

Мы, вслед за Муравьевой Н.Г., понимаем социокультурную компетенцию как интегративную характеристику личности, предполагающую наличие знаний о различных социальных и культурных сферах жизни общества, включающую способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, опираясь на свой опыт, обеспечивающую способность использовать информационные ресурсы. [7; 141].

Ограниченные рамки статьи, остановимся лишь на культурологическом компоненте социокультурной компетенции, который включает в себя знание традиций, обычаев народа стран изучаемого языка, особенностей его повседневной жизни, его основных ценностей и норм поведения.

Знания о культуре другого народа способствует его пониманию. Всякое человеческое сообщество выработало определенный набор ценностей, которые являются одновременно результатом собственного опыта сообщества, а также эталоном для рассмотрения будущих ситуаций. Проявлять культуру в той или иной сфере деятельности означает использовать знания, которые другое общество выработало для осознания своего образа жизни и особенностей своего социума [5; 67].

Анализируя процесс коммуникации представителей разных культур, в частности русской и французской, следует обратить внимание на то, что экстралингвистические условия общения предвосхищают в немалой степени успех коммуникативного акта. Согласно статистическим данным французской организации I'AFONR 7% информации во время коммуникации передается посредством мимики и жестов, 35% другими паралингвистическими элементами и 58% вербально.

Так, при общении с французскими партнерами следует обратить внимание на следующие условия:

1) Внешний вид. Франция – страна-законодательница моды, однако, при деловых переговорах вольность в выборе гардероба не приветствуется. Это должен быть деловой костюм, причем в зимнее время обязательно темных тонов. Лишь в весенний и летний периоды возможно добавить какой-то аксессуар, придающий костюму особую элегантность.

2) Время встречи. Французы опаздывают на встречи не более чем на 15 минут. Однако вы должны явиться за 10-15 минут до назначенного времени для того, чтобы убедиться, что все готово к проведению встречи. Обычно при назначении времени деловой встречи используют обеденный перерыв, который длится во Франции 2 часа с 12.00 до 14.00. Безусловно, к приглашению на деловой обед не следует прибегать в случае необходимости обсудить детали вашего проекта или подписать контракт. Скорее приглашение на обед – это повод укрепить партнерские отношения, отпраздновать общий успех.

3) Улыбка. Французская пословица гласит «Le sourire que tu envoies revient vers toi»/ «Посланная тобой улыбка вернется к тебе». Поэтому не нужно забывать улыбаться собеседнику, особенно в начале знакомства во время деловой встречи.

4) Приветствие. Всякая деловая встреча у французов начинается и заканчивается легким и быстрым рукопожатием. В начале рекомендуется произнести несколько вежливых фраз: Comment allez-vous? Metez-vous à l'aise? (Как Вы поживаете? Располагайтесь...). Вслед за представлением происходит обмен визитными карточками, на которых на французском языке указаны фамилия, затем имя собеседников, занимаемый пост и координаты. При последующем общении французы большое внимание уделяют

чинам и званиям. Однако, если пост собеседника неизвестен, спрашивать об этом не следует. Необходимо также избегать вопросов о доходах собеседника.

5) Ведение переговоров. После предварительной договоренности по телефону все деловые вопросы решаются при личной встрече. Деловые переговоры с французами всегда ведутся только на французском языке. В случае, если собеседник не говорит по-французски, необходимо предварить дальнейшее общение фразой «Excusez-moi, je ne parle pas français» (Простите, но я не говорю по-французски).

Деловые переговоры обычно достаточно продолжительные, а конечный результат достигается только после согласования решения с самым высоким начальством.

Деловая коммуникация во Франции отличается некоторыми особенностями употребления определенного набора лексики. Представим лишь некоторые из них:

- Обращение. При обращении к собеседнику принято употреблять слова «Madame», «Monsieur». Обращение Mademoiselle вышло из обихода несколько лет назад. При последующем разговоре обращаясь к собеседнику, следует добавить его фамилию и лишь при долговременных дружеских контактах, когда вы перешли на «ты» возможно обращение к собеседнику по имени.

- Для уточнения полученной информации используются выражения типа «Pardon? Vous avez bien dit...? Vous dites? Pourriez-vous préciser? Ça veut dire quoi? [6; 24]

Представленные нами элементы являются небольшой частью тех экстралингвистических знаний, владение которыми при ведении делового общения с представителями франкоязычных стран обеспечит адекватное восприятие партнерами представителей иноязычной культуры, а также достижение намеченного результата.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Golovanova I., Petrenko O. Le français des affaires? C'est pourtant facile! Moscou : Prosvécenye, 1997, 208 p.
2. Kletz P. La recherche en ethique des affaires. Ellipses. Paris: Marketing, 2001.
3. Mauchamp N. Les Français: Mentalités et comportements, CLE International, 1995, p. 93-102.
4. Penfornis J.-L. Affaires.com. Paris : CLE Internationale, 2003, 128 p.
5. Thevenet M. La culture d'entreprise. Paris : PUF, 2010, 169 p.
6. Мелихова Г.С. Французский язык для делового общения. М.: Высшая школа, 2004, 222 с.
7. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике //Вестник тюменского государственного университета, 2011, № 9, с. 136-143.
8. [calliope.be/french/html/...](http://calliope.be/french/html/...)
9. <http://www.katiza-editions.com/>
10. <http://www.capital.fr/>

## **ВОЗНИКНОВЕНИЕ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ**

Утегенова М.С. Савченко Ю.С. Муртазина С.Ф.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Фактор полиэтничности и поликультурности приобретает в сфере образования все более заметную роль. К настоящему времени абсолютное большинство (до 90 %) стран мира являются этнически неоднородными. Демографическая ситуация все более усложняется в условиях глобализации; население отдельных государств вследствие

массовой международной миграции становится значительно более поликультурным, этнически диверсифицированным.

Глобализация оказывает противоречивое воздействие на образование и культуру в многокультурных сообществах. Тревожно выглядит тенденция к усилению напряжённости между этнокультурными группами на культурной, этнической, религиозной почве. Наряду с объединением в сфере образования и культуры, ведущим к взаимообогащению носителей ценностей воспитания, в ином качестве проявляются сепаратизм, ксенофобия, агрессивный национализм. К традиционным конфликтам между ведущими и малыми автохтонами добавляются новые формы расизма, направленные против иммигрантов.

В условиях многоэтнических и многокультурных сообществ не изжиты негативные, деструктивные явления в сфере образования. Как отмечает российский ученый А. Н. Джуринский, «несоблюдение социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями превратилось в одну из наиболее болезненных проблем мирового сообщества» [2, 3].

На рубеже XX-XXI веков в многонациональных государствах резко активизировалась борьба этнических и расовых субкультур за свои культурные и образовательные права. Нередко лидеры подобных движений ставят во главу угла исключительно задачи достижения и укрепления культурной идентичности. Подобные акценты делают их равнодушными к культурно образовательным запросам и интересам других этнокультурных групп, приводят к неприятию компромисса между субкультурами. Социальная, политическая, демографическая, культурная трансформация многоэтнических, многокультурных государств вызвала поиск адекватных педагогических решений возникших проблем, учитывая интересы всех представленных в обществе этнокультурных групп. Существует острая необходимость обоснования и реализации образования, противостоящего ксенофобии и межнациональной розни. В последние десятилетия проблема подготовки людей к жизни в многонациональном обществе в условиях усиливающейся многонациональности и поликультурности находится в центре внимания педагогических исследований. Вызовы современного многонационального общества нашли своё отражение в идеях и практике мультикультурного образования (multicultural education), которое призвано готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, предъявляющих требования воспитания мультикультурной личности. Потребность глубокого изучения и обобщения опыта стран-лидеров в области внедрения идей мультикультурного образования нарастает в силу того, что российская педагогика и школа остро нуждаются в разработке и внедрении оптимальной политики, теории и практики образования в условиях многоэтнического и многокультурного социума.

Ведущей функцией мультикультурного образования и воспитания является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств с другой. Предполагаются взаимная адаптация национальных групп, отказ этнического большинства от культурного диктата. К числу других функций причисляется формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; поощрение самореализации и самоуважения личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие навыков и умений взаимодействия [3,11].

Российский ученый, исследующий проблемы национальной школы, М. Н. Кузьмин утверждает, что образование и воспитание в полиэтнических и поликультурных сообществах, должны вестись с учётом национальных (этнических) различий и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения [4,3].

Становление мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии происходило со 2-ой половины прошлого столетия в условиях острой полемики с традиционными педагогическими концепциями монокультурности, ассимиляции, этноцентризма; необходимости культурно-образовательной интеграции иммигрантов; движения за гражданские права; поисков компромисса между субкультурами; выработки интеграционной идеологии гражданского многонационального общества; потребностей в образовании как источнике социальной стабильности и экономического процветания. В США, Канаде, Австралии сложились определённые исторические, культурные, социально-политические условия, которые определили потребность мультикультурного образования. Его становление происходило вследствие осознания необходимости эффективной адаптации иммигрантов, поиска путей формирования многонациональной идентичности, решения проблемы этнокультурного многообразия демократическим путем. Выявлена устойчивая тенденция государственной политики мультикультурного образования. Политика обеспечена прочной законодательной базой. Она явилась ответом на запросы этнического многообразия, требования равенства образовательных возможностей представителей различных этнических групп, сохранения их культур, противостояния расовой дискриминации. Мультикультурное образование провозглашено законодательно на всех уровнях: в центре, отдельных провинциях и штатах. Созданы особые государственные структуры, осуществляющие и контролирующую реализацию соответствующей школьной политики.

Государственный курс мультикультурного образования складывался с учетом особенностей каждой из трех стран. В США он связан с пересмотром политики «плавильной печи» и намерениями обеспечить культурно-образовательные интересы малых этнических групп, прежде всего, афро - и латиноамериканцев. Подобная политика инициирована протестным движением этнических групп. В Канаде политика «культурной мозаики» развивается как компромисс между франко - и англоязычными провинциями, как ответ на культурно-образовательные нужды «культур наследия» (автохтонов и малых иммигрантских общин). В канадской политике выявлены существенные особенности, вызванные спецификой местных культур и языковых ситуаций. В Австралии политика «семьи наций» возникла при пересмотре идей, обосновывавших монополию англо-австралийской культурной традиции, отказе от жесткой дискриминации и адаптации аборигенов, нарастании иммиграции из стран Азии.

США, Канада и Австралия длительное время, вплоть до середины прошлого века, ориентировались идеи растворения в социуме малых социокультурных групп через монокультурное образование, идеи которого сформулированы в концепциях ассимиляции и этноцентризма. Изучение этих концепций позволило выделить ряд основных присущих им установок: пренебрежение культурным многообразием учащихся; соотнесение содержания образования, системы проверки знаний, языка преподавания, способов интеллектуального и нравственного воспитания, стиля учения с традициями доминирующей культуры; игнорирование культурного вклада малых субкультур; попытки замолчать межкультурные конфликты в сфере образования; отказ признавать влияние той или иной социокультурной идентичности учащихся и преподавателей на ход результаты учебного процесса; наделение педагогов авторитарным статусом; провоцирование состояния тревожности и дискомфорта для учащихся из малых этнокультурных групп; заведомо отрицательное отношение к возможностям приобретения качественного образования представителями меньшинств.

Идеи мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии зародились в русле определенных философских, психологических, педагогических, антропологических концепций, ведущими положениями которых были идеи равенства в образовании, демократизации общества и образования, толерантности, принятия и понимания других культур, диалога культур, демократизации культурной политики. В англоязычных странах

предприняты попытки выявления условий успешного мультикультурного образования. Центральным условием рассматривается системная перестройка всех компонентов учебного процесса. Поддерживается всеобъемлющий подход мультикультурной трансформации - изменения содержания, методов обучения, создание мультикультурной образовательной среды. Изменения предполагают модификацию образования и отказ от монокультурной ориентации в обучении и воспитании, основанной на нормах евроцентризма.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Балицкая И.В. Реализация мультикультурного образования в зарубежных странах (опыт США, Канады и Австралии)//Вестник Московского государственного областного университета.-2009.- №1.- С 12-15
2. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джурицкий. — М.: Прометей, 2002. — 72 стр.
3. Джурицкий, А. Н. Модернизация образования и воспитания / А. Н. Джурицкий. М.: изд-во УРАО, 2000. - 96 стр.
4. Кузьмин, М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. 1999. - № 6. — С. 3-11.
5. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.

### **ФОРМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Чувашова О.В.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Политический дискурс осуществляется в устной и письменной формах. К устной форме политического дискурса относятся публичные выступления политиков на митингах, в радио- и телепередачах, участие их в ток-шоу, записи интервью с политическими деятелями и т. п. Письменная форма политического дискурса представлена в статьях газет и журналов, сообщающих о каких-либо событиях в политической жизни страны и мира [9: 176]. Так как свойства письменной и устной речи являются различными, представляется необходимым рассмотреть отдельно письменный и устный виды текстов политического дискурса.

Для политического дискурса, так же как и для разговорной речи, обязательно обращение к адресату, учет особенностей его красноречия, его жизненного опыта и общей подготовленности к получению какой-либо информации [8:62]. Ситуативный характер разговорной речи подчёркивал в своём определении Р.А. Будагов: «Разговорная речь - это прежде всего речь ситуаций. Как общее правило, разговор всегда протекает в определенной ситуации, независимо от того, сколько человек принимают непосредственное участие в самом разговоре» [4:57]. На зависимость речи от ситуации также указывал В.Д. Девкин [6:59]. Неподготовленность, спонтанность и необработанность разговорной речи подчеркивается в определении Н.Ю. Шведовой: «Разговорная речь - это сам произносимый; звучащий язык, непосредственно обращенный к слушателю или к слушателям, не подвергающийся предварительной обработке и не рассчитанный на фиксацию» [11:125]. Ш. Балли считал характерной чертой разговорной речи эффективность, экспрессивность, то есть отражение в речи всех эмоций говорящего [3:254].

Внутри разговорной речи различаются две разновидности: монолог и диалог. Монолог обычно определяется как речь говорящего, обращенная к самому себе или к слушателям, не прерываемая репликами со стороны. В отличие от диалога, монолог по



своим характеристикам ближе к письменной, литературно обработанной речи, несмотря на то, что часто бывает произнесён устно, так как монологическое выступление в политическом дискурсе редко бывает спонтанным, чаще монолог подготовлен заранее, возможно даже перед произнесением монологическая речь зафиксирована на бумаге (это сближает монолог с письменным текстом). Монологической речи свойственны более «эксплицитные» синтаксические конструкции и большая широта охвата темы общения, чем это наблюдается в диалоге. Отличительная характеристика монологического выступления в политическом дискурсе это то, что оно всегда ориентировано на восприятие определенной аудиторией. Это отмечается многими исследователями, например Т.Н. Ушаковой и Н.Д. Павловой: «Политик, ориентируясь на слушателя, представляет себя в определённом свете. Он учитывает интересы и установки адресата, когда привлекает его на свою сторону в оппозиции к третьим лицам. Если оратор нечто обещает, он исходит из представления о желательности обещанного для аудитории. Говорящий стремится оказать на него воздействие, побудить к чему-то» [10:62].

Диалог как разновидность устной речи по своим свойствам ближе к характеристикам разговорной речи. Целый ряд исследователей указывают на возможность участия в диалоге двух или более коммуникантов, способных непосредственно реагировать на слова собеседника. В основу определения диалогической формы речи Н.Ю. Шведова заложила свойство реплик диалогической речи порождать друг друга в процессе общения, то есть реплики, связанные друг с другом по смыслу, передающие разговор, посвященный определённой теме и законченной по содержанию, составляют диалог [11:125].

Под репликой обычно понимается высказывание, «границей которого является смена говорящего, связанное с предшествующим и последующим высказыванием лексико-структурными средствами и без него не существующее» [9:281].

Согласно мнению Н.Ю. Шведовой, целый ряд лингвистов занимались изучением диалогического единства и пытались дать ему определение [11:213].

Изучение особенностей разговорной речи является актуальной задачей современной лингвистики и требует разрешения целого ряда проблем. Н.Ю. Шведова считает, что «языковые различия между разговорной и письменной речью с наибольшей чёткостью выявляются в области интонации, лексики и фразеологии, а также в области синтаксиса предложения» [11:5]. Автор выделяет основные черты структуры разговорной речи, которые, по ее мнению, заключаются в диалогичности, ситуативности и эмоциональности. При этом диалогичность и ситуативность позволяют исключить целый ряд лингвистических элементов из речевого отрезка, а эмоциональность приводит к включению в его структуру дополнительных элементов [9:7].

Неподготовленность устной речи способствует появлению ряда черт, отличающих разговорный стиль от других; меньшая точность и большая свобода в выражениях и конструкциях предложений. В результате спонтанности речи существует определенная свобода в использовании слов, которые часто повторяются. Это связано с тем, что в условиях непосредственного общения в речи людей находят отражение чувства и эмоции, которые они в данный момент испытывают: взволнованность, оживление, растерянность, желание донести до собеседника информацию в более доступной для понимания форме. Многими учеными отмечается повтор как неотъемлемая часть устной речи, демонстрирующая процесс речепроизводства с помощью синонимических замен в поисках нужного слова [1:103].

Часто отмечается, что в устной речи, в частности, в диалоге, данная функция может реализовываться в обеспечении диалогического единства, в осуществлении связи между репликами коммуникантов. Так, Н.Д. Арутюнова пишет: «Любой диалог имеет определённый объект мысли, следствием чего является повторение набора слов, семантически между собой связанных. Лексическая связь реплик диалогической цепи

осуществляется благодаря повторению элементов смысла, которое создаст прочную смысловую структуру взаимосвязанных частей диалога» [1:115].

Устный политический дискурс как разновидность разговорной речи имеет свои особенности. За общением политических деятелей наблюдают миллионы зрителей, и поэтому обычно политики стараются по возможности сдерживать свои чувства, стремясь показать себя с лучшей стороны, насколько это возможно в конкретной ситуации, но в условиях непосредственного общения, особенно в ситуации спора, скрыть все свои эмоции невозможно, в результате чего в политическом дискурсе, как и в обиходной речи, нередко встречается повтор лексических единиц, способствующий реализации основных функций политического дискурса.

Письменные тексты в политическом дискурсе имеют довольно много общих черт с монологическим выступлением: они также заранее подготовлены, стилистически обработаны. Но есть и ряд различий: отсутствие говорящего, произносящего данный текст вслух, газетная статья или письменное обращение политиков к народу доходит до адресата в готовом, фиксированном виде, без каких-либо сиюминутных изменений, как это может быть при устном выступлении. Тем не менее, политические тексты периодических изданий рассчитаны на восприятие рядового читателя, а значит данные тексты должны быть максимально приближены к разговорной речи, к речи, понятной всем читателям. Это необходимое условие для реализации интенций политического дискурса. И.Р. Гальперин указывает на функциональную целенаправленность письменного текста и на некоторые отличия устной речи от письменной: если в устной речи «интонация, мимика, жесты выявляют намерения говорящего с достаточной очевидностью», то в письменной речи «это намерение ещё нужно распознать, прилагая некоторые усилия» [5:74].

Что касается газетных текстов, то многими исследователями формулируются такие общие жанровые требования для текстов информационного жанра, как запрет на комментарий, лаконичность; запрет на оценку, использование максимально нейтральной лексики: большое количество аббревиатур, экономящих текстовое пространство [2:74], в следствии чего текст является стилистически маркированным и несет не только и не столько содержательную, сколько стилистическую, культурно-речевую информацию; способствует реализации интенции адресанта.

Периодические издания, в том числе и политические, преследуют цель быть как можно понятнее, доступнее читателям, поэтому авторы статей стараются использовать такие стилистические средства, которые сделали бы данные тексты как можно понятнее, чтобы читатель мог воспринимать информацию, заложенную в них, даже в условиях, затрудняющих восприятие (в метро, утром за завтраком, когда нужно торопиться на работу, или вечером перед сном, когда сознание уже отчасти заторможено и т.д.) Для этого в газетах существуют свои определённые приемы, например использование ярких, привлекающих внимание заголовков, являющихся «эксплицитно репрезентантом главной смысловой информации, а имплицитно - способом привлечения читателя к прочтению статьи»; а также использование жанра передовой статьи, которая в наиболее открытой форме реализует воздействующую функцию публицистической речи.

Однако исследователи также отмечают, что иногда автор статьи не старается облегчить восприятие содержания статьи, если это необходимо для реализации каких-то его идей: «коммуникатор, отдающий себе отчет в возможной двусмысленности толкования своего сообщения, либо сам запрограммирует эту двусмысленность, либо постарается ее снять» [7:35].

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры.- М., 1990.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998.
3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.

4. Будагов Р.А. Проблемы развития языка, М. — Л., 1965.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
6. Девкин В. Д. Очерки по лексикографии. – М.: Прометей, 2004.
7. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., Наука, 2004.
8. Пудовкина Л.Н. Краткий обзор современного этапа развития терминологии в трудах российских языковедов // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Астрахань, 2014, с.62-65.
9. Руссу Е.А. Языковые средства реализации тактики «возмущение» в речевом жанре «оправдание» (на материале немецкого обиходного дискурса) // Историческая и социально-образовательная мысль, Изд-во: Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов – Краснодар, 2012, с. 176-179.
10. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д. Слово в действии: интернет анализ политического дискурса. - М.: Алетея, 2001.
11. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи // ВЯ. — 1961. — № 1.

## **ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Шмелёва В.С., Курина О.С., Алибаева Д.А.

Астраханский государственный университет, г. Астрахань

Метод обучения - это совместная упорядоченная деятельность педагога и учащегося, направленная на достижение заданной цели обучения. В структуре метода выделяют прием - элемент метода, разовое действие в реализации метода (например, метод - работа с книгой, прием - конспектирование отдельных тем по группам). Классификация методов - упорядоченная по определенному признаку их система:

Традиционная классификация (Перовский Н.П., Лордкипанидзе Г.А.), общий признак - источник знаний. Выделяют:

- практические методы: опыты, упражнения, учебная практика и др.;
- наглядные: иллюстрация, демонстрация, наблюдение и др.;
- словесные: объяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия и др.;
- работа с книгой: чтение, конспектирование, цитирование, составление плана, реферирование;

- видеометоды: просмотр, обучение через интернет, контроль.

Классификация по типу познавательной деятельности (Лернер И.Н., Скоткин А.В.): объяснительно-иллюстративные методы, репродуктивные, методы проблемного изложения, частично поисковые методы, исследовательские. Бинарные классификации. Методы преподавания: информационный, объяснительный, объяснительно-побуждающий, побуждающий. Им соответствуют методы учения: исполнительный, репродуктивный, частично-поисковый, поисковый.

По дидактическим целям (Данилов В.А., Есипов П.Н.):

- методы, способствующие первичному усвоению материала (беседа, чтение книг);
- методы, способствующие закреплению и совершенствованию знаний (практика, упражнения)[3,100].

Методы обучения образуют систему, так как они исторически конкретны и изменяются со временем, выступают в единстве, взаимопроникают друг в друга. И если мы в данный момент говорим об использовании одного метода, это означает, что он доминирует на данном этапе, но затем будет дополнен другими[1,43]. Методы в процессе

обучения выполняют следующие функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, мотивационную и контрольно-коррекционную. У каждого метода свое распределение функций (например, у лекции мало выражена контрольная функция, зато сильно - развивающая, обучающая).

Интенсивность одних методов ослабевает, а других возрастает при переходе от младших к старшим классам. В настоящее время получили широкое распространение активные методы обучения (учебные игры, методы инсценировки, генерации и др.), методы программированного обучения, обучающего контроля. Причем - выбор методов не произволен, его определяют следующие факторы: цели и задачи обучения, содержание и методы определенной науки и темы, принципы обучения и позиция педагога, учебные возможности учеников, время, внешние условия, возможности учителей. Мы считаем, что ни один из методов не является универсальным, хороших результатов можно достигнуть при использовании многих методов. Эффективное педагогическое взаимодействие возможно лишь при разумном сочетании нескольких, не противоречащих методов обучения. Задача оптимизации формулируется однозначно: в имеющихся условиях из методов выбрать те, которые обеспечивают наибольшую эффективность обучения.

Мы также глубоко убеждены, что особую роль в современном образовательном процессе играют активные методы обучения, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое продуктивное мышление, поведение, общение. Методы называют активными, т.к. в них существенно меняется и роль обучающего (вместо роли информатора - роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения операций и действий, развития личностных качеств). Современные активные методы обучения включают в себя: игровое/социальное/имитационное моделирование, деловые игры, анализ конкретных ситуаций (кейсы), метод активного социологического тестированного анализа и контроля (МАСТАК), отражающие в лабораторных условиях хитросплетения жизненных столкновений. Игровые методы дают поиск решений в динамичных нестабильных условиях и могут дать больше, чем эксперимент: они позволяют проработать и сопоставить несколько возможных вариантов. Эмоциональный настрой, состязательность и должная мотивация, азартность снимают воздействие искусственности. Педагогика сотрудничества, совместный поиск лучших решений позволяют отрабатывать и систематически совершенствовать лучшие варианты коллективных действий. От господства всеобщего лозунга «СИС - сиди и слушай» к активному принципу: «ДИД - думай и делай!».

По признаку воссоздания (имитации) контекста деятельности, ее модельного представления в обучении все методы активного обучения делятся на имитационные и неимитационные. Неимитационные методы не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и обучаемых. Примером имитационных методов является дидактическая игра. М.В. Кларин предлагает следующую структуру учебного процесса на основе дидактической игры: создание игровой проблемной ситуации, а именно введение моделирующей игровой ситуации [2,310].

Ход игры: «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении, развертывание игрового сюжета, подведение итогов игры, самооценка действий, обсуждение и анализ хода и результатов игры, учебно-познавательные итоги игры. Таким образом, вполне очевидно, что перечисленные методы обучения создают возможности не только передавать определенную информацию, но и создавать предпосылки для развития личности, общекультурных навыков и умений.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 – стр. 43
2. Ильина Г.А. Педагогика. - М.: Просвещение, 1984. - с. 307-315
3. Лернер И.Н. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. - с. 94-123.
4. Шварц И.Е. Педагогика школы. - Пермь, 1968. - с. 240-257.
5. Ремизова Н.У. Опережающая профессиональная подготовка в аспекте дополнительного образования педагога/ сборник трудов КГУ культуры и искусств. - Казань, 2012. - 200 с.
6. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.

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

**Сборник статей  
III Международной  
научно-практической конференции**

**3 ДЕКАБРЯ 2014 Г.**

Подписано в печать 17.12.2014 г. Формат 60×90/16  
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 6,88  
Тираж 100 экз.

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