

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
IV Международной
научно-практической конференции**

13 МАЯ 2015 Г.

Знаменск – 2015

УДК 80
ББК 81.03
О 812

Редакционная коллегия:

Р.В. Козырьков (гл. редактор), О.Б. Багринцева (зам. гл. редактора),
И.Н. Васильев, 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 13 мая 2015 г.) / сост. Р.Р. Морозова, О.В. Чувашова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2015. – 80с.

ISSN 2311-407X

В сборник вошли материалы IV 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, 2015.
© Издательский дом «Астраханский университет», 2015.
© Дизайн обложки И.Н. Васильев
© Коллектив авторов.

СОДЕРЖАНИЕ

О.Б. Багринцева	6
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ «ДЯДЯ», «ЖЕНА», «МАТЬ» В ВОРОВСКОМ ЖАРГОНЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ СЛОВАРЬ «ВОРОВСКОГО ЖАРГОНА» WWW.LIB.RIN.RU)	
Т.П. Бондарева., А.М.Васильева, С.В.Ляпунова	9
ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
Н.А. Брылякова	11
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	
И.Н.Васильев	15
МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	
Е.М.Воронова	18
ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РАБОТА НАД СЛОВОМ	
Н.С. Городничева, В.В. Грецкая, О.А. Ромахова	20
АГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ И ПРИЧИНЫ ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ	
А.В Долгополов.	24
ФАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ («НАЧИНАТЬ, ПРОДОЛЖАТЬ, ЗАКАНЧИВАТЬ») НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА И ИХ СЕМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	
А.В. Долгополов	28
РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНИКОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ	
М.С. Досимова	31
АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «БАБА»	
Е.В Исмаилова	35
АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	
К.А Казанова., А.Я.Слепухина, О.С. Кириллова	39
ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
Н.М. Колоколова	43
КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ	
Л.Д. Кривых	45
РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
Е. Г. Кузнецов	47

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАБОТОЙ ПОРТА» ДИСЦИПЛИНЫ «ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПОРТОВ И ТРАНСПОРТНЫХ ТЕРМИНАЛОВ»

Н.Е.Кулиева	50
ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Т.М Макарова	52
ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	
Л.С Машалкина., А.К Мусагалиева	54
РАБОТА С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Е.В. Метельская	56
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕРИВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В УГОЛОВНОМ ЖАРГОНЕ	
В.А. Митрахович, А.Н. Михеев	59
ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	
А.А. Муханалиева	63
КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД – СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ	
А.З. Насиханова	66
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ	
А.К. Науретденова, В.А.Терлянская	68
ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА	
Е.Л.Перова	70
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К «РОДИТЕЛЬСКИМ СБОРАМ»	
М.В. Пителина	73
ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ	
Л.Н. Пудовкина	75
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПО ВЕТЕРИНАРИИ	
М.С. Утегенова, Ю.С. Савченко, С.Ф. Муртазина	76
ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	
Н.В. Юдина, В.В. Шайдуллина	80
АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ШКОЛЬНИКОВ	

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

О.Б. Багринцева

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

В современной лингвистике широкое распространение получили исследования субстандартного слоя языка. Все это непосредственно связано с изменением научной парадигмы со структурно-семантической на антропоцентрическую, что привело к переосмыслению роли человека в языковой среде и обращению внимания исследователей на субстандартные лексические единицы [Балашова 2006: 5].

С начала XXI века появилось большое количество исследований терминологии родства в разноструктурных языках (А.В. Кириллина, А.В. Кунин, В.Н. Телия, Е.В. Иванова, А.Г. Назарян и др.), которые проводились с различных аспектов [Жукова 2013:87]: фонетический, грамматический, структурный, семантический, синтаксический, гендерный, коннотативный, лингвокультурный и мн.др [Зобнина 2013:102].

В настоящее время в связи с переконцентрацией внимания исследователей с нормативной лексики на лексические единицы, находящиеся за пределами языковой нормы [Климентьева 2012:3], появляется значительное количество исследований терминологии родства, которая входит в состав субстандартных лексических единиц и актуализирует то или иное значение, придавая субстандартному пласту свой особый колорит, не свойственный другим лексическим единицам [Метельская 2009:54].

Целью данной статьи является анализ лексических единиц, имеющих в своем составе терминологию родства, представленных в Словаре воровского жаргона, расположенного в Интернете по адресу www.lib.rin.ru.

В лингвистике воровской жаргон чаще называется аргю и понимается как социальный диалект (социолект), развившийся в среде деклассированных элементов общества [Кривых 2009:34], как правило, преступников, которые относятся к группе воров. Данный вид субстандартного пласта языка представляет собой систему терминов и выражений, призванных изначально идентифицировать участников преступного сообщества как обособленную часть социума, противопоставляющую себя законопослушному обществу [Пителина 2010:89].

Использование подобных терминов и выражений также имеет своей целью затруднить понимание смысла беседы или общения между деклассированными элементами со стороны непосвященных [Руссу 2012:64]. Таким образом, можно сделать вывод, что основной функцией воровского жаргона является кодирующая функция.

Воровской жаргон, как правило, отражает внутреннюю иерархию преступного мира [Рябичкина 2008:63], закрепляя наиболее обидные и оскорбительные слова, клички и т.д. за теми, кто находится на самой низкой ступени иерархии, а самые уважительные слова и выражения – за теми, кто имеет наибольшую власть и слияние [Колоколова 2008:40].

Следует отметить, что уголовная среда еще в XIX веке переняла аргю, первоначально использовавшееся бродячими торговцами офенями (отсюда и происходит слова «феня») [Колоколова 2009:13].

Феня представляет собой язык, который сформировался на Руси в эпоху Средневековья. Первоначально данный вид языкового пласта использовался бродячими торговцами «офенями». Офени создали новый язык, придумав новые корни и оставив в первозданном виде традиционную русскую морфологию. Данный язык использовался для общения «не для чужих ушей». Впоследствии данный вид языка был перенят уголовной

средой и в настоящее время феней называется воровской жаргон (ботать по фене – разговаривать на таком языке).

Однако, следует отметить, что подобный вид языка использовался не только воровским сообществом, но и заволжскими «валяльщиками» - жгонами - изготовителями валенок.

Офенями или афенями называли ходебщиков, кантюжников, разносчиков с извозой, коробейников, щепетильников, мелочных торгашей вразноску и вразвозку по малым городам, селам, деревням, с книгами, бумагой, шелком, иглами, с сыром и колбасой, с серьгами и колечками [Даль: 1863-1866]. Другими словами офенями называли странствующих по деревням торговцев мелочами с галантерейным и мануфактурным товаром, книгами, лубочными картинками, преимущественно из крестьян Владимирской губернии и др.

Интересна сама история происхождения данной лексической единицы. История офеней уходит своими корнями в глубокую древность. Исследователи затрудняются определить точную дату происхождения данного слова, однако историки считают, что история данного сообщества началась еще в XV веке. Начало данному процессу положило переселение большого количества греков на территорию Руси.

Согласно другой версии офени являются продолжателями традиций скоморохов. Большинство из них впоследствии стали торговцами и называли себя выходцами из Афин. Русские называли греческих торговцев по их самоназванию «афинянами», то есть «офинянами», «офинеями» или «офенями».

Через век бродячие торговцы стали считать себя тайным обществом на Руси; от странствующих скоморохов, купцов и ремесленников они переняли жизненный уклад, а от паломников – книжную премудрость и греческие слова. Данная группа называла себя офенями, переняв одно из самоназваний греческих торговцев.

Офени сохраняли свой жизненный уклад и говорили на тайном профессиональном языке, который получил название феня или музыка. Лингвисты начали исследовать данный тайный язык начиная с XIX века [Багринцева 2013 – с.9].

Перейдем к анализу лексических единиц, представленных в лексикографическом интернет издании www.lib.rin.ru.

Выражение **ДЯДЯ САРАЙ** имеет в воровском жаргоне следующее значение: разиня, невнимательный человек. Структурно данное выражение состоит из сущ+сущ. Данное выражение имеет живую внутреннюю форму, в основе своей номинации данное выражение имеет образ сарая, двери которого всегда открыты, для того, чтобы предоставить доступ всем, кому необходимо взять какие-либо вещи. В данном случае проводится аналогия с человеком, который по невнимательности своей вечно держит «рот открытым». В основе данного выражения лежит метафорическое переосмысление ситуации объективной действительности.

Лексическая единица **ЖЕНА** трактуется в воровском жаргоне как 1) пассивный гомосексуалист с устойчивой в паре половой связью; 2) подушка. Для современного обывателя данная лексическая единица имеет мертвую внутреннюю форму, так как значение ее не выводится из ее первоначального значения. В русской языковой традиции жена – это женщина, обладающая определенными качествами: красота, порядочность, забота, уважительное отношение к мужу. Вероятно, данные качества и легли в основу номинации данной лексической единицы. Данный факт подтверждается в работе психолога Дж.Клейна «О гомосексуализме в местах заключения и лишения свободы России и США», который пишет, что «... при выборе себе жены авторитеты ориентируются на красоту и обаяние молодых мальчиков» [Клейн 2013:538]. Второе значение данной лексической единицы, вероятно, происходит от того факта, что супружеское ложе, которое делят с женой, пребывая в местах заключения, это ложе делят только с подушкой. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе данной лексической единицы также лежит метафорическое переосмысление.

Примерно так же ситуация обстоит в выражении **ЖЕНА АРМЯНСКАЯ**, которое имеет следующее значение: пассивный гомосексуалист, имеющий постоянного партнера. В данном случае к качествам, присваиваемым образу жены, добавляется еще и информация о том, что армянские женщины всегда считались самыми преданными спутницами из всех женщин, вследствие чего прилагательное «армянская» стало синонимом понятия «верность».

Далее в лексикографическом издании была отмечена лексическая единица **ЖЕНИХ**, которая имеет следующее значение: жертва вора. Данная лексическая единица имеет прозрачную внутреннюю форму. В русской языковой традиции лексическая единица **ЖЕНИХ** связана с обрядом сватовства. Сватовство на Руси представляло собой свадебный обряд, предложение руки и сердца жениха своей девушке при ее родителях. По славянскому обычаю предложение делают, обращаясь к родителям избранницы. Если родители жениха в силу каких-либо обстоятельств не были участниками сватовства, будущие молодожены посещают их, где сын представляет им свою избранницу, а она дарит цветы будущей свекрови. Как видно из описания данного обряда, основной целью сватов является расхвалить жениха так, чтоб родители невесты отдали за него свою дочь. Примерно то же происходит и в случае с жертвой вора, самому преступнику данная жертва описывается в очень ярких красках, только с одной единственной целью – расхвалить потенциальную жертву и ее имущество перед преступником.

Лексическая единица **МАМА** получила в воровском жаргоне следующее значение: женщина, главарь шайки. Данная лексическая единица имеет прозрачную внутреннюю форму, так как в данном случае актуализируются такие качества матери, принятые в русской языковой традиции, как забота, опека, которые были переложены на субстандартный пласт языка [Багринцева 2011:86].

Также в лексикографическом издании была отмечена лексическая единица **МАМКА**, имеющая следующие значения: 1) осужденная с ребенком, 2) дама (карта). Данная лексическая единица имеет стертую внутреннюю форму. Однако, следует отметить, что в русской языковой традиции суффикс -к- всегда имел уменьшительно-ласкательное значение, поэтому, вероятнее всего, осужденную с ребенком называют мамкой вследствие того, что к женщинам с детьми более лояльное отношение в местах тюремного заключения. Второе значение данной лексической единицы, вероятнее всего, образовалось от созвучия со словом **ДАМКА**, которым также называют одну из игральных карт.

В лексикографическом издании зафиксирована лексическая единица **МАТКА**, которая имеет следующие значения: 1) женщина-главарь преступной группы, 2) нож. В первом своем значении данная лексическая единица, на наш взгляд, имеет прозрачную внутреннюю форму, так как в основу номинации положены такие качества как забота, опека, функция руководителя коллективом. Второе значение данной лексической единицы имеет мертвую внутреннюю форму, так как ее значение не выводится из значения слов компонентов.

Лексическая единица **МАТУША** имеет в воровском жаргоне значение «мать». Внутренняя форма данной лексической единицы не является прозрачной, так как мы не можем определить ее значение по составу самой лексической единицы. Данная лексическая единица внешне немного напоминает лексическую единицу «матушка», однако в ней отсутствует уменьшительно-ласкательный суффикс -к-, что вероятнее всего связано с одной из основных функций воровского жаргона – кодирующей.

Лексическая единица **МАТЬ - КОРМИЛИЦА** имеет значений «дверная форточка в камере изолятора». Данная лексическая единица имеет прозрачную внутреннюю форму, так как ее значение выводится из состава слов-компонентов. Понятие «мать» связано с опекой и заботой, а «кормилица» связана с процедурой «принятия пищи». Именно через дверную форточку в камере изолятора надсмотрщики раздают еду заключенным.

Вследствие этого в данном случае проводится аналогия между матерью, которая кормит своих детей и дверной форточкой, через которую данная еда поступает к заключенным.

Таким образом, проведя анализ, мы пришли к выводу о том, что в проанализированных лексических единицах на первый план выходит их стандартное лексическое значение, а остальные являются только лексической периферией данных единиц.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева О.Б. Лексема «мать» в современных субстандартных лексических единицах (по материалам интерактивного словаря SLOVONOV.RU) // Сборник научных трудов SWORD – Одесса – 2011 – с.86-89
2. Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет-издании www.slovoborg.ru // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Астраханский университет – 2013 – с.6-9
3. Балашова Л.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь - 2006 – с. 4-7
4. Досимова М.С. Макрокомпонентная структура концепта «женщина» // Гуманитарные исследования. – Астраханский университет – 2008 – с.35-40
5. Жукова Ю.В. Манипулятивное пояснение в политическом дискурсе // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2013. – с.85-93
6. Зобнина О.А. Языковое выражение категорий ценности и оценки в смысловой реконструкции концепта // Филологические науки, вопросы теории и практики. – Тамбов – 2013 – с.102-104
7. Климентьева А.Д. Ассимилирование заимствованных фразеологических единиц в сфере выражения чувственного восприятия окружающей действительности на примере татарского языка // Сборник научных трудов SWORD – Одесса – 2012 – с.3-7
8. Кривых Л.Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства // Известия Волгоградского государственного педагогического университета – Волгоград – 2009 – с.34-38
9. Метельская Е.В. Семантизация и классификация групп нестандартной лексики (на материале английского и русского языков) // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2009 – с.54-57
10. Пителина М.В. Импликация модальных значений в рекламных высказываниях // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2010 – с.89-94
11. Руссу Е.А. Экспликация речевого жанра «оправдание» посредством тактики «контробвинение» в рамках конфронтационной стратегии (на материале немецкого обиходного дискурса) // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2012 - с.64-70
12. Рябичкина Г.В. Систематизация помет в субстандартных словарях (социолексикографический анализ) // Филологические науки, вопросы теории и практики – Тамбов – 2008 – с.116-118
13. Колоколова Н.М. Сравнительно-сопоставительный анализ женских речевых актов обещания в русском и французском языках: форма подлежащего в аподозисе промиссива // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2008 – с.40-45
14. Колоколова Н.М. Гендерные стереотипы в языке и речи // Инженерно-строительный вестник Прикаспия – Астрахань – 2009 – с.13-18

ПРОБЛЕМЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.П Бондарева., А.М. Васильева, С.В. Ляпунова
Филиал в г. Знаменске ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Проблема неуспеваемости младшего школьника волнует всех, кому в силу родительских или профессиональных обязанностей приходится общаться с детьми этого возраста. Не секрет, что вопреки ожиданиям родителей и даже, несмотря на благополучно выдержанные конкурсные экзамены, многие дети начинают испытывать сложности с первых дней школьного обучения. Неустойчивое внимание, ошибки в тетрадях, плохая память - все это вызывает чувство досады у родителей и учителей. На голову ребенка сыпется уговоры, упреки и даже угрозы. Часто приходится слышать, как раздраженные родители распекают неудачливого малыша: "Опять те же ошибки, мы же с тобой вчера весь вечер это учили" или "Сколько можно тебе объяснять одно и то же, ты что, совсем бестолковый?" или "Посмотри на Анины тетрадки, чистые аккуратные, а у тебя сплошная грязь, буквы косые, кривые, смотреть противно".

Учителя, в силу профессиональной закалки, безусловно, не столь импульсивны, но и они, подчас не удерживаются от раздраженной критики в адрес неуспевающего ученика. Таким образом, создается ситуация в которой ребенок оказывается под гнетом тройного страха. Он боится учиться, боится упреков родителей и учителя.

Психологам известно, что страх этот может проявляться в различных формах. Как правило, именно неуспевающие дети в первый год обучения в школе часто болеют, становятся вялыми, апатичными. Порой, страх школьного обучения проявляется в беспричинных капризах, упрямстве, истеричности. Иногда взрослым кажется, что ребенок равнодушен к своим неудачам. Часто приходится слышать от родителей: "У моего сына совсем нет самолюбия, никакими двойками его не проймешь". Однако, почти всегда, подобное мнимое равнодушие лишь внешнее проявление страха, который со временем может перерасти в стойкий невроз, деформирующий личность, определяющий дальнейший стиль и качество познавательной деятельности ребенка.

Совершенно ясно, что подобного эффекта от "воспитательных" воздействий не хочет никто. И родители и учителя всеми силами стараются помочь ребенку освоить премудрости учения. Вооружившись терпением, учитель на дополнительных занятиях много раз объясняет ученику трудный материал, родители до позднего вечера штудируют с ним пройденное. Как правило, это помогает, и ребенок действительно начинает делать успехи. Учитель доволен, родители вздыхают с облегчением, "контроль" ослабевает и... временные успехи сменяются новыми неудачами.

Каждая тема осваивается ребенком с большим трудом, часто оказывается, что, заучив новый материал, ребенок "напрочь забывает" ранее пройденное. Такая "дырявая" память, конечно, вызывает негодование взрослых. И опять начинается борьба с неуспеваемостью.

В качестве причин неуспеваемости ребенка можно назвать множество самых разных обстоятельств (часто болеет, поменялись школа и учительница), черт личности и характера (застенчивость, агрессивность, чрезмерная активность и непоседливость), ситуаций (конфликт в семье, неприязненные отношения с учителями и одноклассниками) и т.д. Все это можно объединить в три группы факторов:

- психологические
- педагогические
- патологические

У первоклассника еще не настолько развита саморегуляция, чтобы он мог целенаправленно осуществлять учебную деятельность в течение нескольких часов подряд. Традиционное обучение — в основном, методами сообщения и показа — требует от ребенка таких учебных действий, которые внешне выглядят как пассивные: слушание,

чтение, наблюдение. Однако эта внешняя пассивность обманчива: на самом деле для успешного усвоения учебного материала она должна сопровождаться высокой внутренней активностью, мобилизацией всех ресурсов внимания, памяти и мышления[2].

Недостаточность этих ресурсов — первая психологическая причина неуспеваемости. Вторая — несформированные у ребенка умения самостоятельно управлять своей умственной деятельностью, то есть использовать свои ресурсы: сосредоточиться на учебном задании (произвольное внимание), целенаправленно запоминать и воспроизводить информацию (произвольная память), сравнивать, обобщать и делать выводы для получения новых знаний.

Третий психологический фактор неуспеваемости — недостаточность или нарушения мотивации. Любая деятельность, в том числе и учебная, должна чем-то побуждаться, то есть иметь мотив, иначе она просто не осуществляется. Для учебной деятельности мотивы могут быть внутренними и внешними. Внутренние мотивы — это любознательность, интерес, стремление понять окружающий мир, увлеченность самим процессом познания.

В основе внутренних мотивов лежат врожденные потребности: в умственной активности, получении информации, новизне. Эти потребности изначально присутствуют в психике каждого ребенка, хотя их интенсивность может сильно различаться у отдельных детей. Иногда она бывает настолько низкой, что сами по себе внутренние мотивы не могут обеспечивать успешное обучение ребенка. Тогда взрослые используют специальные педагогические приемы, которые в психологии обозначают как «внешние мотивы», а именно: наказания и награды, угрозы и требования, соревнование и давление группы, похвала, возбуждение честолюбия, разъяснение о будущих благах и пользе. Общим во всех этих приемах является то, что знание перестает быть *целью*, а становится *средством* — избежать наказания, получить награду, удовлетворить честолюбие...

Еще одной психологической причиной неуспеваемости является то, что в специальной литературе обозначается «педагогической запущенностью», а, по сути, представляет собой социальную незрелость личности ребенка, вызванную недостатком социализирующих воздействий со стороны окружающих взрослых; чаще всего это просто безнадзорность. В такой ситуации у ребенка могут возникнуть специфические особенности личности (отсутствие учебных мотивов, интеллектуальная пассивность, неаккуратность), которые затрудняют его обучение.

Объективность педагогических факторов состоит в том, что для ребенка, пришедшего в школу, они представляют объективную реальность, которую он должен принять и научиться жить в ней. Сюда относятся все характеристики школы - ной среды: количество и состав учеников в классе, первая или вторая смена обучения, квалификация и стиль общения первой учительницы, программа, по которой ведется обучение и т. д. Объективность состоит также в том, что эти факторы, изначально, одинаковы для всех учеников.

В эту группу входят различные отклонения в психическом развитии детей. К ним, прежде всего, относятся часто встречающиеся задержки психического развития разного происхождения и так называемые «очаговые» (локальные) поражения центральной нервной системы, которые ведут к стойким нарушениям письма (дисграфия), чтения (дислексия), счета (дискалькулия).

В зависимости от того, какое нарушение является основным и наиболее серьезно сказывается на поведении и адаптации ребенка, все отклонения в психическом развитии условно можно объединить в три следующие группы:

- нарушения в познавательной сфере;
- нарушения в развитии личности;
- нарушения в сфере межличностных отношений. На практике все названные нарушения в той или иной степени могут присутствовать у одного и того же ребенка. Углубленная психодиагностика помогает определить «первичный

дефект» — главную причину нарушений социально-психологической адаптации, — чтобы сделать максимально эффективной психолого-педагогическую коррекцию[4].

Определив тип отстающего ученика, выяснив до конца все причины, по которым произошло данное отставание, учитель должен разработать специальную программу исправления неуспеваемости. Она должна включать в себя как дополнительные занятия с учителем в классе, так и самоподготовку неуспевающего. Причем самоподготовка должна включать в себя не только самостоятельную работу ученика, но и работу со стороны родителей и более сильных одноклассников. Соответственно в программе учебный материал необходимо разбить на порции с указанием, в какие сроки должна быть отработана каждая порция. Также программа должна содержать указания не только по тому, что надо отработать и в какие сроки, но и как рационально работать, имея в виду большой объем материала, ограниченность сроков и (в случае отставания по болезни) не вполне еще восстановившееся здоровье ученика. К тому же необходимо, чтобы программа была на руках у ученика. Это очень важно и по деловым соображениям – ученик получает руководство к работе, и по психологическим – он ясно видит перспективу успешного окончания своего нелегкого труда, сначала дальнюю, а затем все более приближающуюся, а это мобилизует и придает силы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004.
2. [<http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2014/09/06/neuspevaemost-v-nachalnoy-shkole-i-ee-prichiny>]
3. Педагогика, Харламов И.Ф., 1999.
4. Психология, Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М., 2003.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Н.А. Брылякова

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

В основе концепции образовательного процесса школы стоит признание необходимости включения обучающихся в процесс активного творчества, приобретение необходимых знаний в диалоге - сотрудничестве с учителем и сверстниками, в поиске нестандартных решений. В арсенале инновационных педагогических средств и методов особое место занимает учебная исследовательская деятельность. Мы думаем, что очень важно, чтобы эта работа была хорошо поставлена уже с начальной школы, так как именно в этом возрасте у детей должен закладываться фундамент знаний, умений и навыков активной, творческой и самостоятельной деятельности, развивается умение оперировать приёмами анализа, синтеза.

Многим педагогам мысль о том, что ребенок способен пройти через все эти этапы, кажется сомнительной и даже пугающей. Но эти страхи и сомнения рассеиваются сразу, как только начинается реальная исследовательская работа с детьми.

Обратимся к схеме проведения исследования. Она выглядит следующим образом: Актуализация проблемы. Целью которой является выявление проблемы и определение направления будущего исследования.

Определение сферы исследования, то есть формулирование основных вопросов, ответы на которые мы хотели найти.

Сбор и обработка информации, анализ и обобщение полученных материалов.

И, непосредственно, сам доклад – защита работы. Целью этого этапа является публичная защита перед сверстниками и взрослыми, ответы на вопросы [1].

В настоящее время существует большое количество методик по исследовательской деятельности: С.Л.Белых, А.Н.Подъякова, А.И.Савенкова. Александр Ильич Савенков даёт такое определение исследовательской деятельности: «Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально – творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [4].

Для развития творческого мышления используются вербальные и невербальные задания, предложенные Савенковым.

Среди невербальных заданий можно выделить такие, как:

Склеивание (агглютинация) - это самый простой приём творческого воображения. Пример задачи с использованием этого приёма: мысленно соединяя части различных животных, попробовать составить из них живое существо с новыми необычными свойствами.

Аналогия - один из приёмов творческого воображения. Разнообразные предметы, не имеющие строго заданной формы, такие как, например, облака, падающие тени, пройдя через наше сознание, часто ассоциируются у нас с реальными сходными предметами. Используя их, наше воображение создаёт определенные соотношения и связи.

Акцентирование - умение подметить и выделить главное. Здесь важно учить детей подчеркивать что-либо, сделать акцент, выделить отличительные черты. Этот метод позволяет выявить сходство и различие предметов. Мы считаем, что приём сравнения можно использовать в работе с детьми для тренировки в умении работать с понятиями. Например, подберите сравнение для таких объектов: яблоко-помидор

Типизация (внимание) - один из самых сложных приёмов творческого воображения. Этот приём практически не используется в технике, но в художественном творчестве он является основным. Например, сложив в несколько раз листок цветной бумаги, мы можем вырезать из него снежинку. Если вырезать несколько разных, определяем какая из них больше других похожа на настоящую, т.е. более типична.

Вербальные задания *требуют участия словесных операций или знаний, приобретённых ранее субъектом [2].*

Для формирования у ребенка основ культуры мышления и развития основных умений и навыков исследовательского поведения можно использовать самые разные методики и упражнения. Приведем примерные задания и упражнения, направленные на развитие умения видеть проблему - «Посмотрите на мир чужими глазами», «Составьте рассказ от имени другого человека или от имени литературного героя», «Составьте рассказ, используя данную концовку», «Сколько значений у предмета».

Важным умением для любого исследователя является **умение задавать вопросы**. В процессе исследования, как и любого познания, вопрос играет ключевую роль. Термины «проблема», «вопрос», «проблемная ситуация» обозначают нетождественные, но весьма близкие, тесно связанные между собой понятия. Вопрос обычно рассматривается как форма, в то время как гипотеза - это способ решения проблемы. Вопросы можно поделить на две большие группы: уточняющие (прямые или «ли» вопросы). Например, верно ли, что..., надо ли, создавать ли..., должен ли... восполняющие (или неопределённые, не прямые вопросы). Они обычно включают в свой состав слова: «где», «когда», «кто», «что», «почему», «какие».

Мы считаем, что для развития умения задавать вопросы используют следующие задания, например: «Найди загаданное слово». Также можно применять игру «Угадай, о чём спросили?», «Угадай вопрос».

Особый вид умений – умения работать с текстом или книгой. Разобьём процесс знакомства с текстом (книгой) на несколько этапов [2].

- ✓ первый этап – беглый обзор текста, его общий просмотр. При знакомстве с книгой ребенок составляет представление для того, чтобы включить в работу не только левое, но и правое полушарие.
- ✓ второй этап – «задать себе вопросы по поводу текста». Например: Насколько мне это интересно?
- ✓ третий этап – выделение главного и второстепенного.

Важным средством мышления является **вывод или умозаключение**. Умозаключением называется форма мышления, посредством которой на основе имеющихся у людей знаний и опыта выводится новое знание. Умозаключения по аналогии требуют не только ума, но и богатого воображения. Для развития данного навыка подходят упражнения на поиск предметов, имеющих общие признаки: «Назовите как можно больше предметов, которые одновременно являются и твёрдыми и прозрачными» и т.п.

Исследовательская работа, как и всякое творчество, возможна и эффективна только на добровольной основе. Желание что-либо исследовать возникает тогда, когда объект привлекает, удивляет, вызывает интерес.

Заниматься проектной и исследовательской деятельностью с учащимися начальной школы достаточно сложно, поскольку у них нет достаточных знаний и навыков для этого. Конечно, чем младше дети, тем более «облегченный» вариант исследовательской деятельности им предлагается. Дети младшего школьного возраста уже, по своей природе, исследователи. Они с большим интересом участвуют в исследовательской деятельности, проявляют желание экспериментировать, самостоятельно искать истину.

При организации исследовательской деятельности в начальной школе следует учитывать возрастные особенности младшего школьного возраста:

- ✓ темы детских работ выбираются из содержания учебных предметов или близкие к ним;
- ✓ проблема исследования, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего развития;
- ✓ необходим подготовительный этап, в течение которого младшие школьники осваивают приемы и умения, соотносимые со структурой проектной деятельности;
- ✓ важным моментом для работы над проектом является помощь родителей, их включенность в совместную деятельность.

Исследовательская работа в начальной школе – это сложный процесс, но осуществимый. Опыт работы позволяет утверждать, что исследовательскую деятельность можно и нужно проводить в начальной школе.

Во время исследовательской, поисковой работы дети учатся работать в команде, договариваться между собой, находить нестандартные решения, приобретают навыки работы с источниками информации. Они учатся мыслить творчески, чаще проявляют инициативу. Благодаря проектным и исследовательским работам, дети активнее принимают участие в различных конкурсах, олимпиадах, четче выражают свои мысли, предполагают и доказывают, ищут и находят.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе. – М.: Вербум - М, 2001
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: Аркти, 2007
3. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2010

4. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М., 2006.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И.Н.Васильев

ФГБОУ ВПО Астраханский государственный университет

Проблема рассматривается в русле исследования психологической готовности к инновационной деятельности личности учителя на основе системного подхода.

Под системным подходом мы понимаем группу методов, при использовании которых предмет исследования описывается как совокупность взаимодействующих компонентов, как многокачественный, целостный и изменяющийся. Системный подход определяет человека как личность, способного носить совокупность социальных качеств. Социальные качества, в свою очередь, в отличие от природных качеств значительно отличаются.

Свойства системного подхода, по мнению Асмолова А.Г., следующие:

1. Целостность – не сводимость к сумме частей.
2. Структурность – связи упорядочены в структуру, которая определяет поведение системы в целом.
3. Взаимосвязь: открытый и закрытый характер (не изменяет среду и систему).
4. Иерархичность – каждый компонент системы – и элемент, и система.
5. Взаимосвязь со средой [1].

Существенным вкладом в принцип системности являются результаты исследования Ломова Б.Ф. Автор предложил оригинальный способ исследования психики и поведения. В основе идей автора заложено представления о полисистемности бытия человека и интегральности качеств и свойств личности. Автор старался также распространить системный подход на исследование познавательных процессов, он сформулировал основы системной концепции психического отражения [4].

При детерминации психики и поведения человека системный подход может быть выражен следующими положениями:

- детерминация (обстоятельства) могут определяться при возникновении и существовании любого психического явления, выполняющие функции как внешних, так и внутренних факторов, условий, а также причины и следствия.
- детерминанты взаимосвязаны, а значит, имеют общую систему;
- детерминанты имеют свойства изменять свое соотношение;
- Также движение детерминантов имеет закономерный характер;
- Любая форма активности личности может выступать в качестве важнейшей детерминанты жизненных процессов [4].

В системном исследовании выделяют такие понятия как: анализ и синтез систем. Анализ выделяет из среды систему и определяет ее состав, структуру, интегральные характеристики и системообразующие связи. Синтез ориентируется на создании модели реальной системы, ее состава и структуры, а так же определения динамики. В рамках нашего исследования системный подход предполагает определение интегрированных системообразующих связей. Поэтому мы будем использовать структурный тип системного подхода, который ориентируется на выявление состава, взаимоотношения между элементами.

Таким образом, системный подход позволит выявить структурную составляющую феномена психологической готовности к инновационной деятельности.

При исследовании готовности к инновационной деятельности личности учителя мы обратили внимание на то, что многие ученые (Подосинников С.А., Максименко С.Д., Семаго М.М, Тарасов В.Б., Крылов В.Ю., Савченко Т.Н., Малинецкий Г.Г., Нечаев Н.Н., Редько В.Г., Носуленко В.Н., Курдюмов С.П., Митина О.В., Жегалло А.В., Величковский Б.Б., Измайлов Ч.А., Едренкин И.В., Сочивка Д.В., Баканов А.С., Лефевр В.А., Майер Р.В.) исследуют возможность математического моделирования психических процессов. Особенно данной проблеме в отечественной психологии уделила внимание школа Крылова В.Ю.

Лефевр В.А. [5] в своей работе предполагал, что субъект живет в мире, в котором присутствуют два полюса: позитивный и негативный. При этом в своих исследованиях он выделил четыре переменных: X_1, x_2, x_3, x_1 которые на языке математики расположены в диапазоне $[0, 1]$.

x_1 – это мера давления мира, склоняющего субъекта выбрать положительный полюс;

x_2 – субъективная оценка давления мира в сторону позитивного полюса;

x_3 – мера интенции субъекта выбрать положительный полюс;

X_1 – мера готовности субъекта выбрать положительный полюс.

Таким образом, Лефевр В.А. полагал, что если $X_1 = 1$, то субъект готов выбрать положительный полюс, если $X_1 = 0$, – то отрицательный.

Самой теоретической моделью субъекта по Лефевру В.А. [5] является формальный оператор $X_1 = f(x_1, x_2, x_3)$. Для того, чтобы определить конкретный вид функциональной зависимости, ученый формулирует три аксиомы:

1. *Аксиома свободы воли.* Если $X_1 = 0$ и $X_2 = 0$, то $Sub_{0,0}(X) = X$ для любых X принадлежащих $[0,1]$. То есть данная аксиома говорит о том, что если мир плох ($X_1 = 0$) и воспринимается субъектом как таковой ($X_2 = 0$), то любая субъективная интенция превращается в объективную готовность: $X_1 = X_3 = X$.

2. *Аксиома незлонамеренности.* Если $X_1 = 1$, то $Sub_{1,x_2}(x_3) = 1$, для любых x_2 принадлежащих $[0,1]$ и x_3 принадлежащих $[0,1]$. Аксиома утверждает, что если мир подталкивает субъекта к совершению хорошего поступка ($X_1 = 1$), то тот всегда совершает хороший поступок: $X_1 = 1$ при любых X_1 и X_3 .

3. *Аксиома доверчивости.* Если $X_1 = 0$ и $X_2 = 1$, $Sub_{0,1}(X_3) = 0$. Аксиома говорит, что если мир толкает субъекта сделать плохой поступок ($X_1 = 0$), а субъект видит мир идеальным ($x_2 = 1$), то он готов совершить действия по требованию мира при любой субъективной интенции X_3 .

Если функция $f(x_1, x_2, x_3)$ линейна по каждой из переменных, и выполнены все аксиомы, то $X_1 = f(x_1, x_2, x_3) = x_1 + x_3 - x_1 x_3 - x_2 x_3 + x_1 x_2 x_3$.

Анализ литературы показал, что мы можем создать модель готовности к инновационной деятельности, которая позволит нам в дальнейшем рассчитывать степень готовности учителя к инновационной деятельности. Согласно теории Лефевра В.А. мы можем применить его формулу для модели готовности к инновационной деятельности. Тогда, переменные готовности к инновационной деятельности в нашем случае трактуются как:

x_1 – это мера, при котором социум влияет на личность педагога, тем самым дает ему установки в выборе инноваций;

x_2 – субъективная оценка представленной информации от социума и иных источников (книги, статьи и т.д.) в сторону инноваций;

x_3 – мера интенции субъекта выбрать инновации;

X_1 – мера готовности субъекта принять инновации.

Таким образом, предположим, что функция линейна и все аксиомы, приведенные Лефевром В.А. выполнены, то

$$X_1 = f(x_1, x_2, x_3) = x_1 + x_3 - x_1 x_3 - x_2 x_3 + x_1 x_2 x_3. \quad (1)$$

Заметим, что готовность к инновационной деятельности биноминальна. То есть имеет результат либо 1, при котором личность готова к инновационной деятельности, либо 0 при котором она не готова.

Однако, если теоретически предположить, что в педагогической деятельности внедряют инновационную технологию, которые должны освоить педагоги. Педагоги, на основе профессионального опыта должны оценить подходит ли инновация к образовательной деятельности или не подходит. Таким образом, $X_1 = 1/2$. Естественно испытуемые производят осознанный выбор, сравнивая его с практическим опытом, т.е. $x_1 = x_3$. Предположим, что образ готовности совпадает с мотивом, тогда $x_2 = x_3$. Исходя из вышеизложенного мы вводим единую переменную $x = X_1 = x_2 = x_3$.

Тогда, подставляя исходные данные в модель Лефевра В.А. мы получаем

$$X_1 = \frac{1}{2} - \frac{1}{2} * x + \frac{1}{2} * x^2 \quad (2)$$

Приравнивая данное выражение к 0, то есть тем самым говорим, что личность педагога не готова принять инновацию, мы получаем $x = 1,618$, что является золотым сечением.

Приравнивая выражение к 1, то есть тем самым говорим, что личность педагога готова принять инновацию, мы получаем $x = 1 - X_1$, что является обратным значением золотого сечения.

Таким образом, мы видим, что решением обоих уравнений является закон золотого сечения. Значит, если мы будем применять модель Лефевра В.А., то корни функций готовности к инновационной деятельности должны стремиться к золотому сечению.

В ходе исследования возник вопрос о практическом применении модели Лефевра В.А. для расчета готовности к инновационной деятельности. Для того чтобы использовать эту модель в исследованиях, применимо к психодиагностике необходимо решить два вопроса:

необходимо сократить условия развития готовности к инновационной деятельности, то есть иметь только три показателя x_1, x_2, x_3 ;

необходимо разработать методику, позволяющую рассчитать в одной системе с показателем $[0,1]$ все компоненты модели Лефевра В.А., применимые к готовности к инновационной деятельности.

К сожалению, современная психодиагностика не может предоставить такую методику. Поэтому для проверки правильности выбора модели Лефевра В.А. мы решили взять полученные результаты опытно-экспериментального исследования техники репертуарных решеток Келли Дж.:

x_1 данную меру мы не можем оценить благодаря технике репертуарных решеток Келли Дж., поэтому мы ее оставим неизвестной;

x_2 субъективная оценка представленной информации от социума и иных источников в сторону инноваций может характеризоваться через элемент «выраженная склонность к работе с информацией»;

x_3 – мера интенции субъекта выбрать инновации может характеризоваться в самосознании как «стремление к инновационной деятельности»;

X_1 – мера готовности субъекта принять инновации, которая по теории В.Лефевра может принимать значение 0 или 1.

Проверим наше предположение на основе полученных результатов исследования. Средние значения показателей следующие:

$x_1 - x$;

$x_2 - 1,8$;

$x_3 - 1,026$.

Подставляя в формулу (1) мы получаем следующие функции:

$$1,821x - 0,821 = 0$$

$$1,821x - 0,821 = 1$$

Таким образом, решая уравнения мы видим, что
при $X_1 = 0$, $x = 0,00045085$;
при $X_1 = 1$, $x = 1$.

Таким образом, мы видим, что готовность принять инновационную деятельность полностью зависит от меры, при котором социум влияет на личность педагога, тем самым дает ему установки в выборе инноваций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник и др. // Вопросы психологии. 1979. - № 4. - С. 35-46.
2. Васильев И.Н. Представление студентов о роли готовности к инновационной деятельности//Дискуссия. – 2013 - №8 – с.116-120
3. Васильев И.Н. Представление о понятии «готовность к инновационной деятельности» студентов различных специальностей//Дискуссия. - 2012 - №7 – с.115-118
4. Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода / Б. Ф. Ломов // Хрестоматия по инженерной психологии. М., 1991.
5. Математическая психология: Школа В.Ю.Крылов/под ред. А.Л.Журавлева, Т.Н.Савченко, Г.М.Головиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 512 с.

ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РАБОТА НАД СЛОВОМ

Е.М.Воронова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Занятия по истории русской литературы формируются вокруг художественного текста во всем его многообразии. История литературы -это история текстов, от которых нужно отталкиваться в процессе урока. Учитывая то, что художественный текст представляет собой сложное структурное сплетение содержания и формы, идейно-художественных и лингвистических элементов, преподаватель должен выбирать на конкретном занятии конкретные методы работы. Курс истории русской литературы проводится во втором семестре, когда студенты уже сформировали на начальном этапе навыки и умения в использовании русского языка общего владения, но не сформировали умения и навыки в разноплановом анализе художественно текста. Учебно-методические задачи, стоящие на начальном этапе владения иностранным языком, требуют от занятия по литературе особого подхода к решению этих задач.

В начале цикла занятий по теме преподаватель рассказывает о жизни и творчестве писателя, об эпохе, в которой писал свои произведения писатель, о его литературном стиле. Эта информация может считаться теми фоновыми знаниями, которые нужны при анализе художественного текста. Важным моментом в практической цели занятий по литературе является то, что язык произведения сложен. Решая этих трудности на начальном этапе, студентам предлагается сначала прочитать текст или фрагменты произведения на родном языке или языке — посреднике (английском). Это помогает лучше воспринимать произведение и понять глубже русский язык, так как произведения часто читаются параллельно. Существует на этом этапе и проблемы в усвоении определенного объема языкового материала (грамматика, лексика), так как считается, что мы не можем в урок литературы включать значительные части аспекта общего владения языком. Хочется отметить, что аспекты обучения(развитие устной речи, практическая

грамматика, фонетика и др.) могут быть представлены комплексно в рамках одного занятия. Урок литературы не должен являться исключением, так как язык и художественный текст тесно связаны. В данной статье ставится задача показать связь между словом и текстом в структуре повествования и обосновать некоторые возможные типы заданий. Нужна ли работа над словом на занятиях по русской литературе.

Методика работы с художественным текстом на русском языке на уроке начинается с внимательной работы над каждым словом в тексте. Тексты фрагментов произведений русских писателей XIX-XX

веков представлены в хрестоматии, сделанной специально для иностранных учащихся. На уроке эта работа приобретает значительно более широкие возможности и права. Именно в этой первой части урока, работая с лексико - грамматическими особенностями текста, учитель строит фундамент для историко-понятийного анализа текста, который большей частью должен быть сделан учениками в конце общего анализа художественного текста. Учитель в этой работе должен не забывать проследить связь « слово - текст - метатекст». Метатекст здесь может быть определен как социо - культурный и исторический фон. Обращаясь к текстам, мы не адаптируем их, не обходим языковые трудности, так как такой подход дает возможность показать слово во всем многообразии его системных связей.

Мы предлагаем несколько примеров включения работы над словом в урок литературы. « Анна Каренина» фрагменты ч. 1, гл. XXIII. Анна *«была прелестна...прелестны были ее полные руки с браслетами, прелестна твердая шея с ниткой жемчуга, прелестные вьющиеся волосы расстроившейся прически, прелестны грациозные легкие движения маленьких рук и ног, прелестно это красивое лицо в своем проявлении; но было что-то ужасное и жестокое в ее прелести...Да, что-то чуждое бесовское и прелестное есть в ней».*

Следуя анализу слова за Л.И. Ереминой, мы должны отметить, что произведение Льва Толстого строится как исследование, все речевые элементы художественного текста получают образно-эстетическую обусловленность. Психологическая мотивированность слова с особенной отчетливостью проявляется в словах качественной оценки. Личность, ее тревоги, заботы и пристрастия становятся своеобразной «точкой отсчета» в словах-характеристиках. [1. с. 6] Мы понимаем, что в данном тексте важно каждое слово. Роль преподавателя заключается в том чтобы помочь учащимся прийти к правильным выводам. Надо, чтобы студенты на этом этапе владения языком не могли не понять авторский замысел. Преподаватель помогает студентам наводящими вопросами и студенты должны строить свои рассуждения, отвечая на вопросы. Например, почему писатель использует прием повтора при характеристике Анны? Почему повторяется именно слово « прелестно»? Что дает противопоставление слов « прелестно» и «ужасное, жестокое, бесовское»? Подобными вопросами преподаватель создает условия, для решения учебной задачи: в данном моменте глубоко понимать текст и понимать характер героини. Возможности использования авторского слова должны быть студентами поняты и раскрыты. Иностраный студент, изучающий русский язык, должен почувствовать в процессе языкового анализа, что художественный текст одновременно есть объект языка и объект литературы, и слово является неким строительным материалом для произведения литературы. Изучая слово в художественном тексте, студент даже на начальном этапе знания языка способен прочувствовать глубину толкования текста.

Другие фрагменты из романа Льва Толстого. Ч. 1 гл. XXIX. *«Анна Аркадьевна читала и понимала, но ей неприятно было читать, то есть следить за отражением жизни других людей. Ей слишком самой хотелось жить».*; *« Ветер был силен на крыльчке, но на платформе за вагонами снежный, морозный воздух и, стоя подле вагона, оглядывала платформу и освещенную станцию».*; Ч. 7 гл. XXX *« Моя любовь все делается страстнее и себялюбивее, а его все гаснет и гаснет... У меня все в нем одном, и я требую, чтоб он весь больше и больше отдавался мне... А где кончается любовь, там начинается*

ненависть...».

Толстой использует некие слова-сигналы. Они призваны в авторском повествовании раскрыть внутренний мир персонажа, служат средством обнаружения самого процесса чувства. Контекстуальный смысл слова можно проследить в заданиях, которые могут формулироваться так - найти слова-сигналы и охарактеризовать их значения для текста. Студенты в ходе такого поиска и анализа слов в тексте должны отметить, что под действием текста реализуются новые дополнительные значения слова. Текст оказывает влияние на языковые единицы. Разбор с учащимися выбора слова писателем в данной текстовой ситуации заставляет учащегося глубоко вникнуть в семантику слова, различать его смысловые и стилистические оттенки, которые отмечены в словаре. Такое слово студент не забудет, что способствует повышению лингвистической компетенции обучающихся. Продолжая работу со словом, можно предложить студентам выбрать и обосновать авторский выбор слова из ряда синонимичных слов. Такие упражнения повышают активное, творческое отношение учащихся к лексике русского языка, к ее использованию в различных ситуациях.

Кроме того, можно предложить студентам в продолжение работы над словом в тексте короткие упражнения, которые раскрывают многозначность слов. Например: сердечный (человек), сердечный(прием), сердечная (мышца), глухой (старик), глухой (голос), глухой (переулок)... Возможен завершающий вопрос — с какой целью в художественных произведениях используются многозначные слова сразу в двух и более значениях?

Опыт работы над словом на занятии по литературе позволяет прийти к следующим выводам. Такая работа над словом на уроке литературы не занимает много времени, она логична и уместна, так как отталкивается от художественного произведения. Она дает значительные преимущества в обучении языку, повышает уровень практического владения языком, активизирует навыки говорения в естественной среде, что чрезвычайно важно на начальном этапе изучения языка, вырабатывает навыки речевой реакции. Кроме того, эта работа позволяет увидеть иноязычному человеку роль неродного слова в создании художественного образа, вырабатывает языковое чутье, дает понять и почувствовать поведение слова в тексте. При этом решается важная учебно-методическая задача - активизируется речевая деятельность, где текст является своеобразным толчком, или отправной точкой к рассуждению. В ходе таких рассуждений отдельные высказывания объединяются в большое монологические высказывания. На уроке литературы с работой над словом самостоятельные суждения учащихся нередко могут складываться в глубокое убеждение именно благодаря мыслительно - речевым ситуациям, которые проецирует художественный текст. Студенты должны высказывать суждения, обосновывать их или отрицать. Без такой мыслительно - речевой практики не развивается способность спонтанной речи. В процессе уроков литературы с языковым наполнением мы вырабатываем навыки спонтанной речи, снимаем проблему не бояться высказываться и пробовать свои силы в самостоятельном анализе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Еремина Л.И. Рождение образа. М. Наука, 1983.

АГРЕССИЯ У ДЕТЕЙ И ПРИЧИНЫ ЕЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Н.С. Городничева, В.В. Грецкая, О.А. Ромахова

Астраханский государственный университет филиал в г. Знаменске Астраханской области

Несмотря на большое количество, исследований и работ в области изучения агрессивного поведения детей, отклонения в поведении детей это одна из наиболее острых, значимых психолого-педагогических проблем и на сегодняшний день. В данный момент существует множество методик и технологий для диагностики и коррекции агрессивного поведения у детей.

В данной статье мы рассмотрим причины возникновения агрессии у младших школьников.

Так что же входит в понятие агрессия?

Агрессия – (от лат. «agressio»)- нападение, приступ)- это мотивированное, деструктивное поведение противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), а так же моральный ущерб живым существам (негативные переживания, состояния напряженности, подавленности страха и т.д.) Если агрессия это форма поведения, то агрессивность это личностная характеристика, приобретенная и зафиксированная, в процессе развития личности. [3.:25]

Агрессивность разделяют:

По направленности на объект внешнюю (гетеро)- дети вымещают обиду на окружающих и внутреннюю (ауто)- занимается самобичеванием.

По форме выражения физическая агрессия-драка; вербальная – крик, ругань; косвенная- вымещение злобы на других; негативизм- противопоставление себя другим.

М. Клайн указывает, что если анализировать, агрессивность как свойство личности можно выделить следующие признаки позволяющие говорить о наличии данного свойства у ребенка в той или иной степени.

1. Сверхактивность (ребенок беспокоен, энергичен, постоянно задевает сверстников, окружающие предметы за ним тянется шлейф разрушений и обид)

2. Отвлекаемость и рассеянность внимания (ребенок испытывает трудности сосредоточения, неспособен довести начатое дело до конца)

3. Импульсивность (ребенок неожиданно бросает, начатое, поступает необдуманно, может легко солгать, нарушить запрет, взять чужую вещь, абсолютно не задумываясь о последствиях)

4. Возбудимость (ребенок крайне раздражителен, неуравновешен, часто плачет, быстро обижается, по незначительному поводу начинает кричать, ломать вещи, драться)

Мы разделяем также мнение и американских психологов работающих, с детьми младшего школьного возраста и этот список можно дополнить следующими признаками

1. Часто спорят, ругаются с детьми и взрослыми

2. Намеренно раздражают взрослых, отказываются выполнять их просьбу.

3. Часто винят в своем неправильном поведении других

Амбрумова А.Г. и Трайнина Е.Г. приводят все вышеперечисленные факторы как возникновения в подростковом возрасте акцентуаций характера, так называемого криминального поведения.

Причины можно условно разделить на биологические факторы (наследственные нарушения, родовые травмы, аномалии развития, травмы и органические заболевания мозга, психические заболевания) [1.:76], данный вид мы не рассматриваем и социальные факторы (социально-экономические условия, семья, сверстники, СМИ)

Одной из первопричин социальных факторов являются взаимоотношения в семье: ссоры, грубость, насилие по отношению к членам семьи или же равнодушное, отстраненное отношение друг к другу и к ребенку. Это является научением агрессивному поведению в детском возрасте. К тому же ребенок для избегания наказания ассоциирует себя с агрессором и повторяет его типы и формы поведенческих реакций [2.:75].

Результаты исследований показывают, что влияние отца и матери на агрессивное поведение своих детей связано с различными факторами:

Например: отцы проявляют значительную агрессивность по отношению к окружающим их людям - это могут быть родственники или посторонние, а так же часто наказывают физически своих детей.

В то же время, матери предпочитают проявить терпимость и попустительство в отношении агрессивного поведения у ребенка.

Исходя из этих данных, можно сделать следующие выводы, которые касаются влияния семьи на агрессивность:

1. Определенные нарушения в эмоциональных отношениях между членами семьи.
2. Попустительство и равнодушие родителей к агрессивности собственных детей.[4.:144]
3. Демонстрируемая модель агрессивного поведения родителей (чаще отца).
4. У родителей агрессивных детей нет единой линии воспитания и часто их требования, противоречат друг другу. В результате у ребенка формируется модель вызывающего, оппозиционного поведения, которая переносится на весь окружающий мир.
5. Физические наказания, угрозы, частая изоляция детей, сознательное лишение любви и заботы в случае проступка ребенка.
6. Родители не пытаются разобраться в причинах такого поведения своих детей.

По мере взросления дети учатся контролировать агрессивные импульсы и выражать их в приемлемых формах, рамках это происходит, если ребенку прививать так называемые внутренние стандарты (к ним можно отнести совесть, гордость). Поэтому имеет значение нравственное воспитание, что требует усилий и времени со стороны родителей, учителей. Раньше именно этому компоненту отдавалось предпочтение и в школе и дома, сейчас родители пытаются переложить ответственность по воспитанию детей на школу, а учителя в свою очередь заявляют - «Это ваши дети, вот и занимайтесь с ними», получается порочный круг. Но не только эта сторона требует внимания, а так же воспитывать в детях позитивное отношение к окружающим, ведь агрессия это и выражение недоверия к сверстникам, взрослым, готовность ребенка получить удар в спину, это защитная реакция психики.

Определенно социально-экономический фактор можно назвать причиной возникновения агрессивного поведения. Материальное благосостояние семей, тоже имеет немаловажное значение, дети даже в детском саду чувствуют различия по этому признаку зачастую взрослые говорят об этом детям, да и по разному относятся к ним. Часто приходилось наблюдать за педагогами, которых просто обязывают заботливые, материально обеспеченные родители проявить по отношению к их ребенку максимум внимания. Дети не понимают чем они хуже других, почему родители одноклассника могут купить планшет, а его не имеют возможности. Ребенок чувствует себя ущемленным, отсюда, и обида, злость на окружающий несправедливый мир, а заодно и на более удачливого «золотого ребенка». Здесь стоит отметить, немаловажна работа классного руководителя, который может провести работу по сплочению детей, улучшению климата в классе, вовремя увидеть наметившееся расслоение и принять меры, хотя бы обратиться к специалисту.

Следующей причиной агрессивного поведения детей является приобретение моделей поведения сверстников в ходе их взаимодействия в игре и общении. Дети особенно охотно перенимают агрессивную форму поведения, нежели модели «правильного поведения» и в общении тянутся к детям, отличающимся жестокостью поведения. В школе ребята решают создавшиеся проблемы в классном коллективе при этом к взрослым не обращаются. Отсюда и появляются различные школьные

группировки, к тому же участились случаи, когда дети примыкают к агрессору и всем классом травят, одного из учеников. Мы считаем, здесь играет немаловажную роль и отношение педагогов к этому ребенку, часто плохое отношение учителя к ученику является командой «фас» для ребят. Являясь членом такой группы, ребенок ощущает себя защищенным, испытывает чувство комфорта. Страх наказания за свое агрессивное поведение при этом исчезает, желание утвердиться в группе преобладает, к тому же поступки совершенные детьми повышают их статус в коллективе.

Для некоторых детей с коммуникативными нарушениями (сензитивных, тревожных, шизоидных) такая группа может быть фантазийной. Дети такого типа придумывают себе друзей. Это могут быть герои игровых, мультипликационных фильмов, комиксов, телесериалов и пр. Они стараются подражать поведению любимых героев. Это диктует им агрессивное поведение, которое кажется окружающим не вполне адекватным, тем более что обычно такие дети замкнуты и своими фантазиями ни с кем не делятся. Здесь мы считаем необходимым выделить еще одну причину агрессивного поведения детей это компьютерные игры, интернет, откуда дети часто черпают информацию о правилах поведения и взаимодействия как друг с другом, так и с взрослыми. Надо отметить, что в последнее время все чаще мы наблюдаем подобное влияние всевозможных гаджетов на поведение детей. Начиная от всевозможных игр в основном агрессивных («стрелялки», «танки» и т.д.) т.е. эти игры эмитируют военные действия, убийства к тому же дети не имеют опыта личного общения с другими детьми. Именно посредством игры дети присваивая те или иные социальные роли развиваются, воспроизводя определенные движения, так же в этом процессе не малая роль отводится и моторике, но в компьютерных играх не требуется изобретательности к тому же ребенок не двигается, не общается, поэтому, о каком-либо развитии не приходится говорить, мало того дети деградируют, у них утрачивается эмоциональная восприимчивость (дети привыкают к насилию, жестокости, становятся невосприимчивыми к чужой боли). Сегодня мы наблюдаем картину совершенной неприспособленности детей, слабо развитые коммуникативные навыки и не знакомыми с законами природы вовсе. Например ситуация из жизни когда ребенок в ходе компьютерной игры по заданию своих партнеров по игре выходит в окно здания на десятом этаже, по видимому не осознавая, что упав с такой высоты погибнет. На начальном этапе подобные вещи происходили, когда появились первые Диснеевские мультики очень динамичные и яркие, а так же фильмы, содержащие сцены жестокости и дети перенимали их типы поведения, были случаи поджогов друг друга в ходе игры и т.д. Сейчас же такие примеры поведения приобретают дети в компьютерных играх. К тому же телефоны, планшеты, компьютеры стали неотъемлемой частью нашей жизни. Многие родители с удовольствием покупают детям компьютеры, т.к. не надо общаться и играть с ребенком, все это он находит в виртуальном мире, освобождая время взрослым. Однажды пришлось наблюдать ситуацию, когда четырехлетнему ребенку купили ноутбук и загрузили игру про зомби, поначалу мальчик не хотел играть постоянно подбегал к матери пообщаться, но потом уже увлекся. Когда мальчик пошел в первый класс, посыпались жалобы родителей «Ребенок не хочет учиться, не выходит из дома, сидит целыми днями за компьютером». Эта ситуация знакома многим. К тому же многие дети даже готовы причинить вред человеку за новомодную игрушку (компьютер, телефон, планшет) или же у них самих из-за неработающего компьютера, сломанного телефона возникает истерика и желание причинить вред себе. Часто мы слышим в новостях, подросток пытался убить родителей отобравших клавиатуру от компьютера или телефон [5.]. Даже происходят ситуации, когда действительно убивают. Для ребенка теряет ценность человеческая жизнь.

Здесь как говорят врачи «надо лечить не болезнь, а причину», для этого, прежде всего, следует проводить воспитательную работу с родителями и педагогами, и приучить родителей к мысли, что обращение к психологу за советом, не является признанием своей беспомощности, а так же своего ребенка «ненормальным». Это является наиболее частой

причиной того, что родители не обращаются вовремя к специалисту и чаще всего мы имеем дело с результатом (агрессивным поведением). Здесь остается констатировать факт наличия проблемы и приступать на начальном этапе к диагностике и далее к коррекции. Но, для того чтобы успешно корректировать агрессию, надо выявить причины агрессивного поведения, а в данном случае требуется очень точная диагностика. Методик и форм диагностики мы имеем в арсенале множество, и все, так существует трудность, не все из них можно использовать при работе с агрессивными детьми.

Исходя из практики, диагностика агрессивных детей в форме стандартного тестирования затруднена, так как дети плохо идут на контакт, не проявляют доверия, не хотят вступать в совместную деятельность. Поэтому на начальном этапе диагностической работы с агрессивными детьми желательно использовать проективные методики («Кактус», «Несуществующее животное», «Рисунок человека», «Хенд тест», карточки с рисунками, где изображены, какие либо жизненные ситуации, которые просят охарактеризовать), но для уточнения вида агрессивности требуется провести тестирование с ребенком, и обязательно беседу с родителями.

И так мы рассмотрели причины агрессивности детей. Исходя из реалий сложившейся, ситуации психолог как специалист имеющий компетенцию в данной области должен приложить максимум усилий для выявления причин агрессивного поведения и снижения неблагоприятных факторов влияющих на агрессивное поведение, а по возможности этих факторов (уметь убедить родителей в совместной работе в интересах их собственного ребенка, найти подход к детям, настроить учителей на работу по нивелированию агрессии). Но все-таки наше мнение таково, что требуется в первую очередь профилактика проявления агрессивности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. - СПб.: Речь, 2006.-76с.
2. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / под ред. Н.М. Платоновой. - СПб.: Речь, 2006.-75с.
3. Психологический словарь М.; 1997-25с.
4. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей: Психологический практикум/ Т.П. Смирнова. -Ростов-на-Дону «Феникс»,-2004-154с.
5. Технологии практического психолога: Учебное пособие / Р.В. Овчарова – М: ТЦ «Сфера», 2000.-144с.
6. interfax.ru» В мире»431295

ФАЗОВЫЕ ГЛАГОЛЫ («НАЧИНАТЬ, ПРОДОЛЖАТЬ, ЗАКАНЧИВАТЬ») НЕСОВЕРШЕННОГО ВИДА И ИХ СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

А.В. Долгополов

Санкт-Петербургский Политехнический институт, Институт Международных образовательных программ, Санкт-Петербург

Фазовые глаголы привлекают внимание лингвистов и методистов в связи с тем, что на их основе создаются многочисленные речевые и языковые сообщения, содержание которых обогащается различными смысловыми оттенками благодаря **имперфективности, каузальности (выражения причины действия) и аксиологичности(набора ценностных компонентов действия)** в том случае, если они употребляются в сочетании с модальными глаголами семантического поля желания и необходимости. [1, 49]. Потенциальная широта и диапазон лексических коннотаций обязаны своим появлением

грамматическим категориям вида и логическим категориям, которые комбинируются и отображаются внутри фазовой семантики.[2, 44]. Необходимо выделить некоторые области мышления и сознания говорящего субъекта, которые призваны осуществлять оценочную деятельность происходящих вокруг событий. Это область левого полушария головного мозга, отвечающая за логическую аналитическую деятельность по распознаванию и идентификации триединой картины развития любых субъектно обусловленных действий – кора головного мозга должна проанализировать наличие или отсутствие начала, продолжения и конца действий как продлеваемых фаз, как дискретных(но взаимосвязанных) стадий совершения действия активным субъектом социальной практики. [5, 77]. Наиболее ярким компонентом семантики фазовых глаголов является имперфективность, из недр которой развиваются дополнительные внеаспектуальные значения действия субъекта, позволяющие воспринимающему (слушающему или читающему либо наблюдающему реципиенту) оценивать и обсуждать данные действия активного субъекта (говорящего или пишущего или производящего действия в поле зрения реципиента) [1,24]. **Имперфективность** как особый вид образования новой семантики глагола, в отличие от перфективности, всегда вбирает в себя целый комплекс значений и коннотаций, которые описывают действие с замедленного ракурса, - она представляет действительность нерасчленённо, связано и целостно. Однако триединая основа дискретности любого субъектного действия все-таки наблюдается при номинации трех основных фаз(начала, продолжения и конца). [1, 45] Можно отметить несколько важных признаков или параметров, по которым имперфективность фазовых глаголов признается особым блоком глагольной семантики. Среди них выделяются следующие смысловые составляющие или компоненты имперфективности: Собственно видовая аспектуальная незавершенность, продолжительность, нерасчлененность и длительность действия, его обратимость или «возвратимость» назад и устремленность вперед, отсутствие конца и лимита(предела). Возможность повторения действия субъектом. Возможность быть многократным, умножиться – то есть идея повторяемости присуща данной семантической группе глаголов. Результат предположительно способен существовать в трех фазах и стадиях развития действия. Зависимость действия от желания субъекта проявляется в трех формах – начала, продолжения и конца. Членение временного протяжения действия равно и тождественно пространственному объему действия. Единство членения времени и пространства подтверждается наличием у субъекта способности начинать, продолжать и заканчивать действие по своему усмотрению.

1. Связь данного блока фазовых глаголов с семантическим полем глаголов **МОДАЛЬНОГО** блока, указывающих на интенциональную природу действия, обусловленного желаниями или потребностями субъекта, что проявляется и наблюдается в сочетаниях инфинитива «начинать\продолжать\кончать» с глаголами «Хотеть, мочь, долженствовать» и словами категории состояния «надо», «нужно».

2. Отображение триединой картины мира, где субъект может или выбирать или исчислять свои действия в троичной системе – он может сделать одно действие из трех или три действия постепенно, он может не сделать ни одного из трех, или же – совершить все действия в необходимом для осуществления полноценного процесса объеме.

3. **Оценочность**, качественное отношение модусного плана возникает в связи с тем, что действия субъекта всегда могут быть обсуждаемы и расцениваемы по троичной схеме логического размышления – субъект совершил \ на совершил первое(второе или третье) действие – и поэтому мы (воспринимающие его действия субъекты) можем вынести оценочное суждение о его характере личности, проследить каузальную и каузативную(причинно-следственную) связь между его действиями.

4. Квалификация действий субъекта влечет за собой появление таких категорий мышления, как аксиологическая идентификация действий и эволюционная **лevelизация** компетенций (уровень развития субъекта) (от английского – level): то есть,

иными словами, если субъект совершает действие только в одном или двух фазах и не завершает его, - то реципиент вправе его осудить(если же субъект не совершает ни одного действия, то он также подвергается осуждению). [6,39].

5. В идеальном положительном варианте развития событий субъект совершает все три фазы действия и расценивается как «позитивный герой», полноценно развивающий все три фазы действия(начало, продолжение и конец). То есть центральной в гуманитарном плане характеристикой субъекта становится именно девятая составляющая или девятый компонент семантики фазовых глаголов, так как на основе данного элемента происходит кодификация субъекта по уровням его полноценного развития (заканчивает действие – значит хороший субъект, не заканчивает действие – следовательно, - это плохой субъект). [5,48]

Предполагается, что начало и продолжение будут объединены с концом действия. Это обязательное навязывание трехуровневого действия говорит об обязательности данного трехстороннего процесса для всех природных и субъектных действий. Подобная изоморфность событий должна быть вербализована на грамматическом уровне информационных сообщений. Поэтому говорящий употребляет фазовые глаголы, вербализующие данную семантику времени и стадий действия.[1, 59]

Слушающий должен понять следующее: речь о результате еще и не шла – однако в самом процессе закладывается база для **оценки** действий субъекта речи[3, 67].

Имперфективность получает широкий диапазон указанных значений вследствие процессуальной природе логических категорий продолжительности и незавершенности, что подчеркивает потенциальность и способность действия раскрыться на триединой оси развертывания денотативного содержания(начало, продолжение, конец).[1, 77]. Следует отметить и тот факт, что фазовые глаголы всегда объединены вектором направленности на результат, который мыслится и воображается в неокончательном виде, который мог бы быть достигнут – но пока еще не достигим. Подобная **нацеленность** на конечный результат или телеологичность(направление движения субъекта к конечной цели), мотивированность и объективность имеют прагматическую природу действия (поэтому результат в данном случае важен, но гораздо важнее, проходил ли субъект ВСЕ стадии развития, все фазы выполнения действия).[2,47]

Трехуровневый, ориентированный на достижение результата процесс, включает в себя две главные и одну принципиальную фазы действия – начало и продолжение принадлежат к первым двум фазам, а конец – соответствует высшей фазе, по которой и судят субъекта действия реципиенты.[1, 54].Цель или объект, прагматическая выгода или подтверждение мотива действия служат не только тому, чтобы сам активный субъект выполнил свою миссию, но и определяют поведение реципиента, который имеет все возможности оценить и рассудить, как действует анализируемый им субъект социальной или речевой практики. Это происходит благодаря тому, что воспринимающий всегда должен выполнить логические операции по анализу все стадий совершения действия на аксиологической оси (ценностной) восприятия(« А начинает ли вообще субъект действие? А продолжает ли он его? А заканчивает ли он его или бросает?»).[5, 68] В нашем исследовании целесообразно упомянуть и еще об одном важном факте. «**Ограничение (лимит) и расширение(делимитизация)**» как особые смысловые поля функционируют на фоне и в сопряжении с семантическим полем фазовости. [2, 37]. Данная внутренняя широкая перспектива развития смысла на парадигматической оси грамматического порождения текста привлекательна для говорящего с точки зрения противоположного суживания или расширения смысла высказывания. [4,32]. Дискретность и оппозиционность начала и конца – продолжения и отсутствия продолжения - объединяются внутри одного единого поля семантики – и развитие событий может идти в двух направлениях – раскрывающих в одних ситуациях **полное**, а в других ситуациях **неполное** (расширенное или же ограниченное) поведение активного субъекта (анализируемого реципиентом). Это поведение зависит или от внешних денотативных факторов или же от воли и желания

субъекта доводить или не доводить действие до той или иной фазы. Изменчивость или трансформируемость действия как такового – еще один важный компонент семантики фазовых глаголов. Если воспринимающий имеет возможность созерцать картину событий в полном соответствии с тем, как действует активный субъект, то это свидетельствует о том, что постоянство временного и пространственного континуума обладает способностью подвергаться изменениям, поскольку субъект может двигаться и делать все фазы так, как он хочет сам.[6, 11]. **Волюнтаривность** можно наблюдать в таких логически примитивных текстах, как описание рабочего дня и действий, происходящих в течение данного дня. Сам субъект выбирает то – как он будет начинать, продолжать и заканчивать день, и – то, что он будет делать в зависимости от того, что он хочет и что ему нужно делать в данный этап или период своей [3, 44] деятельности. Это **парадоксальная** категория содержательного плана: мы говорим о трансформационной(изменчивой и зависимой от интенций говорящего) волюнтаривности действий субъекта. Реципиент наблюдает дискретные фазы, а субъект не видит различий между ними и совершает единые – связанные – действия. Действия изменяются и повышают свой статус и уровень, а для субъекта они равнозначны. Дихотомия и оппозитивность служат единому – отображению и раскрытию ВСЕХ стадий и периодов действия, чтобы дискретность не воспринималась как самоцель. [3, 57. **Дескриптивная** функция (описательная) содержится в каузальном эксплицировании событий – «если субъект начинает что-то, - значит он должен продолжить это; если же он продолжает данное действие – то затем он обязан его закончить». Подобная дескриптивная предназначенность вынуждает реципиента к оценочным комментариям и формированию своего модусного отношения к самому субъекту или к его действиям.[4, 55]. Если возможность начала совершения действия и возможность продолжать действие признаются свободными и не обязательными категориями оценки событий, то возможность заканчивать действия считается обязательной категорией для оценки событий со стороны воспринимающего. Если действие мыслится как то, которое не нужно заканчивать или то, которое субъект не желает заканчивать, то личность субъекта подвергается осуждению и негативным оценкам. В этом отношении фаза конца наиболее уязвима со стороны анализа реципиента.[6, 75.]. Она очень крепко связана с понятиями о лимите и результате, однако не признается свободной и считается единственно принципиальной для формирования вывода о деятельности субъекта в целом. Идея многократного повторения или повторяемости действия способствует укоренению представлений о свободе и о волевом процессе, что позволяет субъекту возвращаться к одним и тем же действиям неоднократно. [1, 44]. **Повторяемость** служит выражению семантики процесса и не только обуславливается аспектуальной природой, но и принадлежит к базовому элементу поля фазовых глаголов. Любое действие может быть начато и продолжено и закончено, если оно имеет длительность, протяженность, незавершенность и волюнтаривно по сути. Философская основа **появления триединого и трехмерного представления о времени и пространстве** с вектором нацеленности на результат – это, безусловно, достижение индоевропейских языков.[5, 56]. Она существует и в других языковых семьях.[3, 76]. Однако именно в русском языке достаточно полно и целостно отражается ментальность трехчастной композиции времени и пространства с опорой на личностную волевою свободу действия. [6, 34]. Если субъект желает начинать и продолжать действие, то оно может заканчиваться даже без результата, поскольку результат в данном контексте не важен, - он принадлежит абсолютно другим аспектуальным и ментальным категориям, не связанным с идеей движения и изменчивости, не связан и с идеей повторяемости и свободы воли активного субъекта.[1, 23]. Приведём пример использования фазовых и модальных глаголов в тесном сочетании: *« Да. Я хочу очень-очень начинать завтра эту работу... – продолжать ее я тоже хочу, но ... думаю, что время еще есть, и торопиться не следует. Я очень хотел бы заканчивать свою работу в то время, когда она даст свои плоды. Однако мне не результат важен! Мне нравится сам процесс – работа ведь*

творческая! Начинаю ее - и приятно на душе. Хочу продолжать – душа радуется. Даже заканчивать-то не хочется. Потому что именно эта работа дает мне силы.»(текст придуман нами – А.Д). Реципиент – автор драматического монолога – отображает употреблением имперфективных глаголов то психологическое состояние описываемого субъекта, которое покоится и зиждется на осознании сути и приятности самого процесса творчества, которое не требует сиюминутных результатов деятельности.

Все эти отмечаемые нами категории семантики располагаются на логической оси «начала - продолжения и завершения процесса работы». Говорящий располагает элементы и части информации в соответствии с тем, как даются аргументы в пользу оценки событий текста. [6, 77]

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бондарко А.В., Буланин Л. Л., Русский глагол. – Ленинград, изд-во «Просвещение», 1967. - С.25-26.
2. Мещанинов И.И., Глагол. – М.-Л., Издат-во «Наука», 1949. – с. 33-35.
3. Перельмутер И.А., Общеиндоевропейский и греческий глагол. – Л., Издат-во «Научная мысль». 1977. – с. 15-17.
4. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике, т. 4, в.2, Глагол, - Москва, Издат-во «Наука», 1977. – с. 42-43.
5. Холодович А.А., О предельных и неопредельных глаголах, в его книге: Филология стран Востока. – Л., издат-во «Просвещение», 1963.-с. 41-45.
6. Якобсон Р. О., О структуре русского глагола в его книге: Избранные работы, - Москва, Изд-во «Научная мысль», 1985. – с. 52-53.

РЕЗУЛЬТАТИВНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНИКОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПО ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПРОФИЛЮ

Долгополов А.В.

Санкт-Петербургский Политехнический институт, Институт Международных образовательных программ, Санкт-Петербург

Авторы пособий по научному стилю речи Политехнического института создали эффективную и результативную базу для преподавания русского языка как иностранного. Этими авторам являются И.Э. Кружков, Н.М. Янкевич, И. Ю Смелкова и Е.Н.Алымова. Созданные ими учебники («Русский язык для экономистов (Микроэкономика)» и «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль)» [1, 40-50],[2, 20-30] способствуют правильному и стабильному формированию основных учебных и речевых умений и навыков по овладению профессиональной и коммуникативной компетенциями.

Результативность данных пособий заключается в том, что учебный материал и языковые упражнения предоставляют преподавателю свободу в выборе методов и способов преподавания научного стиля речи, а также облегчают студентам процесс овладения как профессией, так и знаниями по русскому языку. К основным признакам и преимуществам пособий Политехнического института по экономике принадлежат такие, как логичность, полиструктурность, дидактическая выверенность, лингвоцентризм, профессионально-социальная аргументированность и обусловленность, а также пропедевтичность и системная потенциальность для креативной работы.

Многие преподаватели вуза отмечают, что бинарное сочетание активной и пассивной лексики и грамматики, правила и принципы построения предложения и его

трансформации, а также анализ аутентичных текстов по экономике совмещаются с коммуникативной нацеленностью и полным соответствием всем стандартам и программам образования и воспитания в высшей школе.

Пресуппозитивность (истинность и достоверность) профессиональной информации подтверждается предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями, в ходе выполнения которых студенты приобретают языковую компетенцию наравне с развитием прогностических общеучебных умений по декодированию и репродукции речевого целого.

Пролонгация (поступательное продвижение вперед и изучение без остановки) континуума текстов по экономике основывается на проверенных фактах социальной практики, помогает учащимся студентам понять реальный мир экономики и сферу русского научного стиля речи.

Мотивационное превосходство данных пособий заключается в последовательном углублении и расширении тех понятийных и языковых категорий, которые были изучены студентами на этапе предвузовской подготовки. Оно сказывается на уровне заинтересованности к предмету экономики (он повышается с каждым занятием). Переводная основа презентации языковых единиц, то есть словарное обеспечение учебников не выглядит второстепенным, а является частью учебного процесса по анализу профессионально значимой информации.

Позитивная лингвосемиотическая энтропия текстов создает благоприятную основу для дальнейшего изучения экономики [4, 10-20]. Акселерация новизны осуществляется за счет введения наглядных, эксплицитно выделенных блоков, разделов, схем учебного рода с помощью детального ускорения презентации в графиках, в словарных и трансформационных моделях построения слова, словосочетания и предложения.

Корреспонденция (соответствие) тем курса и тем учебника, а также расчет на многонациональную аудиторию выдают предназначенность для активной работы в аудитории и вне аудитории. Ориентация на совершенствование коммуникативной компетенции и профессионального уровня владения речью проявляются уже при анализе первых страниц. Актуальность и новизна данных пособий не устаревает по причине того, что макро- и микроэкономические явления, рассматриваемые в них, всегда остаются насущными.

Наиболее сложные проблемы лингвометодики снимаются и решаются в ходе использования данных пособий. Научная привлекательность учебников задается с помощью решения практических и теоретических задач на базе комплексного когнитивного подхода к языку с опорой на теорию деятельности и профессиональное погружение студентов в научную среду. Онтологическое понимание связей между картиной мира экономистов и выражением данного миропонимания в языковой системе отражается с наибольшей силой именно в данных пособиях при правильном их использовании. Феноменология и генерация экономического научного стиля речи представляются обусловленными реальными фактами экономической сферы жизнедеятельности.

Для обучения экономистов недостаточно знать терминологию и владеть сведениями об основных экономических реалиях, необходимо понимать и саму структуру взаимодействия в обществе между членами социальных классов и групп. Социальная действительность меняется с каждым днем, поэтому изменения картины мира не всегда имеют научное объяснение, а часто носят комментируемый характер или входят в народную аргументацию. Целесообразно разделять научный детерминированный подход и явления народно-общественного реактивного рода. То, как реагируют обычные потребители на изменение социально-экономических процессов в обществе – это удел журналистики или социологии. Однако экономические теории и их подтверждения нуждаются в иной фундаментальной онтологической базе, которая на основе философских и научно доказанных фактов и механизмах анализа покажет всю

мотивационную и прогностическую картину происходящих в обществе событий экономического разряда. Для этого математические и психологические исследования – безусловно – необходимы. Однако следует отдать предпочтение глубинному анализу рыночных, ценовых и нерыночных гуманитарных факторов социальных трансформаций.

В связи с этим представляется важным углубить погружение студентов в реальную атмосферу или сферу экономических взаимодействий продавцов, производителей и покупателей, то есть выйти за границы логического поля преподавания в систему реальной социальной сферы жизнедеятельности социума. Поскольку в некотором роде существует необходимость в экскурсиях и практических занятиях по сбору данных из реальной экономической практики, то авторам новых пособий приходится дополнять свои теоретические идеи и гипотезы реальными фактами анализируемой действительности.

В данных пособиях мы встречаем глубокий анализ социально-экономических явлений. Авторы знакомы не понаслышке с теми фактами, о которых они пишут в учебных пособиях. Они отдают себе отчет в том, что следует давать примеры ситуаций или диалогов, которые могут быть построены на основе текстового учебного материала учебника.

Таким образом, теория получает реальный коммуникативный отклик у студентов, реализуется на практических занятиях по русскому языку.

Позитивная лингвосомиотичность заключается в том, что перед чтением и анализом текстов предлагается изучить весь спектр лексических значений и понятийный уровень тех терминологических словосочетаний и терминов-лексем, которые являются базовыми для изучения той или иной темы и проблемы экономического рода. Подход к понятию --- всегда облегченный и положительно настраивающий на благоприятное усвоение учебной семантики. Это сказывается на уровне овладения студентами лингвистической и профессиональной компетенциями в синтезе умений читать и понимать научную информацию, а также проявляется в логичном последовательном индуктивном подходе к лексике и дедуктивном подходе к предполагаемой дальнейшей коммуникации(после чтения и диалога по вопросам после текста преподаватель обсуждает понимаемый текст со студентами в непринужденной обстановке, с опорой на супер-знаки текста – лексемы, становящиеся семиотемами – то есть опорами для построения коммуникативного предложения – высказывания во время дискуссии или беседы по изучаемой теме экономического характера. Упражнения по изменению строя предложения и виду синтаксических единиц аналогично способствуют наилучшему овладению и скорейшему приобретению как грамматических, так и речевых навыков. Трансформация --- превосходный метод для преподавателя, который стремится расширить потенциальные способности студентов по использованию в речи тех или иных синтаксических конструкций. Тот метод помогает обогатить методический арсенал средств, побуждающих к расширению и усовершенствованию речевого мышления, которое активизирует то, что ранее не использовалось студентами. Левое полушарие головного мозга подключает к работе по созданию языковых сообщений те доли и зоны, которые отвечают за применение всего многообразия эксплицитных средств выражения той или иной семантики, а также механизмы вербализации смысла в стереотипные лингвистические формы.[3,55] Поэтому авторы данных пособий умело объединяют упражнения по разным видам речевой деятельности, сочетают грамматические упражнения на развитие языковых навыков с упражнениями на развитие языковой догадки и смысловой компрессии. Научные основы подобного комбинирования разных видов упражнений свидетельствуют о глобальном полифункциональном подходе к планированию речевой и интеллектуальной деятельности при обучении экономическому учебно-научному стилю речи иностранных студентов.

Порождение различных подвидов языка науки «экономики» или генерация научного учебного стиля речи зависит от неоднородной информационной роли и структуры экономической сферы жизнедеятельности. Оно обусловлено многообразием областей

применения экономической информации в конкретных условиях и ситуациях социального взаимодействия и речевого контакта. Например, тексты рекламного характера – составление резюме, написание позитивной биографии или тексты описательно-научного содержания различаются сферами использования. Диалоги и коммуникативные единства (тексты, презентующие диалоги, происходящие между активными практиками-бизнесменами в ходе их коммерческой деятельности) не совпадают с монологическими текстами, повествующими о проблемах современной экономики а priori. В связи с этим Генерация также была продумана авторами до мельчайших подробностей, она построена с вектором усложнения и увеличения смысловых трудностей. Это объясняется тем, что студенты изучают экономику не только на уроках русского языка, они становятся способными вникнуть в трудные аспекты экономической деятельности, исходя из собственного социального опыта. Такой феномен, как элемент теоретической лекции, должен быть подкреплен и аргументирован графиками, схемами, доказательствами, вычислениями, что и присутствует в наличии на страницах данных пособий Политехнического института.

Пропедевтичность пособий вышеуказанных авторов можно определить как основной вид и метод побуждения и активизации мышления студентов к дальнейшему продолжению изучения экономики и углублению общих учебных навыков по анализу экономических лекций. Постоянный отсыл или адресация к тому, что последует после изучения данного конкретного раздела экономически актуализированной информации, – это главный принцип построения методической концепции учебных пособий Политехнического института [6, 10-15]. Если студент задается вопросами относительно непонятных ему или трудных элементов или частей информационной цепи, то когерентность (связанность) обучения не прерывается – а наоборот, усиливается и укрепляется, поскольку все проблемы и трудности в рецепции (восприятии) просчитаны до мелочей (можно заглянуть в словарные статьи после и перед презентуемым текстом, можно прочитать в последующих главах ответы на возникающие ситуационные вопросы).[5, 30-35]

Таким образом, эти уникальные учебники имеют научную и методическую ценность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кружков И.Э., Янкевич Н.М. «Русский язык для экономистов. Микроэкономика»(учебное пособие). – СПб., Изд-во Политехнического ун-та. 2005 год.
2. Смелкова И.Ю., Алымова Е.Н. «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи(экономический профиль)». – СПб., Изд-во Политехнического ун-та, 2009 год.
3. Потеня А.А. Из записок по русской грамматике, т. 4, в.2, Глагол, - Москва, Издат-во «Наука», 1977.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: Изд. «Советская энциклопедия», 1990 г.
5. Юдина А.Д. Русский язык как иностранный: Наука без границ. Уч.пособие. Москва: Изд. «Флинта, Наука», 2004 г.,
6. Дьякова М.Ю., Ильина Н.О., Куралёва И.Р., Стародуб В.В. /под ред. В.В. Стародуб. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. (гуманитарный и экономический профили). Элементарный курс. СПб.: Изд. Полтораки, 2010 г.

АССОЦИАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «БАБА»

М.С. Досимова

Антропоцентрический характер филологических исследований является одной из закономерностей развития современной лингвистики. В данном исследовании пристальное внимание уделяется такому фрагменту концептосферы человека, как «баба».

Необходимо отметить, что некоторые исследователи рассматривают данное явление как лексическую единицу, слово, репрезентирующее один из базовых концептов русской концептосферы «женщина» [Багринцева 2013: 9]. Однако в рамках лингвокогнитивного анализа концепта «женщина» было установлено, что одна из выявленных ключевых лексем-репрезентантов «баба», которая, по предварительным предположениям, вербализует концепт «женщина», в действительности объективирует отдельный одноименный концепт русской концептосферы «баба» [Досимова 2008: 7, 20].

Исследование выполнено в русле *семантико-когнитивного направления* когнитивной лингвистики, разрабатываемого научной школой Воронежского государственного университета (З.Д. Попова, И.А. Стернин), которое подразумевает исследование семантики языковых средств, объективирующих концепт, как средства доступа к его содержанию и как средства теоретического моделирования структуры и содержания концепта [Попова 2006: 12].

В настоящей статье представлен фрагмент комплексного лингвокогнитивного анализа рассматриваемого явления в русском языковом сознании, в частности построение ассоциативного поля ключевой номинации концепта «баба».

Материалом исследования послужили данные направленного ассоциативного эксперимента, который проводился в двух формах – «баба – какая?» и «баба – что делает?». Эксперимент проводился среди жителей Астраханской области. В эксперименте приняли участие 303 испытуемых разного пола, возраста, социального положения, гражданского состояния.

Согласно последним исследованиям, выполненным в рамках семантико-когнитивного подхода к языку, направленный ассоциативный эксперимент является наиболее информативным, поскольку он дает богатый и наиболее достоверный материал для исследования концептов в актуальном языковом сознании того или иного народа, выявляет когнитивные признаки, которые образуют содержание концепта и отражают концептуализацию предметов или явлений народом. Он позволяет наиболее эффективным и надежным способом эксплицировать и описать реальное языковое (обыденное) сознание носителей языка [Попова 2006: 130].

В результате проведения направленного ассоциативного эксперимента реакции, полученные на стимулы «баба – какая?» и «баба – что делает?», были обобщены, и на основе обработки экспериментальных данных было построено ассоциативное поле концепта «баба».

Ассоциативное поле, наряду с ключевым словом-репрезентантом, его синонимическим рядом, единицами, выявленными в художественных и публицистических текстах, устойчивыми сравнениями, фразеологическими единицами, лексико-фразеологическим, деривационным и паремиологическим полями ключевого слова-репрезентанта, является составной частью номинативного поля концепта. Оно представляет собой совокупность выявленных в результате ассоциативного эксперимента ассоциатов (реакций) на стимул – ключевую лексему-репрезентант и формируется через перечисление ассоциатов, располагаемых в порядке убывания числа испытуемых [Попова 2006: 129].

Таким образом, ассоциативное поле ключевой лексики-репрезентанта концепта «баба» в сознании носителей русского языка образовано 1674 ассоциатами и приобрело следующий вид:

Баба – 1674: толстая 78; готовит (стряпает) 71; работает 51; стирает, убирает(ся) 44; ругается 36; грубая 33; базарная, полная 26; доит корову 25; работающая 22; добрая 20; старая 17; курит, русская, сильная 16; большая, грязная, кричит, Рязанская 15; детей воспитывает 14; веселая, деревенская, ест, неухоженная, пьет 13; глупая, тупая 12; гуляет, красивая, наглая, простая, рождает (много) детей, сварливая, сельская, хозяйственная 11; неопрятная, орет, сплетничает, страшная 10; Баба-яга, злая, коня на скаку остановит, некрасивая, трудолюбивая 9; неряшливая, пашет, пьет водку, торгует 8; ворчит, крикливая, необразованная, работает в поле, хамит 7; ведет хозяйство, воду носит (коромыслом), вредная, входит в горящую избу, грубит, детей растит, жирная, ленивая 6; болтает, здоровая, моет, не следит за собой, пирожки (пирог) печет, потная, пьющая, скандальная, смешная 5; болтливая, воспитывает, вульгарная, вяжет, гуляющая, дородная, занимается хозяйством, крепкая, курящая, моет полы, пьяная, рабочая, скандалит, следит за хозяйством, смелая, стержовная, торгует семечками (на лавочке), умная, усталая 4; базарит, варит кашу, говорливая, дерется, дерзит, дура, золотая, любящая, материшинница, неаккуратная, некультурная, пашет как лошадь, плачет, полет траву, противная, пышная, пьет алкоголь, работает в огороде, ругает мужа, смеется, стерва, трудится, ухаживает за детьми, хорошая, худая, шьет 3; боевая, бой-баба, бьет мужа, бьет мужика, в платке, верная, вкалывает, ворчливая, вредничает, выращивает овощи, высокая, вышивает, говорит, гром-баба, дерзкая, длинноволосая, добродушная, домохозяйка, за водой ходит, злится, колхозная, копает огород, косит, крестьянка, кричащая, кухарит, ласковая, летает, любит, месит тесто, многодетная, молочница, мужеподобная, мужланка, настоящая, невоспитанная, ненакрашенная, непричесанная, пашет в огороде, печет, печет блины, подметает, поет, пожилая, прямолинейная, пугает, работает на базаре, разбитная, ругает, румяная, сбитая, склочная, следит за детьми, следит за домом, создает домашний уют, сплетница, спорит, строгая, танцует, торгует на базаре, хабалка, хамка, хитрая, ходит по магазинам, холодная 2; алкашка, бежит по селу, беззубая, безразлично ко всему относится, белобрыса, беременная, берет инициативу в свои руки, беспринципная, бестактная, бойкая, болтает много, большегрудая, бомжаристая, в возрасте, брюзжит, бьет, бьет детей, в косынке, в сарафане, в фартуке, валяется под забором, варит борщ, варит картошку, варит приворотное зелье, ведет себя легко, вероломная, веселится, вздорная, властная, вмешивается в чужие дела, внимательная, воду носит из колодца, возмущается, воспитывает внуков, воюет с мужем, волевая, вонючая, «вращающая белками глаз», вредит себе и окружающим, врет, все тяжести таскает сама, все в доме делает сама, всемогущая, вульгарно выглядит, выдывается, выпивает, выполняет всю даже мужскую работу, гладит белье, горбатая, горлопанит, горластая, грозная, грубоватая, грызет, грызет семечки, дает внуку кочерыжку, делает все, но втихую, делает все-все и даже больше, делает домашние дела, деловитая, дерется с мужем, дерется скалкой и сковородкой, держит дом в порядке, держит мужика в руках, детей кормит, детей нянчит, добротная, домовитая, «дрыгающая ногами», думает, дурная, душевная, ест много, ест мороженое, ест пироги, жадная, жалостливая, жалуется, жалуется на жизнь, ждет мужа, ждет сына, мужа с войны, железная (кулак-баба), женственная, живет в селе, живет примитивно, жрет, забивает гвоздь, заботится, заботится о муже, заботливая, заводная, задорная, занимает место на планете, занимается внуками, занимается домашними делами, занимается огородом, занимается сексом, занимается семьей, занимается уборкой, занятая, здоровая лошадь, зло ко всему относится, знающая, «зыркающая глазами», играет, играет на пианино, играет с детьми, игривая, идет в огород, ищет жертву, ищет с кем похмелиться, интеллигентная, интересная, интриганка, качает люльку, клёвая, колдует, колхозница, копается в огороде, копает картошку, копает яму, кормит, кормит курочек, кормит свиней, косая, костяная нога, красится, красная, краснощекая, кричит на других, кричит на мужа, крупная, крутая, купається, кушает, кушает калачи, лениво переругивается с

мужем, летит в ступе, лжет, ловкая, любимая, любит детей, любит мужика, любит мужчину, любит свой дом и свою семью, любящая детей и мужа, маленькая, матерится, метет дворы, много готовит, много кушает, много работает, многословная, моет дом, молодая, моя, мудрая, мужиковатая, мужичка, мягкая, на работу ходит, наглеет, надежная, нарядная, не делает ничего, заслуживающего уважения, ничего правильного, ничего хорошего, не знает, не следует моральным принципам, не умеет воспитывать детей и готовить, не хранит верность мужу, не чистит ногти, ненавидит соседей, носит платок с красными цветами, неверная, невнимательная, неграмотная, неженственная, не имеющая достоинства, неинтересная, некрашенная, немодная, немолодая, немногословная, непритягательная, непутевая, несерьезная, нескромная, беспокойная, не умеющая работать, не ухаживающая за собой, нехорошая, нечесаная, низкая, оберегает детей, оберегает мужа, обзывается, образованная, общается с людьми, общительная, огромная, одевается, озорная, орущая, отправляет мужа на работу, отсыпается, отталкивающая, отчаянная, пасет овец, пачкает, пашет в поле, печет хлеб, пилит, пишет письмо, плодовитая, плохо одетая, плюет, плюет на всех, покупает продукты, поливает, помелом замечает следы, помешана на уборке, помогает, помогает мужу, помогает мужу строить избу, помятая, понукает мужиком, пополняет семью, похмеляется, пошлая, прибирает дом, привлекательная, принимает наркотики, пробивная, продает вещи, пропадает, пропащая, просит выпивки, простоволосая, простодушная, прощает все мужчине, пугает детей, пугало, путевая, пышнотелая, пьет самогон, пьяница, работает в кабаках, работает в колхозе, работает в публичных домах, работает как мужик, работает на панели, работает по дому, работает физически больше, чем надо, работолюбивая, радуется внукам, радуется мелочам и простоте, развлекает народ, разводит свиней, разводит скот, развратная, разговаривает, разговаривает по телефону, разговорчивая, распушенная, расчесывает волосы, ревет, решает все за мужа, ругает мужа и детей, ругается матом, ругается на мужика, ругается с мужем, ругается со всеми, рукодельничает, ревнивая, решительная, розовощекая, россомаха, ругачая, рыжая, с грязными волосами, с засаленным лицом, с коромыслом, с платком на голове, с сумками, сажает, самоуверенная, светловолосая, сволочная, седая, сердитая, сидит с внуками, скотину кормит, скучает, следит за порядком, следит за чистотой, смеется много, смуглая, собирает пустые бутылки, содержит детей, солит капусту, стареющая, стильная, странная, страстная, стройная, суеверная, сумки тащит, суровая, сучит пряжу, существует, считает, тихуша, толкает, топит баню, топит печь, толстеет, трепет нервы, треплется, убирает огород, убирает сено, ужасная, ужинает, умеющая все делать, упертая, упитанная, уставшая, уравновешенная, ухаживает, ухаживает за скотом, ухаживает за внуками, ухаживает за мужиком, ухаживает за скотиной, ухаживает за собой, учит, ушлая, хлопочет по дому, ходит на дискотеки, холеная, храбрая, хромает, черствая, честная, чистит, читает, чистоплотная, шалавистая, щедрая, шумливая, шумная, шустрая, ябедничает, языкастая I.

Ассоциаты, образующие ассоциативное поле, выступают как средства языковой объективации исследуемого концепта, которые в дальнейшем подвергаются процедуре когнитивной интерпретации, подразумевающей мысленное обобщение на более высоком уровне абстракции результатов описания значений языковых единиц, номинирующих концепт, для выявления и словесного формулирования когнитивных признаков, репрезентируемых теми или иными значениями или семантическими компонентами этих языковых единиц, с целью итогового моделирования содержания концепта [Попова 2006: 140].

Проведенный направленный ассоциативный эксперимент со стимулом «баба» доказал свою эффективность и подтвердил релевантность его использования. Он показал, что данный концепт обладает обширным ассоциативным полем, которое предоставляет богатую информацию о концептуализации данного явления русским языковым сознанием.

В ходе эксперимента было выявлено большое количество единичных реакций, что указывает на существенную роль индивидуальных представлений о бабе. Всего на стимул «баба» было получено 1674 реакции. Такое обширное ассоциативное поле свидетельствует о значимости данного явления для носителей русского языка и о наличии многочисленных средств языковой объективации данного концепта в русском языке.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева, О. Б. Социолингвистический анализ субстандартной лексической единицы «баба» (по материалам интерактивного интернет-издания www.slovoborg.ru) [Текст] / О. Б. Багринцева. // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях: сб. статей I Международной научно-практической конференции. / Издательский дом «Астраханский университет», Астраханский гос. ун-т. – Астрахань, 2013. – С. 9 – 12.

2. Досимова, М. С. Национальная специфика языковой объективации концепта «женщина» (на материале русского и казахского языков) [Текст] : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Досимова Марта Саиновна. – Воронеж, 2008. – 23 с.

3. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка [Текст]: монография / З. Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2006. – 226 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Исмаилова

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

Гендерной спецификой принято называть социально обусловленные особенности поведения психики мужчин и женщин, т.е. то, что ожидается от них в исполнении тех или иных ролей, в том или ином возрасте [1; 224].

Другими словами, понятие «гендер», включая в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, мужчинам и женщинам, которые так или иначе связаны с их половозрастным статусом, конфессиональной и социально-культурной принадлежностью. И естественно, гендерные исследования представляют интерес для педагогики, так как напрямую связаны с проблемой полоролевой социализации человека.

Воспитательная организация как всякая социально-психологическая общность влияет на входящих в неё людей в реальной практике взаимодействия её членов. Эта практика по своему содержанию, стилю и характеру порой существенно отличается от декларируемых устремлений воспитателей. Знания и опыта реальной жизни, которые получают воспитуемые, оказываются в значительной степени «непрактичными» для взаимодействия в воспитательной организации с точки зрения воспитания, но помогают адаптироваться в жизни.

Определяемые обществом, государством, педагогами функции той или иной организации и задаваемые в соответствии с ними содержание и стиль жизнедеятельности также могут стихийно влиять на полоролевою социализацию воспитуемых. Так, американские исследователи выявили, что в учебниках, по которым учатся школьники, «запрятаны» признаки гендерного неравенства. Вот некоторые примеры. Мужчины упоминаются в текстах в три раза чаще, чем женщины, причём, как правило, в качестве

образца. В биографиях, приводимых в учебниках, количество мужчин в шесть раз больше, чем женщин. Учебники литературы не включают в себя текстов женщин-писателей. Изложение истории построено на описании сражений и полководцев и т.д.

В истории воспитания есть примеры элементарного полоролевого воспитания. Например, в мужских и женских учебных заведениях Российском государстве XIX и начала XX вв. содержание воспитания было ориентировано на те социальные роли, которые предстояло выполнять их выпускникам и выпускницам. В то же время раздельное обучение в советской школе, скорее, являло собой пример половой сегрегации, так как и мальчиков, и девочек учили одному и тому же. А вот в системе профессионально-технического образования полоролевой подход в воспитании присутствовал в силу объективных условий, хотя и не осознавался как таковой ни практиками, ни теоретиками и методистами.

В последнее десятилетие в странах СНГ вновь появились раздельные учебные заведения, как основного, так и дополнительного образования, в которых делаются попытки реализовать гендерный подход в воспитании (причём часто это делается осознанно, а кое-где даже используется термин «гендер»).

Гендерный, или полоролевой, подход в воспитании предполагает принимать в расчёт и применять знания о гендерных особенностях: в организации быта и жизнедеятельности воспитательных организаций (в соответствии с их типом и функциями), а также взаимодействия их членов; в определении содержания и методов обучения и способов стимулирования самообразования; в создании условий в воспитательных организациях для овладения мальчиками и девочками, юношами и девушками нормами, моделями, сценариями и опытом полоролевого поведения, адекватными их возрастному статусу, психосексуальному развитию и социальным ожиданиям; в решении проблем, связанных с гендерными идентификацией и самореализацией [2].

Содержательно гендерный подход нуждается в глубокой и всесторонней разработке. Вот некоторые примеры того, как, на мой взгляд, он может реализоваться.

Начнем с быта воспитательных организаций. Быт в наших детсадах, школах, интернатах бесполой. Так, бытовая «совместность» мальчиков и девочек в детских садах не проходит бесследно при формировании психологического пола ребёнка и его гендерных установок. В школах нет специальных гигиенических комнат для девочек, отсутствуют в большинстве случаев тренажерные залы для мальчиков (и специальные — для девочек). Режим дня не учитывает разные нормы подвижности у мальчиков и девочек. Питание унифицировано и по времени приёма пищи, и по ассортименту. Всё это создаёт атмосферу «быта-унисекс» и не способствует благоприятному развитию воспитуемых.

Сложнее с гендерным подходом в организации жизнедеятельности воспитательных организаций, содержательно, и по стилю взаимодействия она у нас по-взрослому феминизирована, что не означает её благотворности для девочек, а лишь свидетельствует о её неинтересности для мальчиков. И.С. Кон приводит такие данные: у мальчиков ярче, чем у девочек проявляются любовь к риску, отсутствие заботы о личной безопасности, пренебрежение к собственной жизни, желание выделиться, склонность к девиантности, высокая соревновательность, потребность в достижении, стремление к доминированию. Это нужно принимать в расчёт, учитывать и использовать, организуя жизнедеятельность воспитательных организаций в соответствии с их типом и функциями. В одних случаях необходимо применять, предварительно разработав, систему ситуаций допустимого и страхуемого риска, в других - формы поведения, в какой-то мере замещающие девиантные или конкурирующие с ними, в-третьих - канализирующие в социально приемлемое русло потребность в желании выделиться и т.д. [1; 236].

Содержательные различия в индивидуальной помощи мальчикам и девочкам, девушкам и юношам определяются многими обстоятельствами.

Так, проблемы с гендерными идентификацией и самореализацией возникают в связи с тем, что мальчики и девочки не соответствуют реально или с их точки зрения или с точки зрения значимых для них лиц социальным ожиданиям в конкретной культуре и субкультурах. Как правило, от мальчиков ожидают самостоятельности, ответственности, любознательности, послушания, а от девочек - ответственности, хороших манер, послушания. Естественно, что удовлетворить эти ожидания в детском и особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте мальчикам и девочкам весьма непросто.

Эмпирические наблюдения убеждают, что у мальчиков больше индивидуальных различий, чем у девочек, больше «острых углов» и крайностей, что благоприятствует не только их развитию, но и способствует срывам и отклонениям от нормы. И отклонения различны: девочки чаще страдают неврозами и депрессией, а мальчики - расстройством поведения и антисоциальными проявлениями личности. Соответственно и помощь в решении возникающих вследствие этого проблем гендерных идентификации и самореализации должны существенно различаться.

Гендерный подход в обучении. Почему он необходим? Во-первых, давно известно, что все аспекты развития мальчиков и девочек различаются в той или иной степени по «скорости» и по содержанию. Во-вторых, достоверно установлено, что у девочек больше развиты вербальные способности (а есть основания предполагать, что и экспрессивные, и социальные тоже), а у мальчиков — математические и визуально-пространственные (вероятно, и инструментальные тоже).

О том, что гендерный подход в обучении реален, свидетельствует опыт, как исторический, так и современный. Вряд ли возможно сейчас излагать какие-то систематические соображения по поводу содержания и методов гендерного подхода в обучении. Можно лишь предположить некоторые весьма небесспорные идеи. Так, совершенно очевидно, что набирающая скорость компьютеризация в сфере обучения должна иметь явные гендерные различия. Уже хотя бы потому, что мальчиков и девочек интересуют разные сайты. Это надо иметь в виду, разрабатывая соответствующие компьютерные образовательные программы (в том числе учитывать и различия в структурировании и оформлении материала на сайтах, вытекающие из особенностей восприятия мальчиков и девочек).

Учителями, которые реализуют гендерный подход в обучении, уже наработано много методических идей. Например, в одной из московских школ на уроке русского языка повторяют приставки. Для более эффективного запоминания девочкам дают предложение типа «Прекрасная принцесса прихорашивалась перед зеркалом». Мальчикам предлагают другие примеры типа «Преступник нарушил закон». Как утверждают педагоги, ребята легко представляют себе эти ситуации и на подсознательном уровне запоминают правильное написание. Если предлагать им разные наборы книг для прочтения? Мальчикам — Ф. Купера, В. Скотта, Д. Лондона, Вайнеров, Стругацких и т.п., а девочкам — рассказы, повести, романы с ярко выраженным акцентом на межличностных отношениях и других экспрессивных моментах. Более того, может быть значительно больше учеников станут читать «Войну и мир» Л. Толстого, если изначально предложить мальчикам прочесть про войну, а девочкам — про мир. Все эти не совсем привычные соображения имеют одну цель — попытаться приучить к чтению мальчиков и девочек подросткового возраста, используя их гендерные различия. Систематический курс литературы можно давать лишь в старшей школе, учитывая уже не столько гендерные, сколько социокультурные особенности контингента конкретной школы (в одной и Джойса осият, а в другой и «Капитанская дочка» не будет воспринята).

Существует проблема гендерного подхода в воспитании учащихся общеобразовательных школ. Конечно, его можно и нужно реализовывать в любой школе. Но и те немногие данные, о которых написано выше, и имеющийся немногочисленный практический опыт позволяют предположить следующее. Может быть, оптимальным организационным решением во многих школах стало бы формирование в каждой

параллели отдельных классов мальчиков и девочек, т.е. они учатся «рядом, но не вместе» (так уже делают в некоторых школах Российской Федерации). А вот внеурочная жизнь имеет много вариантов организации. Такие сферы, как спорт, игра, предметно-практическая деятельность организуются в классах, так как различия интересов и возможностей мальчиков и девочек в этих сферах весьма существенны. Внеурочное познание, общение, духовно-практическая деятельность идут как в классах, так и в кооперации с классами противоположного пола.

Гендерные различия необходимо учитывать, оценивая успехи мальчиков и девочек в любой сфере жизнедеятельности воспитательной организации. Оценки всегда должны иметь очевидные, доступные и понятные критерии. Они должны иметь локальный характер, т.е. оценивается мера успешности мальчика или девочки в конкретной работе, а ни в коем случае не их половые или личностные свойства. При этом надо помнить, что для мальчиков в работе главное результат в соревновании и уровень достижения, а для девочек — продукт и эмоциональная атмосфера в процессе работы.

Концепция гендерного воспитания девочек и мальчиков включает следующие составляющие:

- 1) создание педагогических условий для естественного развития различных сфер индивидуальности мальчика и девочки;
- 2) целенаправленную педагогическую деятельность по гендерному воспитанию;
- 3) упорядочение процесса гендерной социализации (индивидуальная помощь ребенку от ситуативной зависимости к внеситуативной саморегуляции гендерного поведения).

Мы считаем, что важнейшим условием эффективного гендерного воспитания мальчиков и девочек является профессионально-педагогическая готовность педагогов к данной деятельности. Компетентность педагогов включает знания о закономерностях психосексуального развития личности, особенностях гендерной социализации девочек и мальчиков; умения организации типичных и проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации; навыки структурирования и упорядочения педагогических ситуаций, умения согласовывать педагогические усилия с реальными ситуациями и индивидуальными особенностями, социальными условиями жизни ребенка.

Для того чтобы гендерный подход в воспитании стал реальностью, необходимо, как минимум, несколько условий. Это серьезная теоретическая и методическая база, которую могут создать педагоги-исследователи; соответствующая нормативная база в документах органов управления социальным воспитанием; формирование у педагогов понимания необходимости гендерного подхода и установки на его реализацию; содержательная и методическая психолого-педагогическая подготовка педагогов к реализации гендерного подхода в воспитании [3].

Почему сегодня следует думать о реализации полоролевого, или гендерного, подхода в воспитании?

Во-первых, потому, что мы имеем феминизированную систему воспитания в целом за счет ее кадров и реализуемых этими кадрами имплицитных концепций личности и воспитания, т.е. неосознаваемых, подсудных представлений о человеке и его воспитании.

Во-вторых, потому, что мы должны не преодолевать, а сдерживать, корректировать общий процесс феминизации мужчин и маскулинизации женщин. Это объективный процесс, и это позитивный процесс, если он хоть как-то сбалансирован. А вот сбалансировать в некоторой степени могут помочь соответствующие меры в сфере воспитания.

В-третьих, гендерный подход в социальном воспитании может стать некоторой компенсацией семейной феминизации. При том, что у нас чуть ли не 50 % детей живут в семьях, где нет отцов, то откуда возьмутся маскулинные не бандиты, разумные хранительницы домашнего очага, наконец, незакомплексованные андрогины?

По нашему мнению, реализация гендерного подхода в социальном воспитании позволяет надеяться на некоторую коррекцию отрицательных моментов стихийной полоролевой социализации.

В заключение хочу отметить, что в социальном плане необходимо помочь мальчикам стать мужчинами, а девочкам — женщинами.

ЛИТЕРАТУРА:

1 Кон И.С. Введение в сексологию. — М., 1990. — 336 с.

2 Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. — 2007. — № 5. — С. 178.

3 Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. — ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

К.А. Казанова., А.Я. Слепухина, О.С. Кириллова

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

Проблема отклоняющегося поведения учащихся – одна из центральных психолого-педагогических проблем современной науки. Большая общественная важность обсуждаемой проблемы становится особенно очевидной в период социально-экономических реформ, проходящих в нашем государстве. Тяжелое экономическое положение страны, крушение прежнего мировоззрения и несформированность нового, отсутствие должных знаний и умений жить и работать в условиях конкурентного и высокопроизводительного производства – все это привело к серьезным социальным потрясениям и конфликтам. Особенно трудно в этот период пришлось подрастающему поколению. Среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение, чаще и в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность, резко возросла преступность. Появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Молодежь участвует в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэкрете, сотрудничает с мафией, совершает экономические преступления.

Все вышеизложенное обусловило возросший интерес ученых – педагогов, психологов, социологов к проблеме отклоняющегося поведения детей и подростков.

В психолого-педагогической литературе существует и дифференцированный подход к характеристике самого отклоняющегося поведения. Так, выделяют четыре варианта отклоняющегося поведения:

1) отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии;

2) нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями (жадность, эгоизм, жестокость, замкнутость, недоверчивость);

3) правонарушения, т.е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;

4) отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями. Оно может быть у школьников с

психопатическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей (Л.М.Зюбин).

В других классификациях отклоняющееся поведение связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуются как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее социально пассивную, корыстную и агрессивную направленность:

- отклонения социально пассивного типа, выражающиеся в стремлении ухода от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, нежелании решать как личные, так и социальные проблемы (уклонение от учебы, работы, бродяжничество, побеги из дома, пьянство, токсикомания, наркомания, суицид);

- отклонения корыстной направленности, проявляющиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением получить имущественную выгоду, материальную поддержку (кражи, хищения, спекуляция, мошенничество);

- отклонения агрессивной ориентации, проявляющиеся в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, побои) (С.А.Беличева)

Отклоняющееся поведение имеет внутренний механизм, обусловленный психобиологическими особенностями личности, ее возрастными особенностями, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно девиантное поведение ребенка может проявляться в нескольких плоскостях:

- как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; повышенная возбудимость и аффективность);

- как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, агрессивность, жестокость);

- как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома, и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками, и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

- как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

Все эти качества и свойства личности девиантных детей, сложности в отношениях с окружающими и поведении ведут к трудоемкости их обучения и воспитания.

В современной научной литературе раскрываются различные аспекты такого социального явления, как отклоняющееся поведение несовершеннолетних. Существует целый ряд подходов к классификации девиантного поведения по различным основаниям. Одна из классификаций – В.Н.Липника, который сгруппировал девиации несовершеннолетних:

- 1) по характеру взаимоотношений подростков с коллективом;
- 2) по отклонению в нравственном развитии личности, по отношению к интересам общества;
- 3) по отклонению в понимании общественных интересов;
- 4) по вхождению подростков в систему общественно полезной деятельности с учетом нравственного развития;
- 5) по степени деформации психики;
- 6) по отклонению в системе ведущих мотивов;
- 7) по патологии в психике и медико-педагогическим отклонениям.

В другой классификации отклонения в поведении сгруппированы:

- 1) по особенностям взаимоотношений и общения с ними воспитателя, педагога (трудновоспитуемые, неуправляемые, дезорганизаторы);
- 2) по образу жизни детей, семьи, по социально-бытовым условиям (безнадзорные, беспризорники, социально запущенные);
- 3) по специфике ошибок и недостатков в процессе воспитания (педагогически запущенные);
- 4) по уровню развития нравственных качеств (дети с отклонениями в нравственном развитии);
- 5) по несоответствию их действий закону, правовым нормам (несовершеннолетние правонарушители) (А.Ф.Никитин)

В целях определения силы и результативности социальных последствий отклоняющегося поведения оно различается по уровню и масштабности, по элементам внутренней структуры, по ориентированности, по типу эмоциональной устойчивости и др.

Медицинский (психобиологический) аспект проблемы отклоняющегося поведения детей и подростков нашел отражение в работах Гройсмана, Кащенко, Личко, и др., которые в качестве основы для дифференциации показателей этого явления выдвигают нервно-психические патологии, акцентуации характера, кризисные явления подросткового возраста, различные физические и психические недостатки детей, извращенные психобиологические потребности.[1]

Один из первых исследователей проблемы отклоняющегося поведения несовершеннолетних В.П.Кащенко отмечал, что эти отклонения обусловлены физическими или умственными недостатками, дефектами, проявляющимися в осложненной форме поведения. Причины такого рода отклонений могут быть приобретенными и врожденными. Если своевременно не обратить на них внимания и не принять необходимые меры, то нежелательные явления неизбежно станут необратимыми, усугубляя со временем отрицательные черты личности.

И.С. Кон называет следующие причины проявлений отклонений в поведении у подростков: внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой Я- концепции, пограничность и неопределенность социального положения подростков.

Педагогическая направленность исследований отклоняющегося поведения несовершеннолетних получила свое дальнейшее развитие в работах А.Л.Гройсмана, В.Ф.Матвеева. Выделяются следующие разновидности отклоняющегося поведения подростков и детей:

- 1) страхи навязчивости;
- 2) двигательная расторможенность;
- 3) заикание;
- 4) побеги из дома и бродяжничество;
- 5) расстройство аппетита;
- 6) патологическое фантазирование;
- 7) страх перед своей физической неполноценностью (дисморфобия);
- 8) патологические увлечения (хобби-реакции).

Социально-психологический аспект в характеристике отклоняющегося поведения подростков раскрывается в работах С.А.Бадмаева, С.А.Беличевой. В зависимости от природы, характера и степени дезадаптации С.А.Беличева выделяет следующие уровни дезадаптации детей и подростков:

- 1) патогенная дезадаптация как результат отклонений, патологий психического развития и нервно-психических заболеваний;
- 2) психосоциальная дезадаптация – связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка;
- 3) социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации системы внутренней регуляции.[2]

Психолого-педагогический аспект отклоняющегося поведения подростков довольно широко отражен в научной психолого-педагогической литературе. Исследователи рассматривают данную проблему с точки зрения, как возрастного подхода, так и общественной активности школьников. Прослеживая психолого-педагогическую закономерность отклоняющегося поведения, исследователи выделяют четыре группы трудных детей:

1) трудновоспитуемые дети, которые равнодушно относятся к учебе, периодически нарушают дисциплину, правила поведения (прогулы, драки), проявляют некоторые отрицательные качества (грубость, лживость)

2) педагогически запущенные подростки, отрицательно относящиеся к учебной и общественно полезной деятельности, систематически нарушающие дисциплину и нормы морали, допускающие проступки (прогулы, драки), постоянно проявляющие отрицательные качества личности (грубость, лень, нечестность, жестокость);

3) подростки-правонарушители – трудновоспитуемые или педагогически запущенные подростки, которые совершили правонарушение, нарушают административные и другие нормы, состоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних;

4) несовершеннолетние преступники – педагогически запущенные подростки, совершившие уголовные преступления, нарушившие правовые нормы и направленные судом в воспитательно-трудовые колонии (М.А.Алемаскин).

Таким образом, современная научная литература раскрывает многообразие аспектов отклоняющегося поведения, дает возможность увидеть различные стороны этого довольно сложного социального явления. Наличие различных точек зрения и подходов позволяет более объективно подойти к характеристике сущности отклоняющегося поведения, его психобиологической и социально-педагогической природы, более четко строить алгоритм профилактической и коррекционно-педагогической работы с учащимися на различных возрастных этапах жизнедеятельности молодежи.

Решающее значение для воспитания подрастающей личности имеет окружающая его социальная среда. Особенно важно влияние малых групп, в которых школьник взаимодействует с другими людьми: семья, одноклассники, неформальные группы общения.

Рассмотрим особенности семейного воспитания, вызывающие или способствующие возникновению отклонений в поведении школьника. Существуют самые различные классификации этих семей, но они в основном не противоречат, а дополняют друг друга.

Г.П.Бочкарева выделяет:

- 1) семью с неблагоприятной эмоциональной атмосферой;
- 2) семью, в которой нет эмоциональных контактов между ее членами;
- 3) семью с нездоровой нравственной атмосферой.

В основу этой классификации положено содержание переживаний ребенка.

А.Е.Личко выделяет четыре типа неблагополучных ситуаций в семье:

- 1) гиперопека различной степени;
- 2) гипоопека, нередко переходящая в безнадзорность;
- 3) ситуация, создающая «кумира» семьи;
- 4) ситуация, создающая «золушек» в семье.

М.Раттер среди обстоятельств, неблагоприятно действующих на ребенка, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность в воспитании и т.д.

Появлению девиантных детей также способствует отсутствие привязанности между членами семьи, эмоциональные и прочие психические расстройства родителей, асоциальное поведение одного или обоих родителей, нарушенная или отсутствующая связь между членами семьи.

Для родителей девиантных школьников характерным является неумение правильно использовать в воспитательном процессе поощрение и наказание. Работа с родителями,

семьей представляет собой очень важный, сложный и необходимый для профилактики и коррекции отклоняющегося поведения детей вид деятельности педагога, психолога, социального педагога, а также специальных психолого-педагогических служб. Целью работы с родителями являются профилактика и коррекция дисгармонии семейных отношений и устранение недостатков семейного воспитания как важнейших факторов, вызывающих отклонения в поведении детей.[3]

Отклоняющееся поведение можно назвать актуальной проблемой современного общества. Оно выступает одной из ведущих причин обращения населения за психологической помощью. Особенно важна психологическая помощь ребёнку в период его развития, самопознания и самосовершенствования. Здесь особенно важна роль педагога, психолога, воспитателя, вооруженного знаниями, такими профессионально важными качествами, как адаптивность, высокий уровень развития жизненно важных умений, уверенность, искренний интерес к людям, духовность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Змановская Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. - М., - 2008
2. Адамский А.И., Петрынин А.Г. Реабилитация детей с девиантным поведением: педагогика любви, заботы и риска / А.И. Адамский, А.Г. Петрынин. - М., 2004
3. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич // Учебное пособие. - СПб., 2003

КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Н.М. Колоколова

ФГБОУВПО «Астраханский государственный университет»

В настоящее время в университетах все большее развитие получает научная деятельность студентов. Желание студентов заниматься наукой во многом зависит от политики конкретного вуза. Привлекать студентов к науке необходимо, - это вопрос укрепления научного и учебного потенциала вуза, повышения качества образования. Занятие студентами научно — исследовательской работой позволяет им не только почувствовать, что это такое, но и позволяет развеять мифы о ее бесперспективности. Студенты получают возможность поработать в творческой коллегиальной обстановке с ведущими учеными и практиками, познакомиться с современными подходами и моделями, зарекомендовать себя [Кривых 2014:51-53].

Зачастую молодые исследователи действуют в команде. При работе в команде, разумеется, возникают трудности и проблемы, преодоление которых — залог успешной работы. Основные проблемы, возникающие в команде — организационный момент, разумное распределение времени, обмен опытом, а также возникновение, сущность и реализация конфликтов.

Удивительным образом можно повысить эффективность любой работы, если работать командой [Насиханова 2013:64-67]. Ведь известно, что одна голова хорошо, а две — лучше; поскольку можно проделать большой объем работы, используя сильные стороны каждого члена команды. Команда должна иметь такую структуру и состав, которые обеспечат сбалансированное разнообразие вовлеченных в команду личностей с

различными персональными качествами, обладающих следующими умениями межличностного общения:

- слушать собеседника;
- вести опрос и задавать вопросы;
- развивать идеи, высказанные другими;
- конструктивно и аргументированно спорить;
- выявлять и разъяснять проблемы;
- подводить итоги;
- демонстрировать понимание и признание;
- разрешать возможные конфликты.

Но немногие задумываются о том, насколько сильно повышается ответственность каждого члена команды друг перед другом. Коллективная ответственность выражается в возложении обязанностей, наказаний и поощрений на группу в целом, без учета ее структуры, роли отдельных членов команды и их вклада в ее деятельность. То есть за деяния, совершаемые одним или несколькими членами команды, несет ответственность вся команда целиком. Помимо этого, команда должна ставить перед собой определенные цели, которые хочет достичь. Важно рассматривать команду как единое целое и иметь сформулированную цель. При отсутствии цели члены команды не смогут понять своих обязанностей.

Для улучшения качества команды необходимо выполнять следующие пункты:

- совместное обсуждение, принятие решений и выполнение работы;
- демократический подход к подготовке и выработке решений;
- отсутствие личных конфликтов;
- интересы команды и интересы каждого члена команды взаимно дополняют друг друга;
- руководитель команды обеспечивает оптимальное использование мастерства, умений и навыков каждого члена команды;
- поддерживаемая дружеская атмосфера;
- все члены команды активно участвуют в работе;
- альтернативные решения и мнения открыты для обсуждения, что также способствует активизации работы;
- случаи недовольства обсуждаются;
- при необходимости, члены команды поправляют друг друга;
- члены команды готовы идти на уступки ради общего результата работы; команда сама организует и корректирует свою работу;
- члены команды осознают свою вовлеченность и полноправие;
- деятельность команды непрерывно оценивается.

Мы проанализировали самые различные виды деятельности, и обнаружили, что большой объем работы в команде является обязательным условием для обеспечения не только эффективности, но и безопасности! Например: альпинисты не ходят в горы по одиночке — в паре они всегда подстрахуют друг друга; персонал, обслуживающий электроустановки высокого напряжения — действуют, как минимум, в паре. И объемная научная разработка всегда вводится целыми коллективами [Балашова 2013: 20-22].

Одной из основных проблем неактивного развития науки в нашей стране, по нашему мнению, является некоторая оторванность науки и исследований от бизнеса и промышленности. Наука должна приносить конкретные полезные практические результаты.

Низкий уровень оплаты труда в науке существенно замедляет процессы научной работы. Доход работников научно - исследовательской сферы слабо связан с результатами самой научно — исследовательской деятельности. Это связано с тем, что скорость

перехода от институционального финансирования к финансированию проектов невысока, да и качество самого процесса оставляет желать лучшего [Пителина 2011:62-68].

В результате проведенного анализа было выявлено, что любая научная деятельность, подразумевающая большие затраты ресурсов и времени, и направленная на создание огромных ценностей, может проводиться лишь в команде.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Балашова Л.И. Ученый в России: вызовы и проблемы современности / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Наука и образование в XXI веке». – Тамбов, 2013 г., С.20-22.
2. Кривых Л.Д. Социальная функция образования в русле стратегии инновационного развития России / Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях». – Астрахань, 2014 г., С. 51-53.
3. Насиханова А.З. Различные подходы к определению метода проектов в современных исследованиях / Сборник статей I Международной научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях». – АГУ, Знаменск, 2013 г., 64-67.
4. Пителина М.В. Национальные особенности образа учебного заведения в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг. - Гуманитарные исследования, Астрахань, 2011 г., С.62-68.

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.Д. Кривых

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Вузовское образование сегодня обладает необходимым потенциалом, чтобы выполнить «социальный заказ государства на воспитание человека современно образованного, нравственного, предприимчивого, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способного к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающего чувством ответственности за судьбу страны» [Кривых 2009:114].

И соответственно нет необходимости доказывать значимость иностранного языка для выполнения данного социального заказа [Багринцева 2012:3]. Иностранные языки необходимы для всех сфер жизнедеятельности людей. Это и политика, и экономика, и культура, и спорт, и быт, и т.д [Кривых 2009:35].

Ведётся разработка новых технологий в области обучения и изучения ИЯ (иностранного языка) [Насиханова 2013:42]. Иноязычное или языковое образование, наряду с традиционными специализациями [Кривых 2003:3], такими как, например, методика обучения ИЯ, в настоящее время предполагает расширение спектра дисциплин [Руссу 2012:178]: стало возможным говорить о психологии и педагогике языкового образования, программирования в сфере обучения ИЯ и т. д [Зобнина 2013:103]

Иноязычное или языковое образование невозможно без преломления через призму личности педагога, предполагающей учёт его компетенций, индивидуального стиля, профессионального типа [Багринцева 2014:15].

Личность педагога изучалась многими авторами (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.В.Бордовская, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.А. Слостенко, Н.Е.Щуркова и др.). Ряд авторов в качестве интегральной характеристики личности педагога рассматривают его профессиональную компетентность. Мы полагаем, что для выполнения поставленных задач особенно значима социально-психологическая компетентность педагога, как составляющая его профессиональной компетентности.

В научных работах исследовались профессиональные типы личности педагога (реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый, артистичный), из которых, соглашаясь с М.В. Журавковой, наиболее адекватным для педагогической деятельности считаем социальный профессиональный тип. Личность педагога изучалась в связи с его индивидуальными стилями (педагогического оценивания - критикующий (негативный), пассивно-формальный (нейтральный), поддерживающий (позитивный)). При этом стили обучения выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению. В настоящее время предпочтение отдается «открытым», демократическим, гуманистическим педагогическим стилям. Так, например, творческий стиль обучения характеризует поддержка инициатив, стимулирование к творчеству в познавательной деятельности, стремление выстроить отношения диалога с учениками. Эмоционально-ценностный стиль отличается эмоциональной открытостью учителя, искренним интересом к своему предмету; педагога отличают эмпатические способности, умение организовывать учебно-воспитательный процесс диалогически, строить взаимоотношения со студентами на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности.

Отметим, что наиболее полно отвечающей требованиям языкового образования представляется личность преподавателя интенсивного обучения. Концепция интенсивного обучения иностранному языку наиболее полно рассмотрена в работах И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, а существенные характеристики личности преподавателя интенсивного обучения выведены в работе И.Г.Беляковой. На личность педагога интенсивного обучения влияют его мотивационные установки - работать в условиях дефицита времени, высокой концентрации занятий, использовать многообразные приемы, сменяющие друг друга внутри занятия, создать атмосферу естественного мотивационного общения, обеспечить проблемность и контактность, осуществить текущую диагностику актуальных и потенциальных возможностей обучающихся, варьируя пути (от мотива к действию и от успешного действия к мотиву). Для преподавателя-интенсивщика характерны функции эмоциональной стимуляции, поддержки и опеки, когнитивная и исполнительная. Функция эмоциональной стимуляции включает эмоциональную партитуру общения, эмоциональную разблокировку обучаемых, самораскрытие эмоций; - формирование эмоционально-положительных межличностных отношений; функция поддержки, когнитивная функция - обеспечения коллективного образовательного процесса, превращение нового опыта иноязычного общения в знакомый; исполнительская функция - создание и реализацию сценария занятия, управление вниманием, запоминанием обучающихся, выбор оптимального стиля общения.

В рамках личностно-ориентированного подхода предполагается такая позиция Педагога, при которой Педагог, проявляя своё неповторимое «Я» способен принять неповторимое «Я» студента; педагог свободен от стереотипов, он -Педагог-Творец, Педагог-Друг, Педагог-Воспитатель. Его характеризует педагогический такт, понимание, терпимость, оптимизм, внимание, чувство юмора.

Педагогическое общение в рамках личностно-ориентированного и аксиологического подходов предстаёт, таким образом, как процесс взаимодействия преподавателя и студентов, при котором происходит обмен информацией, чувствами. Действиями, образцами поведения на основе взаимного интереса и душевного расположения между участниками.

При этом Преподаватель должен обладать рядом специфических коммуникативных умений. Педагог должен «видеть», «слышать», «чувствовать» и «читать» ученика. Наряду с этими профессиональными умениями, обращёнными на субъектов педагогического взаимодействия, Педагог ещё должен уметь строить собственное поведение, модулировать голос, выбирать адекватные каждой конкретной педагогической ситуации вербальные и невербальные средства воздействия. По теории известного психолога, психотерапевта М.Е. Литвака люди нуждаются в так называемых психологических поглаживаниях» (вербальных и невербальных). Такие «позитивные поглаживания» оптимально должны в семь раз превышать «негативные уколы». В невербальном аспекте это может быть одобрительная мимика, улыбка, кивание головой. В вербальном - Слово. Ещё в Библии было сказано «Если подуешь на искру, она разгорится, а если плюнешь на неё, угаснет: то и другое исходит из уст твоих».

Таким образом, Слово Педагога-это мощное средство пробуждения и поддержки интереса к происходящему, один из важнейших факторов создания благоприятной психологической атмосферы на уроке и вне него.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Кривых, Л.Д. Экспериментальная реализация формирования у студентов неязыковых специальностей опыта позитивных социальных отношений средствами иностранного языка / Л.Д.Кривых // Научно-методический журнал «Интеграция образования» Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, 2009. – С. 111 – 115.
2. Кривых, Л.Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства / Л.Д.Кривых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки, 2009. – С. 34 – 38.
- 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.
4. Насиханова А.З. К вопросу о сущности понятия «иноязычная компетенция» // Гуманитарные исследования – Астраханский университет – 2013 – с. 41-46.
5. Багринцева О.Б. Learner’s guide // Методические рекомендации – Астрахань – 2012 – 56с.
6. Багринцева О.Б. Социолексикографический анализ терминов родства в социолексикографическом интернет – издании www.slovoborg.ru // П МНПК «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях – Астраханский университет – Астрахань – 2014 – с.15-16.
7. Зобнина О.А. Языковое выражение категории ценности и оценки в смысловой реконструкции концепта // Филологические вопросы теории и практики – Тамбов – 2013 – с. 102-104.
8. Руссу Е.А. Языковые средства реализации тактики «возмущение» в речевом жанре «оправдание» (на материале немецкого обиходного дискурса) // Историческая и социально-образовательная мысль – Тамбов – 2012 – с.176-179.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РАЗДЕЛА «ОРГАНИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ РАБОТОЙ ПОРТА» ДИСЦИПЛИНЫ «ОРГАНИЗАЦИЯ И ПЛАНИРОВАНИЕ РАБОТЫ ПОРТОВ И ТРАНСПОРТНЫХ ТЕРМИНАЛОВ»

Е. Г. Кузнецов

Современной педагогике, в условиях бурно меняющейся экономики, необходимо постоянно интенсифицировать формы и методы представления материала для студентов – будущих работников различных отраслей народного хозяйства. Особенно это относится к будущим инженерам на транспорте. Так, учебная дисциплина «Организация и планирование работы портов и транспортных терминалов» является одной из профилирующих по специальности «Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов». Цель дисциплины – получение теоретических знаний и практических навыков в области эксплуатации перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов в современных условиях функционирования экономики. Задачами дисциплины является решение вопросов по эффективной организации и планированию работы портов и транспортных терминалов; обеспечение бесперебойной перевалки грузов и оперативной обработки транспортных средств [2]. Логика изложения материала этого раздела курса, согласно проектного подхода в педагогике применительно к инженерам транспорта [3], предполагает выделение групп тем. Рассмотрим содержание тем, дадим методику их изучения.

Тема 1. Организация управления структурными подразделениями порта. Организационная структура ППК (портово-перегрузочного комплекса). Взаимосвязь ППК с подразделениями порта. Типы связей и характер их осуществления. Развитие и характеристика бригадных форм организации труда в порту. Взаимосвязь развития бригадных форм организации труда в порту с изменением структуры хозяйственного механизма порта.

Методические указания. Отличительной особенностью ППК является то, что он выполняет только задачи основной производственной деятельности. Остальные функции за него выполняют подразделения «управление порта» и подразделения производственной и социальной инфраструктуры порта. Взаимоотношения между ними строятся на договорной основе, где оговариваются виды оказываемых услуг, их объем, количество выполнения, стоимость и ответственность. Характерной особенностью перегрузочного комплекса является бригадный характер труда рабочих основной производственной деятельности – докеров. Следует изучить характеристики бригадных форм организации труда (комплексные, укрупненные, сквозные), их достоинства и недостатки.

Вопросы для самопроверки. 1. Какова организационная структура ППК? 2. Какова взаимосвязь ППК с подразделениями порта? 3. Назовите типы связей и характер их осуществления. 4. Развитие и характеристика бригадных форм организации труда в порту. 5. Взаимосвязь развития бригадных форм организации труда в порту с изменением структуры хозяйственного механизма порта.

Тема 2. Роль хозяйственного расчета в управлении работой порта. Основные положения хозрасчета порта на современном этапе, его влияние на цели и задачи управления. Показатели деятельности ППК. Структура доходов и расходов. Формы оплаты труда, применяемые для трудовых коллективов портов и транспортных терминалов.

Методические указания. Экономические методы управления находят свое обобщение в хозрасчете предприятия, который является комплексным экономическим методом управления. Деятельность хозрасчетных подразделений осуществляется в определенных условиях и на основе ряда принципов, которые необходимо изучить. Студенты должны изучить систему показателей основной производственной деятельности порта и их составные элементы и знать, каким образом показатели взаимосвязаны и влияют на эффективность работы порта. Среди хозрасчетных показателей наиболее важными являются финансовые показатели: доходы, расходы, прибыль. На их изучение следует обратить особое внимание.

Вопросы для самопроверки. 1. Каковы основные положения хозрасчета порта на современном этапе? 2. Какое влияние хозрасчет оказывает на цели и задачи управления? 3. Показатели деятельности ППК. 4. Какова структура доходов и расходов? 5. Назовите основные формы оплаты труда, применяемые для трудовых коллективов портов и транспортных терминалов.

Тема 3. Информационное обеспечение управления работы порта и транспортных терминалов. Информационное обеспечение процесса управления. Характеристика нормативно-справочного обеспечения задач управления: виды документов, их правовой статус, порядок применения, обновление, корректировки. Виды информации, особенности ее формирования, технология формирования информационного обеспечения.

Методические указания. В данной теме рекомендуется рассмотреть организационный процесс управления портом, который представляет совокупность его структурных частей, взаимодействующих посредством информационных связей. Информация подразделяется на: а) информацию, требующую надлежащей организации ее сборов, передачи, переработки, хранения и выдачи; б) информацию, используемую в готовом виде без переработки. Информация подразделяется на оперативную или текущую, нормативную и справочную. В любом случае информация должна отвечать требованиям современности, достоверности, полноты. Высшей формой развития системы информационного обеспечения управления работы порта является создание автоматизированной системы управления.

Вопросы для самопроверки. 1. Что собой представляет информационное обеспечение процесса управления? 2. Характеристика нормативно-справочного обеспечения задач управления. 3. Назовите виды документов нормативно-справочного обеспечения, их правовой статус? 4. Каков основной порядок применения нормативно-справочного обеспечения задач управления, обновления, корректировки? 5. Назовите основные виды информации, особенности ее формирования? 6. Что собой представляет технология формирования информационного обеспечения?

Тема 4. Характеристика системы текущего и календарного планирования. Назначение и особенности планирования работы порта и транспортных терминалов. Виды и характеристика текущего и календарного планов основной производственной деятельности. Требования к системе плановых показателей работы порта. Показатели текущего и календарного планирования.

Методические указания. Планирование является основной функцией управленческого цикла и предусматривает достижение производственных результатов при наиболее полном использовании ресурсов. Важной особенностью планирования работы порта является обеспечение сбалансированности мощностей транспортного узла и внутрипортовых хозяйств по отношению к транспортному флоту. Традиционное планирование погрузочно-разгрузочных работ в морских портах разделяется по интервалам времени: год с распределением по кварталам (текущее планирование), квартал с распределением по месяцам (текущее и календарное планирование), месяц (календарное и оперативное планирование), декадное и сменно-суточное (оперативное планирование). Нужно обязательно изучить задачи и назначение каждого вида планирования; сводный годовой план производственно-финансовой деятельности порта; формирование системы показателей.

Вопросы для самопроверки. 1. Назначение и особенности планирования работы порта. 2. Какова характеристика текущего и календарного планов основной производственной деятельности? 3. Назовите виды текущего и календарного планов основной производственной деятельности. 4. Что собой представляют требования к системе плановых показателей работы порта? 5. Каковы показатели текущего и календарного планирования?

Ко всем разделам и темам курса дисциплины «Организация и планирование работы портов и транспортных терминалов» можно рекомендовать пособия Ветренко Л. Д. и

Медведевой А. С. [1, 4]. Педагогический мониторинг показал, что изучение материала дисциплины в таком ключе происходит наиболее эффективно, а студенты могут в будущем достаточно хорошо управлять портом и его структурными подразделениями, а также транспортными терминалами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ветренко Л. Д. Управление работой морского порта. – СПб.: Изд-во ЗАО «Строка», 2000. – 264с.
2. Кузнецов Е. Г. Педагогические аспекты преподавания разделов «Особенности управления работой морских портов и транспортных терминалов» и «Процесс управления работой морских портов и транспортных терминалов» дисциплины «Организация и планирование работы портов и транспортных терминалов»./ Труды XII международной научной конференции «Инновации в науке, образовании и бизнесе – 2014». – Калининград, ФГБОУ ВПО «Калининградский государственный технический университет», 2014, в двух частях, часть 2. – с. 207-211.
3. Кузнецов Е. Г. Проектный подход к организации подготовки специалистов в области грузоперевозок./ Организация и технология морских перевозок грузов. Сборник научных трудов. – Вып. 63. – Калининград: БГАРФ, 2009. – с. 59-65.
4. Медведева А. С. Управление работой порта: учебное пособие для курсантов и студентов по специальности 240100 «Организация перевозок и управление на транспорте (водном)». – Калининград: БГАРФ, 2009. – 138с.

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Е.Кулиева

Филиал «Астраханского государственного университета» в г.Знаменск

Модернизация российского образования актуализирует совершенствование качества подготовки студентов учреждений среднего профессионального образования. Констатируя отсутствие полноценных связей среднего профессионального образования с научно-исследовательской и практической деятельностью, можно утверждать, что содержание образования и образовательные технологии недостаточно адекватны современным требованиям и задачам. В этой ситуации приоритетным в системе профессиональной подготовки будущих специалистов выступает формирование инновационной готовности, связанной с отказом от известных штампов, стереотипов в профессии, выходом за рамки действующих нормативов, нахождением новых оригинальных способов решения профессиональных задач. Инновационная готовность является условием эффективной деятельности, максимальной реализации возможностей, раскрытия творческого потенциала.

Различные аспекты готовности к инновационной деятельности активно изучаются учеными: принятие решений относительно новшества (Б. Твисс); проблемы эффективности инноваций, направлений взаимодействия нововведений, взаимосвязь общества и инновационного развития (Б. Санто); проблемы инновационной политики, взаимоотношения инноваторов и трудового коллектива (А. Пригожий, К. Кирсанов, Д. Сиверин, Я. Лишняков и др.); инновационная культура (А. Валеева, Д. Вахитов); проблемы совершенствования процесса профессиональной подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования (Е.Г. Вотинова, Н.А. Каюмова, Г.К. Омарова, Е.Н. Полякова, СВ. Сердюк, Л.Н. Трубина и др.). Отношению субъектов инновации к новшествам посвятили исследования многие ученые, среди которых Э.

Роджерс, К. Ангеловски, А. Неймер, С. Поляков, К. Ушаков, Н. Анисимов, М. Поташник, А. Лоренсов и др.

Инновационной деятельностью называется деятельность по организации и осуществлению инновационных процессов. Такая деятельность предполагает создание, освоение, распространение и использование результатов фундаментальных и прикладных научных исследований, опытно-конструкторских разработок и решений, различных новшеств для создания или усовершенствования продукта либо нового или усовершенствованного технологического процесса.

Готовность как состояние субъекта деятельности, предшествующей выполнению какого-либо осознанного вида деятельности, обуславливается как устойчивыми психическими особенностями, свойственными данному человеку, так и конкретными условиями, в которых эта деятельность осуществляется. Так М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович выделяют внешние и внутренние условия, влияющие на готовность личности к деятельности:

- содержание задач, их трудность, новизна, творческий характер;
- особенности стимулирования действий и результатов;
- мотивацию, стремление к достижению того или иного результата;
- обстановку деятельности, пример поведения окружающих;
- опыт мобилизации сил на решение задач большой трудности;
- состояние здоровья и физическое самочувствие.

Инновационная готовность связана еще и с тем, что инновационная деятельность возможна при определенном уровне коллективной морали, соблюдении соответствующих нравственных норм деловых взаимоотношений, их отношении к деятельности и организации в целом. Успешная инновационная деятельность невозможна при плохой трудовой и производственной дисциплине, конфликтных взаимоотношениях членов коллектива. Положительный психологический климат коллектива способствует инновационной деятельности, неблагоприятный климат тормозит ее.

Важной составляющей готовности персонала организации к нововведениям является его инновационный опыт, который можно выразить следующими эмпирическими показателями:

- опыт разработки новшеств, изобретений, рационализаторских предложений;
- оказание помощи другим в разработке новшеств, изобретений, рационализаторских предложений;
- практическое участие в нововведениях;
- обмен инновационным опытом.

Таким образом, мы полагаем, что готовность к инновационной деятельности - это система компонентов готовности к инновационной деятельности, которая обеспечивает выполнение им функций, адекватных инновационным потребностям определенной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васильев И.Н. Представление студентов о роли готовности к инновационной деятельности//Дискуссия. – 2013 - №8 – с.116-120
2. Васильев И.Н. Представление о понятии готовности к инновационной деятельности студентов различных специальностей//Дискуссия. - 2012 - №7 – с.115-118
3. Назимов С. С. Педагогические инновации в национально-региональном компоненте содержания образования // Учитель. – 2005. – № 6. С. 74 – 75.
4. Никитина Т. Д. Можно ли научиться эффективно управлять школой? // Директор школы. – 2005. – №6. С.34 – 37.
5. Орлова А. И. Возрождение образования или его реформа? // Преподавание истории в школе. – 2006. – № 1. С. 53 – 55.

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Т.М. Макарова

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

Проблема готовности ребенка к школе была актуальна всегда. В настоящее время актуальность проблемы обуславливается многими факторами. Современные исследования показывают, что 35 – 45 % детей приходят в первый класс образовательного учреждения неготовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы следующие компоненты готовности:

- социальный,
- психологический,
- эмоционально – волевой.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. В современной психологии не существует единого и четкого определения понятия «готовности», или «школьной зрелости» [1].

Нередко родители спрашивают: «Как подготовить ребенка к школе? На что обратить особое внимание?» Это серьезные вопросы, однако родители не всегда правильно относятся к их решению, они считают достаточным ознакомить ребёнка с простейшими навыками чтения, счёта, письма. На самом же деле данный вопрос следует рассматривать значительно глубже [2].

1. Прежде всего, уделить внимание соблюдению режима дня. Особенно это касается детей, которые не посещали дошкольное учреждение. Если ребёнок не приучен ложиться и вставать в одно и то же время, ему крайне тяжело включиться в работу в классе, слушать и запоминать учебный материал. Нередко такие ученики быстро теряют интерес к учёбе. Они переходят в разряд неуспевающих, и если своевременно не обратить внимание на них, то это ведет к отставанию в умственном развитии.

2. Важно, чтобы ребёнок вовремя принимал пищу. Соблюдал гигиенические требования, обязательно проводил не меньше 1 часа на свежем воздухе, меньше времени проводил за игрой в компьютерные игры, просмотром телепередач. Необходимо помнить, что физически здоровый ребёнок способен легче справляться с учебными нагрузками.

3. Необходимо сформировать у детей умение внимательно слушать взрослого и чётко выполнять предъявляемые инструкции. Это является одним из важнейших факторов школьной зрелости.

Определить, насколько внимателен, усидчив ваш ребёнок, поможет простое наблюдение за тем, как он слушает вас, когда вы читаете ему сказку: если он часто меняет позу, то и дело вскакивает, ходит по комнате, совершает навязчивые движения - это первые признаки синдрома дефицита внимания. Решать данную проблему нужно ни в коем случае не криком и упрёками, а своевременным обращением к специалистам.

Часто эту проблему родители игнорируют, ссылаясь на то, что ребёнок ещё мал, и всё придёт с возрастом. Это мнение ошибочно. Чем раньше обратиться к специалистам, тем легче справиться с данной проблемой, и вывести ребёнка на нормальный уровень [4].

4. Дисциплинированность, аккуратность, умение спланировать свои действия – также имеет большое значение для успешного обучения. Ребёнок, у которого нет порядка в вещах, то и дело что-то ищет, перекладывает принадлежности, стараясь освободить рабочее место, упуская информацию, сообщаемую учителем, не успевают за темпом

класса. Со временем пробелы в знаниях накапливаются. И даже ребёнок с нормальным умственным развитием, хорошо подготовленный, со временем может перейти в разряд неуспевающих. Поэтому добиваться аккуратности нужно как можно раньше, до начала школьного обучения.

5. Родители должны больше уделять внимания своим детям - играть, общаться с ребёнком.

В значительной степени определяют успешность обучения следующие показатели:

- Наблюдательность,
- Хорошая память,
- Умение сравнивать, обобщать, анализировать,
- Способность формулировать свои мысли, делать выводы,
- Наличие элементарных знаний об окружающем мире.

6. Родители (законные представители) обязаны научить ребёнка объективно оценивать плоды своего труда.

Не захваливать его и не допускать излишней критики. Придерживаться золотой середины. Дети, которых слишком часто хвалят, да ещё не всегда заслуженно, приходят в школу с ожиданием признания своей исключительности от педагога и одноклассников. Не получая этого, впоследствии они теряют интерес к обучению, ухудшается успеваемость, растёт неудовлетворённость, возможны конфликты с учителем и сверстниками, которые заканчиваются, как правило, нервными срывами.

У ребёнка, которого хвалят редко, не хвалят вообще, часто критикуют, формируется комплекс неудачника. Со временем такой ребёнок уже и не старается сделать что-либо хорошо, не имея надежды добиться успеха. Со временем ситуация лишь усугубляется, если её вовремя не изменить [5].

Нельзя забывать о том, что с приходом в школу ребёнок попадает в новый коллектив своих сверстников. Готовить ребёнка жить в коллективе надо ещё до школы. Для этого прислушайтесь, как ребёнок говорит о делах в детском саду. Какое слово он употребляет чаще – я или мы? [6].

В Муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении муниципального образования «Закрытое административно-территориальное образование Знаменск Астраханской области» «Центр развития ребёнка – детский сад «Родничок»» проводилось анкетирование родителей «Готовы ли вы отдать своего ребёнка в школу?»

ТЕСТ

1. Мне кажется, что мой ребёнок будет учиться хуже других.
2. Я опасаюсь, что мой ребёнок часто будет обижать детей.
3. На мой взгляд, четыре урока – непомерная нагрузка для маленького ребёнка.
4. Трудно быть уверенным, что учителя младших классов хорошо понимают детей.
5. Ребёнок спокойно учится только в том случае, если его мать – учительница.
6. Трудно представить, что первоклассник может быстро научиться читать, писать, считать.
7. Мне кажется, что дети в этом возрасте ещё не способны дружить.
8. Боюсь думать о том, как мой ребёнок будет обходиться без дневного сна.
9. Мой ребёнок часто плачет, когда к нему обращается незнакомый взрослый человек.
10. Мой ребёнок ходит в детский сад и никогда не расстаётся с матерью.
11. Начальная школа, по-моему, редко способна чему-либо научить ребёнка.
12. Мой ребёнок часто говорит: «Мама, мы пойдём в школу вместе!»

В анкетировании приняли участие 35 родителей. По результатам анкетирования видно, что большинство детей может общаться с детьми разного возраста, умеют попросить о помощи и оказать её другому, понимают необходимость быть опрятным и

соблюдают порядок дома. Но, в то же время, половина детей в каких-то определённых ситуациях не могут сдерживать себя, сообщать о своих потребностях и желаниях в приемлемой форме. А это настораживает и значит над этим нужно работать, потому что впоследствии у ребёнка могут возникнуть проблемы в общении. Также большой процент детей не способны выбирать между «можно» и «нельзя», «хочу» и «должен», а также не могут адекватно оценить результаты своей деятельности, а это значит, что у них занижена или завышена самооценка.

Анализ анкет показал, что большинство родителей считают умением учиться в школе – знание и выполнение всех правил школьной жизни. Некоторые считают умение учиться – это получать хорошие оценки, однако поясняют, что оценки ставятся за хорошие знания, а есть и такие, которые считают, что достаточно слушаться учителя.

Основную ответственность за воспитание и развитие своего ребёнка несут родители, именно они имеют преимущественное право на воспитание перед всеми другими лицами [7].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986 Психологическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности
2. Запарожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1986. – Т.1 Учение Ж Пиаже и психическое развитие ребенка
3. Лисина Н.И., Копчеля Г.И. Общение с взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – Кишнев, 1987. Генезис общения у дошкольников
4. Нежнова Т.А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к школьному возрасту
5. Подъяков Н.М. Мышление дошкольника. – М., 1972 Формирование у дошкольников обобщенных способов практического исследования ситуации
6. Формирование наглядно – образного мышления у дошкольников
7. Семейный кодекс РФ

РАБОТА С ТРЕВОЖНЫМИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.С., Мащалкина, А.К. Мусагалиева

Филиал Астраханского государственного университета в г. Знаменске

Тревожность - это индивидуальная психологическая особенность заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, том числе и в таких которые к этому не предрасположены. Состояние тревоги включает в себя комплекс эмоций, одной из которых является страх. Тревожатся и испытывают страх дети младшего школьного возраста, чтобы не расстраивать родителей, дети, особенно мальчики в младших классах стараются вовремя делать уроки, не пререкаются с родителями, стараются хорошо учиться, посещать кружки. У девочек также тревожность проявляется позже с 10 лет[1].

Все это плохо влияет на сферы их повседневной жизни. Чаще всего любой вид тревоги зависит от воспитания. Если родители постоянно позорят ребенка, убеждая в его беспомощности, то ребенок учится чувствовать себя виноватым и в определенные моменты он будет испытывать тревогу. Но если родители будут настраивать сына или дочь на достижение успеха через преодоление препятствий, то в ответственные моменты он будет испытывать мобилизирующую тревогу.

Одной из причин возникновения детской тревожности является нарушение отклонений детей с родителями. Основными причинами возникновения тревожного поведения являются:

- Неадекватные требования родителей к возможностям и потребностям своего ребенка;
- Непоследовательность родителей при воспитании ребенка;
- Стремление родителей сравнить своего ребенка в достижениями других детей[2].

В дошкольном возрасте у ребенка начинает формироваться школьная тревожность. Такой вид тревожности может появляться в случаях, когда родители говорят дошкольникам, что если они будут плохо вести себя в школе его будут наказывать. И поэтому большинство первоклассников переписывают не из-за плохих отметок, а из угрозы испортить отношения с учителями, родителями, товарищами.

Тревожный ребенок особенно нуждается в безусловной любви родителей и внимательном отношении. Если ребенок живет в положительной эмоциональной атмосфере дружбы, он чувствует себя нужным. Благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка, снижение уровня тревожности.

Поскольку у тревожных детей часто появляется потребность кого-то любить и ласкать, что хорошо бы иметь дома собственных животных: кошку, собаку и т.д. Совместный уход за животными помогает выстроить отношения и формы сотрудничества между родителем и ребенком.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Тревожность является глубинным эмоциональным состоянием, возникающим в результате неудовлетворение важных потребностей. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от этой деятельности, например рисования. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети.

На уроках тревожные дети на вопросы учителей отвечают тихим и глухим голосом. Речь может быть, как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило возникает длительное двигательное возбуждение: ребенок тербит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти пальцев, выдергивают волосы. Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивает. Тревожность ребенка может вызываться особенностью взаимодействия педагога с ребенком, а именно превалирование авторитарного стиля общения и непоследовательности требований и оценок. В первом и во втором случае ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не угодить им, приступить жестокие рамки.

Одной из наиболее распространенных трудности в работе с детьми младшего школьного возраста является их эмоциональной неустойчивость, неуравновешенность. Порой взрослые не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, слишком болезненно переживающие любые замечания, плаксивыми, тревожными. Тревожные дети постесняются громко и явно выразить свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, боясь обратить на себя внимание. Чтобы снять тревогу у ребенка надо с ним установить контакт. Необходимо наклониться к нему, прикосновения помогут ребенку чувствовать себя увереннее, легче справиться со страхами насмешками и одиночеством.

Одним из хороших способов снять тревожность является маскарад. Маскарад принесет не только удовольствие, но и огромную пользу в том числе и взрослым. Взрослые будут с интересом смотреть на импровизацию. Еще один хороший способ для

снятия напряжения у детей это игры, включающий телесный контакт, а также полезные упражнения на релаксацию, технику глубокого дыхания и массаж. При выполнении упражнений на расслабление желательно использовать элементы музыкотерапии, благоприятное воздействие оказывает прослушивание «мелодии леса», «звуков природы». Желательно, чтобы дети принимали удобное положение и закрывали глаза. Еще один способ уменьшения тревожности - это организовать в классе совместный праздник. Дети очень любят раскрашивать лица друг друга и рисовать на руках и ногах разные фигурки животных и насекомых.

Тревожный ребенок не сразу начинает доверять взрослому, которые с ним беседует или проводит занятия, надо иметь большое терпение, поэтому игры с закрытыми глазами используются после длительной работы, когда ребенок уже не боится, не испытывает страх взрослому или другим детям. Также игры формируются чувство уверенности и доверия к окружающим - это к сверстникам, взрослым[3].

Поэтому начиная с первого класса родителям, педагогам, психологам, необходимо учить младших школьников справляться с повышенной тревожностью проводить занятия на повышение самооценки, регуляцию психо-эмоционального состояния, снятие мышечного напряжения. Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Тревожные состояния, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменениями окружающей обстановки, привычных условиях и ритма жизни. Чтобы снизить тревожность в поведении детей младшего школьного возраста психологом была сделана попытка составления психотерапевтических программ. Эти программы направлены на развитие конструктивных способов взаимодействия тревожных детей, формирование их личностных отношений. Работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста должно быть не узко функциональный, а общий личностно-ориентированный характер, сфокусированный на тех факторов среды и характеристики развития которую в каждом возрасте могут стать причиной тревожности. Работу следует осуществлять на уровне всех структурных комплексов тревожности с ориентацией на возрастные и половые «пики» и индивидуальные «зоны уязвимости» для каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб: Издательство «Питер», 1999. – 464 с.:
2. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. – Знание. – 1988
3. Полунина Л.В. Особенности тревожности младших школьников и способы ее преодоления//Справочник педагога-психолога. Школа- №10

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДЕРИВАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В УГОЛОВНОМ ЖАРГОНЕ

Е.В. Метельская

ФГБОУ ВПО Астраханский государственный университет

Уголовный жаргон подчиняется общим принципам образования лексических единиц. Лексемы, входящие в его состав, относятся к тому или иному способу словообразования.

Анализируя русскоязычные лексические единицы-зоонимы уголовного жаргона относительно словообразования, мы выделили 4 способа.

1. Словосложение:

ас-бобёр, - бра, - м., Осуждённый, обладающий высокой воровской квалификацией, хорошо ориентирующийся в Уголовном кодексе.

бык-рогомёт, - Осуждённый, хорошо работающий на производстве. *Здесь, на Печоре, мотают срок в большаке шобла и шелупень: **быки-рогомёты**, вампиры, бакланы, борзые, мохнорылые, беспределы-анархисты, гуливаны из ершей, мокрушники, петушня и вольтанутые* (зап. 2012); *Так же смирно притопил слегонца двух бакланов на дальняке, когда те решили показать "**рогомёту**" свою крутизну. Был Валя обычно суров и молчалив* (Жиганец, 1999).

главпетух, - а, - м., Неформальный лидер в касте обиженных, опущенных, петухов и др. Является полномочным представителем опущенных в контактах с лидерами других неформальных групп, решает все проблемы, возникающие в группе. *Малую часть "петух" отдаёт "атаснику", стоящему на шухере. Хорошую долю засылает "главпетуху" за "крышу" и хорошее отношение. Интересно, что у "главпетуха" блатные берут курево на "общак", если, конечно, пачка запечатана. Совсем воровские понятия прогнили!* (зап. 2010).

глистогонщик, - Не терпящий безделья.

гусиносик, - ка, м., Мелкий воришка.

енот-желторотик, - а, - м., Вор, ворующий из подвалов.

главкозёл, - Председатель секции дисциплины и порядка ИК. *"Главкозёл" недаром ввёл такие собрания, где всё решают он и его замы. Если нарушитель небуйный, но получающий хорошие передачи, можно предупреждение вынести и поставить его в курс. Кто не хочет в шизняк и хочет освободиться условно-досрочно, принесёт щедрое подношение. Чиновники, как их ни назови, везде одинаковые.*

козёл-моргалик, - Гомосексуалист пассивный.

конегон, - а, - м., Следит за трассой (связь между камерами в тюрьме, осуществляемая при помощи коней — самодельных веревок, сплетённых из распущенных шапок, свитеров, носков. По ним передается всё — от записок(маляв) до чая/конфет.

коновал, - а, - м., Врач ИТК.

коновод, - а, - м., Главарь преступной группы.

рыболов, - Вор, совершающий кражи с помощью удочки через открытые окна, форточки.

судак-кивала, - Народный заседатель в суде. Между прочим, стриженный наголо подсудимый вызывает у судьи и "судаков-кивал" (народных заседателей) вполне закономерные ощущения (Хабаров, 2003).

2. Аффиксация:

бабочник, - а, - м., Лицо, совершающее карманные кражи.

бакланка, - 1. Хулиганство. *Если бы при СССР зекам сказали, что бывают двадцатилетние воры в законе, судимые за "**бакланку**" (хулиганство), все бы приняли это за анекдот* (Смехов, 2013). 2. Тюремная боевая система. Эта метода широко используется в драках на малолетней зоне, которые часто заканчиваются тяжкими телесными повреждениями. *В бакланке борьба игнорируется как самодостаточная часть арсенала и используется лишь вспомогательно. Предпочтение отдаётся ударной технике.*

блехач, - Караульщик.

бугайщик, - а, - м., Мошенник, подкидщик кошельков, бумажников во время мошенничества.

бычара, - ы, - м., 1. Глупый, строптивый. *Одет был **бычара** в линялые шмотки, в правой руке матрац, в левой — одинокий баул* (Миронов, 2012). 2. Хулиган. *Если ты в очках, и слабенький. А тут подходит **бычара** и начинает выпендриваться и он такой крутой, а я ничего не могу сделать. Как быть? Обидно всё-таки...* (зап. 2011).

воловер, - а, - м., Вор, любящий в кругу “блатных” бахвалиться и хвастаться крупными “покупками”, в действительности никогда им не совершёнными. На жаргоне шулеров – “наводчик”, “не столько дающий дела, сколько болтающий о делах”.

волчара, - ы, - м., Ругательство. “...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 борзеют, **волчары**! Сообщи своим, мы все, бл@дь, подпишемся!” (Гудава, 2013).

3. Конверсия:

бакланить, - 1. Хулиганить, совершать глупые выходки. *Кто может стать “отрицалой”?* Тот, кто никогда в зоне не работал (только под жёстким прессингом), не сотрудничал с администрацией по любым вопросам, не участвовал в глупых выходках (не бакланил) (зап. 2013). 2. Вымогать деньги у прохожих или отбирать у подростков. 3. Разговаривать.

козлить, - Открыто доносить. *Может, подскажешь, каким образом крутиться в красной зоне МУЖИКУ, если не козлить и не дёргать родственников???* (зап. 2009).

конить, - Пугаться

котовить, - 1. Следить за любовницей, завлекающей жертву на “хипес”. 2. Кокетничать.

рыбачить, - Воровать в зонах отдыха.

тараканить, - Скрываться.

4. Аббревиация:

БАРС – 1. Бей Актив, Режь Сук. 2. Был Активистом Ради Свободы. 3. Бей активистов, режь стукачей.

ВОЛК – 1. Волю Очень Любит Колонист. 2. Вору Отдышка – Лягавым Крышка. 3. Вот Она, Любовь Какая.

ВОРОН – Вор - Он Рожден Одной Ненавистью.

ГУСИ – Где Увижу Сразу Изнасилую.

ЖУК – Желая Удачной Кражи.

ЗМЕЯ – Зачем Мужчина - Есть Я.

ЗУБР – Злые Урки Берегут Рабов.

КОТ – 1. Коренной Обитатель Тюрьмы. 2. Кто Он Такой – Теперь Он Колонист. 3. Коренной Обитатель Толчка (наносится пассивным гомосексуалистам). 4. Как Одной Трудно. 5. Кто Отогреет Тоску. 5. Кто Обречён на Тюрьму.

ЛЕБЕДИ – Любить Его (Её) Буду, Если Даже Изменит.

ЛЕВ – Легавых Е...ть Весело. 2. Люблю Е...ть Веселых. 3. Люби, Е...и, Воруи. 4. Любитель Ежедневных Вафель (наносится пассивным гомосексуалистам. 5. Люблю Его Вечно.

Примеры, иллюстрирующие проведённый анализ, показывают, что в образовании лексических единиц уголовного жаргона участвуют те же способы словообразования, что и для слов нормативного языка.

Аффиксация так же, как и для нормативного языка, является наиболее продуктивным способом словообразования лексических единиц-зоонимов уголовного жаргона. Среди суффиксов особо продуктивными для образования существительных являются морфемы -ик (*бабочник, козлятник, собачник*), -ар (*бычара, волчара, мышара*).

Особенное место в уголовном жаргоне отведено аббревиации – буквенному сокращению словосочетаний, фраз и предложений.

Например:

ПИНГВИН – Прости И Не Грусти, Виноватого Искать Не надо.

СЛОН (SLON) – 1. Смерть Лягавым От Ножа. 2. С Малых Лет Одно Несчастье. 3. С тобой Любимая (Любимый), Одной (Одним) Навеки. 4. Сердце Любит Острый Нож. 5. Суки Любят Одно Начальство. 6. Смерть Лягавым, Они Не спасутся. 7. Северное Лагерное Общество Наркоманов.

СОМ – 1. Старый Отец Молил. 2. Сын, Отомсти Ментам.

ТИГР – 1. Тюрьма – ИГРушка. 2. Тебя, Изменницу, Готов Разорвать. 3. Товарищи, Идем Грабить Ресторан.

Необходимо отметить, что уголовный жаргон – это специфический лингвокультурный феномен, дальнейшее изучение особенностей которого представляется актуальным и перспективным.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гудава Тенгиз, Тюремные рассказы, Москва, 2013.
2. Жиганец Фима, “Тюремные байки. Жемчужины босяцкой речи”, Издательство: Феникс, с. 352, 1999.
3. Рябичкина Г.В., Типы дефиниций в “Большом словаре русского жаргона В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной”, Журнал “Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена”, Выпуск № 59 / 2008.
4. Смехов Феликс. По материалам газеты “За решёткой” (№ 5, 2013).
5. Миронов Иван, “Замурованные. Хроники Кремлевского центра”, Издательство: Книжный мир, с. 384, 2012.
6. Хабаров Александр, “Тюрьма и зона”, Издательство: АСТ-Пресс Книга, с. 368, 2003.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

В.А. Митрахович, А.Н. Михеев

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

Постановка проблемы данной статьи обусловлена потребностью в определении целей и задач педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений через обоснование понятий «сопровождение» и «педагогическое сопровождение».

Исходной характеристикой педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высшего военно-учебного заведения является необходимость быть ему «проводником» в образовательном процессе. При этом «смыслообразующим фактором сопровождения является тактика «сопутствия», которая носит долговременный характер, ...представляет собой систему взаимообусловленных мер, обеспечивающих на практике реализацию стратегий педагогического сопровождения личностного развития ... в конкретном воспитывающем социокультурном пространстве, на основе интеграции его компонентов, с учётом специфики функций субъектов этого сопровождения и зоны их ответственности» [5, с. 7].

Сопровождение в вузе – специально организованная и контролируемая деятельность, в ходе которой субъекты образовательной сферы приобщаются к взаимодействию.... Сопровождение – многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующим профессиональному самоопределению студента, его личностно-профессиональному развитию... Важным аспектом

сопровождения в вузе становится содействие созданию ориентационного поля профессионального развития [1].

Н.М. Борытко [2, с. 77] отмечает, что «педагогическое сопровождение это создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника. Идеология этого понятия заключается в том, чтобы не ограждать субъекта от трудностей, не решать его проблемы, а создавать условия для совершенствования им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на собственном жизненном пути.... Педагогическое сопровождение имеет характер непрерывности, комплексности и опосредованности (в некоторых случаях даже — нарочитой отстранённостью) оказываемой помощи».

Такая постановка цели особенно важна, так как военнослужащим в воинском труде, в любых условиях и ситуациях, порой в экстремальных, с риском для собственной жизни приходится делать осознанный выбор тех или иных практических действий выполнения определённых задач по своему предназначению в интересах обеспечения обороны и безопасности личности, общества и государства). Следовательно, «необходимо создать такие условия для профессионально-личностного роста военнослужащих-контрактников, чтобы они могли научиться самостоятельно справляться с ситуацией выбора, которая в реальной боевой обстановке может носить характер непредсказуемости и экстремальности» [4, с. 440].

«Проблема педагогического сопровождения развития личности человека на пути его жизнедеятельности носит комплексный характер, и, следовательно, обуславливает потребность в её структуризации на основе уровневого подхода. Данный подход, в свою очередь, предполагает вычленение в ней категорий всеобщего, особенного и отдельного, выступающих ступенями изучения данной проблемы (основание общности)» [3, с. 280].

Соглашаясь с выводами И.А. Липского [3, с. 280], и, адаптируя их к нашему исследованию отмечаем, что по основанию *механизма реализации* педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений эта проблема носит социальный характер, так как возникает на уровне механизмов взаимодействия людей в образовательной среде вуза. По основанию *формы существования* данная проблема относится к комбинированным, то есть она одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах. По *сущностному* основанию данная проблема может быть отражена посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик. И, наконец, по основанию *содержания* данная проблема может быть проанализирована с использованием категорий «всеобщее — отдельное — единичное». Совокупность этих и некоторых других оснований в их последовательном применении и обеспечивает комплексный анализ проблемы педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений.

На уровне «всеобщего» педагогическое сопровождение обуславливается категорией «взаимодействие». По мнению И.А. Липского «педагогическое сопровождение на этом уровне общности представляет циклическое непосредственное и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума (социальность) с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом (педагогичность) в определённом пространстве (пространственность) и во времени (временной характер)» [3, с. 281]. В процессе такого взаимодействия осуществляется физическое и профессионально-личностное развитие курсанта в высшем военно-учебном заведении, которое проявляется в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций. Это позволяет считать такое сопровождение функциональной координацией следствий этих воздействий, то есть системой действий, и имеет *общей целью* именно развитие курсантов среди других членов воинского коллектива. Здесь

реализуется процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей и т.д. Поскольку курсант на пути своего физического развития не изолирован от других членов воинского коллектива, а находится с ними в процессе социального общения, постоянного взаимодействия, совместного движения вперед (прогрессивное развитие) или назад (регрессивное развитие), постольку члены воинского коллектива постоянно находятся рядом с ним, то есть сопровождают этот процесс.

В процессе сопровождения курсанта он сам и его окружение занимают определённые социальные позиции, ячейки социального пространства со своими функциями по отношению друг к другу. Действуя в рамках этих ролей, каждый из них выполняет своего рода «социальный заказ», выполняя предписанную ему общественными ожиданиями функцию.

Таким образом, на уровне «всеобщего» сопровождение физической подготовки курсантов в высшем военно-учебном заведении представляет собой педагогическое сопровождение, где осуществляется его социальное взаимодействие с воинским социумом, с окружающими людьми, в процессе военно-профессиональной подготовки. Такое сопровождение может носить различный характер, который в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное» (например, морально-психологическое, медицинское, научное, социально-педагогическое, финансовое, кадровое и др.).

На уровне «отдельного» одним из таких видов сопровождения становится педагогическое сопровождение, которое, с одной стороны, несёт в себе черты социального взаимодействия, но, с другой стороны, имеет свою специфику, проявляющуюся, в первую очередь, в специфике функций окружающих человека других людей. «Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении» [3, с. 282]. При этом существуют конкретные социальные роли, которые, например, по отношению к курсанту проявляются в высшем военно-учебном заведении как роли «старшины курса», «начальник курса», «начальник факультета», «командира учебной группы», «куратора», «преподавателя предмета боевой подготовки», «преподавателя по физической подготовке», «тренера», «инструктора» и др.

Педагогическое взаимодействие в военном вузе — процесс (система, вид деятельности), происходящий между педагогом (командиром, начальником, профессорско-преподавательским составом, руководителем занятия) и курсантом в ходе учебно-воспитательной работы, во времени и направленный на развитие личности курсанта. Педагогическое взаимодействие выступает как развивающийся и развивающий процесс, способствующий становлению личности курсанта и совершенствующий личность педагога при неременной руководящей роли авторитетного педагога.

Взаимодействие становится педагогическим, когда педагог выступает как наставник. В рамках этого педагогического взаимодействия и осуществляется педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов, если само это взаимодействие рассматривать с точки зрения его пространственно-временных и содержательно-целевых характеристик.

Таким образом, «педагогическое сопровождение развития человека в воспитании отражает управляемую сторону процесса их развития в системе социального и педагогического взаимодействия с другими людьми. Неуправляемая сторона этого процесса связана с деятельностью тех людей и институтов социума, которые сознательно или бессознательно игнорируют воспитательную функцию в прогрессивном направлении ее реализации, а также в тех случаях, когда этот процесс изначально имеет негативную направленность» [3, с. 286].

На уровне «единичного» педагогическое сопровождение курсантов в процессе физической подготовки включает в себя систему отношений его субъектов. Субъектами выступают: командиры и начальники различных управленческих категорий (группы, курса, факультета и т.д.), сослуживцы, преподаватели физической подготовки, тренеры, инструкторы по видам спорта, психолог ввуза, наставники, старшина курса, друзья. Педагогическое сопровождение предусматривает взаимодействие всех служб и специалистов высшего военно-учебного заведения, призванных обеспечивать физическую подготовку курсантов.

Педагогическое сопровождение исследуемого процесса как содействие организации образовательного процесса должно реализовываться таким образом, чтобы в нем учитывались педагогические закономерности его протекания, что обуславливает разработку педагогических аспектов организации образовательного процесса. В основе педагогического сопровождения физической подготовки курсантов должна лежать системность, непрерывность, опора на позитивный потенциал развития курсанта, взаимодействие вместо воздействия, многофункциональность.

Объектом педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений выступает образовательный процесс. Предметом деятельности педагогического сопровождения физической подготовки курсантов являются ситуации развития курсанта как система его отношений с воинским социумом, с окружающими, с собой.

Цель педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений – создание в рамках объективно существующей образовательной среды военного вуза таких условий, при которых возможна его самореализация и адаптация к быстроменяющимся социальным условиям.

Задачами системы педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений выступают: предупреждение возникновения проблем в профессионально-личностном развитии курсанта и его физической подготовленности; содействие курсанту в решении актуальных задач профессионально-личностного и физического развития: трудности в освоении программ по физической подготовке, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений с сослуживцами, со старшими по воинскому званию, с педагогами; педагогическое обеспечение основных образовательных программ подготовки специалистов в целом и по физической культуре (подготовке) в частности; развитие профессиональной компетентности курсантов.

Формами работы по педагогическому сопровождению физической подготовки курсантов высших военно-учебных заведений являются как индивидуальные, так и групповые: профилактика, диагностика, консультирование, развивающая работа, коррекционная работа.

Таким образом, *смысл* педагогического сопровождения физической подготовки курсантов высшего военно-учебного заведения состоит в том, чтобы научить курсанта в ситуациях выбора решать свои проблемы *самостоятельно*. Следовательно, задачами этого процесса становится создание условий педагогического сопровождения курсанта в рамках взаимного уважения автономии каждого из субъектов общения, образование единого пространства для успешного достижения конечного результата — физической подготовленности курсанта.

Педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов включает в себя: выявление и использование субъектного опыта самого курсанта; раскрытие способов его мышления; повышение мотивации курсантов; улучшение качества физической подготовки; выстраивание индивидуальной траектории физического развития через реализацию образовательной программы по физической подготовке с учетом личностных и профессиональных потребностей.

Таким образом, педагогическое сопровождение физической подготовки курсантов в высшем военно-учебном заведении – это процесс взаимосвязанной деятельности педагога и курсанта, осуществляемый в целях создания условий для совершения курсантами осознанной, ответственной, самостоятельной нейтрализации проблемных ситуаций в достижении высокого уровня физической подготовленности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2005. №12 URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-v-obrazovanii-kak-tehnologiya-razresheniya-problem-razvitiya> (дата обращения: 01.04.2015).
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-методич. пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. М.: АПКИПРО, 2005. 120 с.
3. Липский И.А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. тр. / Под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград, 2004. С.280-287.
4. Митрахович В.А. Педагогическое сопровождение формирования профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Орел, 2011. № 6(44). С. 439–446.
5. Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития личности в системе непрерывного образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (10 декабря 2014 г.) / науч. ред. Г.Е. Котькова / ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». Орёл: Изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2014, 199 с.

КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД – СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

А.А. Муханалиева

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Говорение – чрезвычайно многоаспектное и сложное явление. Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение – это деятельность, точнее, один из видов человеческой деятельности. В-третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт – высказывание. Целью обучения в средней школе следует считать не язык, что уместно при филологическом образовании в специальном ВУЗе, и не речь как «способ формирования и формулирования мысли» (Н.А. Зимняя), и даже не просто речевую деятельность – говорение, чтение, аудирование или письмо, а указанные виды речевой деятельности как средства общения. Применительно к говорению это означает, что оно совместно с паралингвистикой (мимика, жесты) и праксемикой (движение, позы) служит средством осуществления устной формы общения. Такая цель требует и соответствующего метода ее достижения. Для говорения им является коммуникативный метод. Между потенциальными участниками общения всегда существуют определенные взаимоотношения. В какой-то момент появляется потребность вступить в контакт. Предметом общения являются взаимоотношения собеседников, и они определяют характер общения. Именно в предмете реализуется потребность, в результате чего она становится мотивом деятельности. Это означает, что мотив к общению не может возникнуть, если нет взаимоотношений (предмета) или они не осознаются. Продуктом общения является интерпретация информации. Существуют три способа общения: перцептивный, интерактивный и информационный, а также два вида общения: ролевое и личностное.

Между учителем и учащимся должны установиться какие-либо взаимоотношения, кроме официальных, т.е. общение должно быть не ролевое (учитель – ученик), а общение индивидуальностей, которые видят друг в друге речевого партнера. Мотив общения может появиться лишь тогда, когда возникнет потребность в подлинном общении. Потребность в «учебном» общении, которое у некоторых учащихся есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации. Если взаимоотношения между учителем и учениками как между личностями не возникает, то нет и цели, присущей общению, – изменить эти взаимоотношения. Должны функционировать все способы общения: интерактивный, когда есть взаимодействие на основе какой-либо деятельности, кроме учебной; перцептивный, когда имеет место восприятие друг друга как личностей; информационный, когда ученики обмениваются своими мыслями, чувствами. Если же ученик пересказывает текст просто ради пересказа (когда все в классе знают его содержание) или проговаривает какие-то неситуативные предложения, то общение не может состояться, а продуктом такого «говорения» является так называемая учебная речь. Нужно придать процессу обучения, не нарушая его организованности, системности и методической направленности, характерные черты процесса общения. Говорение есть речевая деятельность, оно обладает специфическими признаками.

Мотивированность. Человек, как правило, говорит потому, что у него есть для этого мотив. В основе коммуникативной мотивации лежит потребность двух видов:

- потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному;
- потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию.

Первый вид можно назвать общей коммуникативной мотивацией, второй – это ситуативная мотивация, уровень которой определяется тем, как мы обучаем, т.е. как создаем речевые ситуации, как используем материал, приемы и т.д.

Активность. Говорение – всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности, но не только тогда, когда человек говорит, но и когда слушает собеседника (внутренняя активность).

Целенаправленность. Любое высказывание преследует какую-нибудь цель: убедить собеседника, поддержать, разгневать и т.д. Подобные цели можно назвать коммуникативными задачами. За каждой из коммуникативных задач, возникающих в отдельных речевых ситуациях, стоит общая цель говорения как деятельности: воздействие на собеседника в смысле изменения его поведения.

Связь с деятельностью. Говорение во многом зависит от общей деятельности человека. Во-первых, содержательный аспект говорения полностью обусловлен сферами деятельности человека. Во-вторых, потребность, скажем, убедить кого-то возникает только в случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является следствием или предметом событий, к которым причастен собеседник.

Связь с личностью. Говорение во многом обусловлено компонентами личности. Личность всегда индивидуальна, и проявляется в общении. Развитие говорения должно происходить в условиях максимального подключения всех сфер сознания, всех компонентов личности, к чему и стремится коммуникативный метод.

Ситуативность. Она проявляется в соотношении речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Так, на дальнейший ход развития общения может повлиять любая произнесенная одним собеседником речевая единица, если она в смысловом отношении «вписывается» в контекст деятельности другого собеседника. Эта речевая единица может менять коммуникативную задачу и влиять на мотивацию. Когда речевая единица неспособна «продвинуть» речевую ситуацию, она не вызывает реакции собеседника.

Эвристичность. Речевая деятельность не может быть полностью заучена и предсказана. Такая непредсказуемость и есть эвристичность. Ситуации общения меняются постоянно, их варианты многочисленны, и говорящий должен быть готов к деятельности в таких постоянно меняющихся условиях.

Самостоятельность. Это качество говорения как деятельности проявляется в том, что говорение, как правило, протекает: а) без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников; б) без опоры на полные или частичные записи того, что используется в речи; в) без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания; г) без обращения к родному языку. Все качества говорения как деятельности обеспечивают условия для создания речевого продукта (высказывание любого уровня), которому также свойственны определенные качества: структурность, логичность, информативность, выразительность, продуктивность. Если попытаться в общих чертах определить коммуникативность, то можно сказать, что она заключается в подобии процесса обучения процессу коммуникации. Точнее говоря, коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. Как любая модель процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам (по крайней мере по принципиально важным) он ему адекватен, подобен. Методическая значимость этой адекватности объясняется двумя главными факторами:

- явлением переноса, который обеспечивается осознанием адекватности условий обучения и условий применения результатов обучения;
- явлением мотивации, которая обеспечивается тем, насколько полно моделируется в процессе обучения характер общения.
- Итак, что же это за параметры процесса, которые необходимо сохранить в процессе обучения. Это:
 - деятельностный характер речевого поведения общающихся, который должен воплотиться: в коммуникативном поведении учителя как участника процесса общения и обучения; в коммуникативном (мотивированном, активном) поведении ученика как субъекта общения и учения;
 - предметность процесса коммуникации, которая должна быть смоделирована ограниченным, но точным набором предметов обсуждения;

В перечисленных параметрах учтены все основные качества процесса общения. Следовательно, будучи интерпретированы методически, они создадут такой процесс обучения, при котором окажется возможным развивать все качества говорения как средства общения. Итак, коммуникативный метод предназначен для обучения говорению. Говорение как вид речевой деятельности имеет место, если у человека возникает коммуникативная потребность, т.е. когда появляется мотив деятельности. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Муханалиева А.А. . О роли нормативного коммуникативного поведения / А.А.Муханалиева // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях. \2013г –С.61-64.
2. 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.
3. Пителина М.В. Национальные особенности образа учебного заведения в англоязычной и русскоязычной рекламе образовательных услуг / М.В. Пителина // Гуманитарные исследования - №1. 2011 г. – Стр. 62-68.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

А.З. Насиханова

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Наше понимание проблемы формирования иноязычной компетенции у студентов заключается в том, что мы обосновываем стабильность, управляемость, гибкость, открытость этого процесса. Формирование иноязычной компетенции должно осуществляться в соответствии с требованиями ГОС ВПО. Современный уровень развития общества требует от выпускников вуза такого владения иностранным языком, который позволил бы им осуществлять свою профессиональную деятельность без помощи переводчиков, не всегда разбирающихся в особенностях специализации.

Считаем, что формирование ИК должно быть управляемым, поэтому для понимания структуры, содержания и этапов функционирования этого процесса целесообразно обратиться к моделированию. В своем исследовании мы исходим из понимания такого построения модели формирования ИК, которая представляла бы собой целостный процесс, включающий цель, задачи, этапы, средства, критерии и результат. В процессе разработки модели формирования иноязычной компетенции мы отталкивались от структуры ИК как отправной точки, выделив ее компоненты. Результат сформированности каждого компонента определяется критериями: сформированность мотивов к овладению ИК, соответствующих целям обучения, принятие и овладение ценностями и нормами иноязычной культуры, наличие совокупности лексических, грамматических знаний, осознание студентами ценности овладения иноязычной компетенцией, которая рассматривается как необходимое условие успешной профессиональной деятельности в будущем. При сформированности мотивационно-целевого компонента у студентов имеется высокий уровень мотивации к овладению и.я.; лингво-культурологический компонент позволяет строить речь с учетом национальной специфики; деятельностно-информационный компонент предполагает овладение студентами совокупности языковых знаний и умения применять их в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, умения самостоятельной работы с современными образовательными технологиями социально-личностный компонент обеспечивает удовлетворенность образом будущей профессии и своего места в ней.

Все вышеназванные составляющие складываются в иноязычную компетенцию, формирование которой предполагает три последовательных взаимосвязанных этапа. Первый этап нацелен развитие положительной мотивации к овладению ИК как необходимому компоненту профессиональной деятельности. Общая цель первого этапа конкретизируется задачами, которые состоят в том, чтобы выявить отношение к роли ИК в будущей деятельности, определить степень сформированности ИК, создать у студентов целевую установку на овладение ИК. Средствами достижения цели на этом этапе служат беседы между преподавателем и студентами, педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ результатов решения лексико-грамматических задач.

Основным средством на всех трех этапах формирования ИК выступает междисциплинарный образовательный проект. На первом этапе междисциплинарный образовательный проект включает в себя упражнения и задания, которые могли бы продемонстрировать студентам противоречия между имеющимся уровнем ИК и требуемым. Актуализация потребности в формировании ИК как средства профессионально-коммуникативного взаимодействия выявляет необходимость начинать обучение с изменения представлений о роли ИК в будущей профессиональной деятельности, о месте иностранного языка в системе дисциплин, изучаемых на курсе.

Таким образом будут создаваться условия для оптимизации формирования мотивационно-целевого компонента ИК. Давыдова Л.Н. отмечает, что смысловая установка, выражая готовность к определенным образом направленной деятельности, придает последней устойчивый характер. Взаимодействие педагога и студента, направленное на формирование смысловой установки, эффективно при условии соответствия мотивационно-целевой установке. На I этапе формирования ИК мы можем говорить, главным образом, о субъект-объектных отношениях преподавателя и студента. Формирование смысловой установки является управляемым процессом, где преподаватель следующим образом строит схему управления: постановка перед студентами учебно-коммуникативной проблемы, побуждение к осознанию потребности овладения ИК для решения поставленной проблемы, активизация обращенности студентов к собственным коммуникативным ресурсам. Известно, что как личностное, так и профессиональное развитие будущего специалиста возможно в том случае, если его деятельность задается смыслообразующими мотивами. Суть заключается в том, чтобы создать у студентов стабильное устойчивое принятие смысловой установки, обеспечивающей формирование иноязычной компетенции. Педагогическое воздействие направлено на то, чтобы сформировать прочное и ясное осознание целей своей деятельности студентами и принятие этих целей как смыслообразующего мотива.

Целью второго этапа является обеспечение студентов системой иноязычных знаний и умений на таком уровне, который позволил бы использовать их в условиях, моделирующих их будущую профессиональную деятельность. Этот этап характеризуется преимущественно формированием лингво-культурологического и деятельностно-информационного компонентов, предполагающими накопление эмпирического материала, развитие способности использовать его в иноязычной речевой деятельности, обогащение иноязычных знаний профессиональной подготовки, актуализацию иноязычной профессиональной грамотности. Реализация второго этапа осуществляется как посредством традиционных методов обучения, состоящих из комплекса упражнений и заданий для усвоения и закрепления иноязычных знаний, умений и навыков, так и путем включения и образовательный процесс технологии междисциплинарного образовательного проекта. Студентам предлагается принять участие в ролевых играх, проводимых на занятиях по иностранному языку в рамках одной группы, а также они привлекаются к проведению конференций, круглых столов на иностранном языке, посвященных какой-либо теме и включающих в себя обучающихся с разных факультетов и групп.

Целью третьего этапа является необходимость актуализации потребности студентов в саморазвитии, где ИК выступает условием успешной самореализации в профессиональной среде и построения карьерной стратегии. Достижение цели осуществляется через задачу развить готовность применять ИК в решении творческо-поисковых задач. ИК рассматривается студентами не только как важнейшее условие успешного трудоустройства, но и как средство профессионально-личностного роста. Создается образ специалиста, готового к межличностному взаимодействию, свободно ориентирующемуся в межкультурной среде в выборе способов решения коммуникативных задач. Большую долю времени на этом этапе занимает самостоятельная работа студентов, так как предполагается что они уже обладают необходимым комплексом знаний и умений. III этап формирования иноязычной компетенции дает уже представление об основной цели всего образовательного процесса: закрепление и использование в определенных речевых ситуациях приобретенных знаний и умений иноязычного общения. На этом этапе важную роль среди средств в формировании иноязычной компетенции играют проективные иноязычные умения, участие в творческих профессиональных проектах. Студенты решают коммуникативные задачи в непосредственной практической деятельности: принимают участие в международных научных конференциях, составляют аннотации на иностранном языке, участвуют во

встречах с зарубежными специалистами. Задачей педагога является своевременное направление и корректировка деятельности студентов в решении учебно-профессиональных проблем. Потребность в саморазвитии вызывает у студентов необходимость анализа и обобщения приобретенных теоретических и практических знаний и стимулирует их к дальнейшему совершенствованию.

Мы полагаем, что третий этап является последним в профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе, вместе с тем дальнейшее совершенствование иноязычной компетенции происходит в собственно профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Давыдова, Л.Н. Критерии качества образования на локальном подуровне субъект-субъектных отношений [Текст] /Л.Н. Давыдова// Интеграция образования – 2005. - №1/2. – С. 17-20.

2. Давыдова, Л.Н. Слагаемые качества образования /Л.Н. Давыдова// Вестник высшей школы – 2004. - №11. – С. 49-50.

3. Кривых, Л.Д. Формирование у студентов опыта позитивных социальных отношений: критерии, уровни, средства. /Л.Д. Кривых// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки – 2009. – С.34-38.

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. К вопросу о сущности понятия иноязычная компетенция [Текст] /А.З. Насиханова, Л.Н. Давыдова// Гуманитарные исследования — 2013 - № 2 (46) — С. 41-45

6. 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.

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В ЖИЗНИ РЕБЕНКА

А.К. Науретденова, В.А.Терлянская

МКДОУ ЗАТО Знаменск ЦРР «Родничок»

Театральная деятельность — это самый распространенный вид детского творчества. Она близка и понятна ребенку, глубоко лежит в его природе и находит свое отражение стихийно, потому что связана с игрой. Всякую свою выдумку, впечатление из окружающей жизни ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Входя в образ, он играет любые роли, стараясь подражать тому, что видел и что его заинтересовало, получая огромное эмоциональное наслаждение. Занятие театрализованной деятельностью помогают развить интересы и способности ребенка; способствует общему развитию; проявлению любознательности, стремления к познанию нового, усвоению новой информации и новых способов действия, развитию ассоциативного мышления; настойчивости, целеустремленности проявлению общего интеллекта и эмоции при проигрывании ролей [5; 32-34]. Кроме того, занятия театральной деятельностью требуют от ребенка решительности, систематичности в работе, трудолюбия, что способствует формированию волевых черт характера. У ребенка развивается умение комбинировать образы, интуиция, смекалка и изобретательность, способность к импровизации. Занятия театральной деятельностью и частые выступления на сцене перед зрителями способствуют реализации творческих сил и духовных потребностей ребенка, раскрепощению и повышению самооценки.

Чередование функций исполнителя и зрителя, которые постоянно берет на себя ребенок, помогает ему продемонстрировать товарищам свою позицию, умения, знания, фантазию[1; 26-31].

Упражнения на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка. Выполнение игровых заданий в образах животных и персонажей из сказок помогает лучше овладеть своим телом, осознать пластические возможности движений. Театрализованные игры и спектакли позволяют ребятам с большим интересом и легкостью погружаться в мир фантазии, учат замечать и оценивать свои и чужие промахи. Дети становятся более раскрепощенными, общительными; они учатся четко формулировать свои мысли и излагать их публично, тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Занятия театральной деятельностью должны предоставить детям возможность не только изучать и познавать окружающий мир через постижение сказок, но жить в гармонии с ним, получать удовлетворение от занятий, разнообразия деятельности, успешного выполнения. Театрализованная деятельность - важнейшее средство развития у дошкольников эмпатии, т.е. способности распознать эмоциональное состояние человека по мимике, интонации, жестам. Через театрализованную деятельность педагог оказывает позитивное влияние на детей. Любимые персонажи становятся образцами для подражания[3; 23-27].

Основа работы с малышами лежит в использовании потешек, прибауток, колыбельных песен. Устное народное творчество, преподнесенное в форме сенок, игр – драматизаций создает атмосферу тепла, доброты, внимания, способствует формированию эмоционально положительного отношения малышей к окружающему миру и их познавательному развитию.

На первом этапе дети учатся следить за развитием действия в кукольном спектакле. Затем малышам предлагают поиграть с игрушками, при этом не дается никаких установок. Задача педагога – заметить в игре ребенка проявление творчества, закрепить похвалой за интересные находки.

Выбирая материал для инсценировок, необходимо отталкиваться от возрастных возможностей, знаний и умений детей.

Театрализованная деятельность тесно связана с сюжетно – ролевой игрой, поэтому большинство игр отражают круг повседневных интересов детей. Знакомые стихи и песенки являются хорошим материалом для малышей. Действие в этом возрасте должно быть непродолжительным.

С целью устранения внутренней скованности детей полезно проводить маленькие этюды, в которых эмоциональное состояние передается детям при помощи словесной и музыкальной установок. Детям очень нравится имитировать игру на музыкальных инструментах: дудочках, балалайках.

Используя театрализованную деятельность можно решать комплекс взаимосвязанных задач:

- познавательное развитие – развитие разносторонних представлений о действительности (разные виды театра; профессии людей, создающих театр; наблюдение за явлениями природы, поведением животных и птиц);
- социальное развитие – формирование положительных взаимоотношений между детьми в процессе совместной деятельности; воспитание у ребенка уважения к себе; развитие эмоций; воспитание этически ценных способов общения;
- речевое развитие – содействие развитию монологической и диалогической речи; обогащению словаря образными выражениями, сравнениями, синонимами, антонимами, эпитетами; овладению выразительными средствами общения;
- эстетическое развитие – приобщение к литературе, развитие воображения, создание выразительного художественного образа, обучение самостоятельному нахождению приемов изображения.

При организации театрализованной деятельности должны учитываться следующие принципы:

- разнообразие тематики и методов работы;
- ежедневное включение театрализованных игр во все формы организации педагогического процесса;
- максимальная активность детей;
- сотрудничество с родителями[7; 15-19].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду.-М., 2003.
2. Ботнар В.Д., Суслова Э.К. Игры-драматизации – основа знакомства с культурой других народов // Дошкольное воспитание. – 1994. - № 3.
3. Конович А.А. Театрализованный праздник и обряды. – М., 1990.
4. Куцакова Л.В., Мерзлякова С.И. Воспитание ребенка-дошкольника: развитого, образованного, самостоятельного, инициативного, неповторимого, культурного, активно-творческого. - М.: Владос, 2004.
5. Маханева М. Театрализованная деятельность дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1999. - №11.
6. Сорокина Н.Ф. Играем в кукольный театр: Программа «Театр-творчество-дети».-М.: АРКТИ, 2004.
7. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников.- М.: Владос, 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К «РОДИТЕЛЬСКИМ СБОРАМ»

Е.Л.Перова

Филиал «Астраханского государственного университета» в г. Знаменске

Проблема отношения родителей к «родительским сборам» актуальна, потому что каждая третья семья в России сталкивается с вопросом о сдаче денежных средств на ремонт класса и т.д. На мой взгляд, сущность этого вопроса кроется в глобальном - недоверии граждан Российской Федерации к своему государству. Недоверие заключается в слове «Коррупция». Так, 47% респондентов убеждены в том, что в России коррупция неискоренима. 41% людей считают, что справиться с коррупцией все-таки можно. 38% граждан уверены, что власти могут, но не хотят с коррупцией бороться. Между тем 80% опрошенных называют уровень коррупции в России высоким. Средним уровень коррупции в стране считают лишь 11%, а низким – 1%. А каждый третий опрошенный уверен, что власть попросту не хочет с коррупцией бороться, поэтому она остается до сих пор непобежденной. Коррупция затронула все сферы жизнедеятельности человека, в том числе и Министерство образования. Важность вопроса родителей к «родительским сборам» заключается в следующем: добровольные взносы в негласно стали обязательством. В «лагере родителей» произошло разделение, одни проявляют толерантность к сбору денежных средств (их большинство), вторые не готовы мириться с сложившейся ситуацией (их меньшинство), третьи приняли позицию большинства (уступчивость)- конформизм. На почве денежных конфликтов образуется нездоровая атмосфера между родителями, родителями и педагогами. Коррупция это не проблема

населения, на мой взгляд, важно научиться плодотворно, взаимодействовать друг с другом, чтобы не оказаться друг другу недругами.

Для того чтобы понять, как относятся родители к «родительским сборам» мною применялись научные методы исследования. Являясь родителем восьмилетнего ребенка, на протяжении двух лет, был активный познавательный процесс, опирающийся на целенаправленное восприятие явлений: посещала родительские собрания, применялось прямое наблюдение (визуальное), прослеживала поведенческие реакции родителей на предложение сдать денежные средства на нужды класса. А так же я анализировала свое поведение, ощущение, чувства, мысли – внутреннее наблюдение (самонаблюдение, интроспекция). Проводила естественный эксперимент, для накопления в изучении фактов, составляющих эмпирический базис всякой теории. Я взаимодействовала с объектом, который не знал о самом факте эксперимента и о его целях: занималась организацией и сбором денежных средств на ремонт класса. Проводила беседы, сохраняя конфиденциальность обстановки, проявляя уважение к собеседнику – метод опроса. Целью исследования являлось выявить и проанализировать данные, полученные в результате наблюдения, беседы и проведенного эксперимента. После проведения мною исследований, из общей массы родителей, которые сдают добровольно денежные средства на нужды детей, я выявила три основных позиции по вопросу «родительские сборы», что дало мне основание, в свою очередь, разделить их на три группы.

Первая группа родителей, я их обозначила, как «толерантные». Рассмотрим, что они думают по этому поводу: *«Действительно, сборы денег — дело добровольное, но важно объяснить родителям, что всё, что делает классный руководитель вместе с родителями — для блага детей. Стыдно и обидно слышать от родителей говорящих о беспределе, творящемся в их школе. Если бы наши школы финансировались бы на должном уровне, то проблем бы таких не возникало. Мы же хотим, чтобы у наших детей было мыло в мыльнице, вода в кулере, сплит система в классе и т.д. Самое главное, что и учителя, видя такое отношение родителей, стараются для деток, выкладываются на все 100%. В общем, считаю, что тут очень много зависит от отношения родителей к своим детям. К сожалению, денежные средства, выделяемые на нужды школ, очень минимальны, в основном идут на покрытие больших ремонтов (крыша, трубы, замена окон и прочее), а остальное дело родителей. Любите своих детей и вкладывайте в них, что можете (душу, свою любовь, деньги, в конце концов), ведь это самое ценное и самое выгодное вложение в этой жизни. Для того чтобы отслеживать движение денежных потоков есть родительский комитет. У нас было так, что учитель вообще к деньгам никакого отношения не имели - все делали родители сами».*

Итак, толерантно относятся к сбору денежных средств, понимая, что «Коррупция» это не проблема населения, а государства. Бороться с ней нужно, но ценой своего психологического и физического здоровья не стоит. Про родителей первой группы нельзя сказать, что они не имеют собственных взглядов, ценностных ориентиров, они имеют свои личные позиции. Понятно, что мы живем не в идеальном государстве, даже выделяемых средств зачастую не хватает на закупку всего необходимого для здоровья детей и умственного развития. В пример взять заработную плату педагогического коллектива, разве она сопоставима с трудом, терпением, любовью к детям? В наших руках благополучие наших детей, мы заботимся о них, а не государство!

Вторая группа – «нетерпимые». Рассмотрим, что они думают, по этому поводу: «деньги должны были перечисляться родителями на родительский счет, а не "налом" ; должны быть следующие документы: смета на производственные работы, на основе этой сметы счёт по факту выполненных работ - акт, по купленному оборудованию - счёт-фактура. Если этих бумаг нет, значит, устанавливалось всё - либо неофициально, либо деньги родителей легли кому-то в карман». Итак, проводят агитацию родителей не сдавать денежные средства на нужды класса, а добиваться у вышестоящих органов власти «законных благ». Зачастую эта группа родителей относится к интолерантным людям, не

проявляют гибкость во взаимодействии с родителями (не желают понять то, что нет такой должности «родительский комитет», помимо этой работы есть основная, куда уходят психологические и физические затраты), склонны обвинять в, неспособности, противостоять системе «Коррупция». Опасаются своего социального окружения, во всем видят угрозу, предпочитают жить в авторитарном обществе с жесткой властью.

Третья группа - «уступчивые». Они поддерживают группу «нетерпимых», но под влиянием первой группы (большинства), проявляют поведенческую толерантность, то есть родители третьей группы способны к толерантному взаимодействию, обладают навыками поддержания хороших отношений. Если в родительском коллективе посещаемых детей школу имеются три, мною выделенные, группы, исход конструктивного разрешения противоречия о «родительских сборах» сводится к минимуму. Основная задача толерантной и «уступчивой» группы заключается в следующем: от противоречия интересов не перейти к конфликту. Эти две группы были названы исходя из совокупности личностных качеств, это дает нам основания полагать, что сложившееся непонимание перейдет в стадию стагнации.

Очень бы хотелось, чтобы общество понимало, как важно воспитывать своих детей в духе толерантности, начиная первые уроки в семье - родителями, воспитателями в детском саду, учителями в школе, ведь цель воспитания толерантности – воспитание в подрастающем поколении потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их взглядов, мировоззрения, стилей мышления, и поведения.

Наше государство не совершенно, а что в нашем мире совершенного? У нас в стране есть много пробелов, недочетов, коррупция современных начальников приобрели большие масштабы, что вызывает в российском обществе серьезную тревогу и недоверие. С актуальной темой «коррупция», я установила связь отношения родителей к «родительским сборам». Многие родители опасаются сдавать денежные средства на нужды школы(класса) , думая, что не по назначению будут использованы. Так как тема коррупции в государстве долгосрочная, можно предположить, что проблема отношения родителей к «родительским сборам» будет всегда важна и актуальна. На государственном уровне «мы - родители» не можем изменить ситуацию в стране, но в наших силах сделать так, чтобы наши дети не пожинали результаты ошибок власти. К сожалению, в силу психологических особенностей, воспитания, многие родители этого не понимают, поэтому возникают разногласия в родительском коллективе. В результате исследования выделили и рассмотрели типологию родителей, проанализировали их совместимость на конструктивное взаимодействие друг с другом. Очень важно с детства прививать человеку терпение, понимание, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру. Терпимость Ю.А. Ищенко рассматривает как «практическую норму общения». Он обосновывает терпимость как общечеловеческую ценность, значение которой возрастает по мере самоопределения личности, а ее актуализация происходит в переломные моменты жизни. По мнению В.О. Тишкова, толерантность связана с самоопределением личности, ее целостности в деятельности и общении.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности. // На пути к толерантному сознанию. – М., 2000.
2. Психологический словарь под редакцией пр. А.В. Петровского М «Просвещение»19..г.
3. Стеченко Д. И., Чмир О. С. Методология научных исследований. К.: ВД «Профессионал», 2005.
4. Кузнецов И. Н. Научные работы: методика подготовки и оформления/Кузнецов И.Н. - Минск, 2000.
5. Ворожейкин И. Е., Кибанов А. Я., Захаров Д. К.- Конфликтология. М., 2000.

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

М.В. Пителина

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

В последнее время в рамках рекламного дискурса появилось много новых жанров. Ученые заметили, что нарастание жанрообразования имеет очень динамичный характер [Кара-Мурза, <http://www.gramota.ru>]. Особенностью современной рекламы является сочетание в текстах элементов различных жанров – книжных, газетных, изобразительных, жанров народного творчества и др. Реклама сообщает о существовании товара или услуги, но главное, она призывает к действию: приобрести, воспользоваться, проголосовать. Поэтому можно сказать, что жанровой особенностью рекламных текстов является то, что их тематическая доминанта всегда предметна, а функциональная доминанта (коммуникативная целеустановка) – императивна. Е.С. Кара-Мурза выделяет императивные рекламные жанры, информационные рекламные жанры и аналитические рекламные жанры.

В пределах рекламы образовательных услуг можно выделить: императивные жанры (инструкции, объявления-зазывы); информационные жанры (объявления, рекламные заметки); аналитические жанры (рекламные статьи, рекламные интервью, рецензии, научно-популярные статьи).

Приведем примеры некоторых обозначенных рекламных жанров:

1. Рекламные инструкции. *Join Our Learning Community! Please share your thoughts with us by e-mailing, writing, or calling us. (адрес и контакты)*

2. Объявления-заявки. *EF – мир Ваших возможностей! Вы ищете лучшую международную языковую школу в мире? EF предложит Вам простой и эффективный способ изучения языка – в стране, где на нем говорят!*

3. Объявления. *Внимание родителей! Детская музыкальная школа объявляет дополнительный набор по классу фортепиано и скрипки. Принимаются дети от 3-х лет. Обращаться по тел.:*

4. Рекламные заметки. *Quality-Safety-Health... Experts in finding the right test products... Simoco Diagnostics... (реквизиты)*

SIMOCO Diagnostics is a Danish company having many years of expertise in distribution of products for diagnosis and research.

We distribute products for use by the Health Service, University hospitals and Institutes, Research Centres, the Pharmaceutical and Biotech Industry as well as many other public and private testing laboratories. SIMOCO Diagnostics can offer a wide number of products within:

1) *Diagnosis of infectious diseases Bacteriology, Mycology, Parasitology & Virology*

2) *Antimicrobial resistance testing*

3) *Clinical biochemistry*

4) *Clinical and Forensic toxicology*

5) *Drug testing*

6) *Immunology*

We also provide our expertise when procurement of other products is needed.

Delicated Support Team

New challenges for the ability to innovate

Take the Next Step

В аналитических жанрах рекламы главенствующей бывает оценочная и/или убеждающая целеустановка. Рекламные статьи, рекламные интервью, рецензии, научно-популярные статьи обладают большим объемом. Привести примеры текстов данных видов

рекламного жанра в настоящей статье не представляется возможным. Итак, тексты рекламы образовательных услуг имеют различный объем.

Мы проанализировали 658 англоязычных и 824 русскоязычных текста рекламы образовательных услуг [Пителина 2011, с. 6]. Таблица 1 показывает процентное содержание текстов основных рекламных жанров в проанализированных русскоязычных и англоязычных текстах рекламы образовательных услуг.

Таблица 1

Жанры рекламы образовательных услуг

Вид рекламного жанра	Содержание, % от общего количества русскоязычных текстов рекламы образовательных услуг	Содержание, % от общего количества англоязычных текстов рекламы образовательных услуг
Рекламные инструкции	12	10,8
Объявления-заявки	7,2	8,3
Рекламные объявления	19,5	18,7
Рекламные заметки	25,7	28,3
Рекламные статьи	18	16,1
Рекламные интервью	9,5	12,6
Рекламные рецензии	3,8	2,4
Научно-популярные статьи	4,3	2,8

Как видно из таблицы 1, англоязычная и русскоязычная рекламы образовательных услуг представлена в основном текстами средней величины, такими жанрами, как рекламная заметка, рекламная статья, рекламное интервью. Большие по объему тексты таких жанров, как рекламные рецензии и научно-популярные статьи, немногочисленны в обоих языках. Итак, наиболее часто встречаются тексты среднего объема.

Современные тексты жанров рекламы образовательных услуг характеризуются [Руссу 2012, с.64] :

- 1) фактором адресованности, или нацеленности на воспринимающего – фактором адресата. Отбор, обработка и способ вербального представления информации также осуществляется с учетом «фактора адресата», что позволяет повысить эффективность оказываемого воздействия;
- 2) учетом фоновых знаний адресата, т.е. пресуппозицией, которая определяет содержание рекламного текста. Пресуппозиция выступает как ориентировочная основа для формирования стратегий и тактик речевого взаимодействия, что находит свое отражение в оформлении текста [Багринцева 2011, с. 126];
- 3) предметной тематической доминантой и императивной коммуникативной целеустановкой;
- 4) сочетанием в современных рекламных текстах элементов различных жанров – книжных, газетных, изобразительных, жанров народного творчества и др.

Так как реклама всегда обращается либо к рассудку адресата, либо к его чувствам, то формируются тексты двух типов – рациональные жанры и эмоциональные жанры [Зобнина 2014, с. 28-29]. Рациональные тексты действуют с помощью доводов и аргументов, логически доказывают преимущества рекламируемого товара или услуги. Основным материалом этого типа текстов является слово. Эмоциональные тексты обращены к чувствам и желаниям адресата и подчеркивают приятные стороны приобретения товара или пользования услугой [Колоколова 2014, с. 46]. Основной материал – это рисунок, фотография и другие визуальные средства, которые в контексте рекламы несут эмоциональную нагрузку.

Итак, жанровой особенностью рекламных текстов является то, что их тематическая доминанта всегда предметна, а функциональная доминанта (коммуникативная целеустановка) – императивна. Рекламные тексты характеризуются преобладанием

положительной оценки рекламируемой услуги. Реклама образовательных услуг, в основном, представлена текстами средней длины таких рекламных жанров как рекламные заметки, рекламные статьи, объявления, рекламные интервью, инструкции, объявления-засывы, научно-популярные статьи, рецензии.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Багринцева, О.Б. Гендерные оппозиции brother-sister и father-mother в субстандартных лексических единицах / О.Б. Багринцева // Вестник университета российской академии образования. – Москва: Изд. Университет РАО, 2011. – С. 124 – 128.
2. Зобнина, О.А. Система жанров современных печатных СМИ: принципы развития и пути трансформации / О.А. Зобнина // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в ОУ: сборник статей II Международной научно-практической коференции. – Астрахань: Изд. АГУ, 2014. – С. 21-31.
3. Колоколова, Н.М. Гендерный аспект рекламного слогана во французском, английском и русском языках / Н.М. Колоколова // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания, перевода и межкультурной коммуникации: материалы Международной научно-практической конференции. – Астрахань: Изд. АГУ, 2014. – С. 45-50.
4. Пителина, М.В. Национальная специфика реализации категории модальности в рекламном тексте (на материале англоязычной и русскоязычной рекламы образовательных услуг) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Пителина. – Воронеж, 2011. – 24 с.
5. Руссу, Е.А. Экспликация речевого жанра «оправдание» посредством тактики «контробвинение» в рамках конфронтационной стратегии (на материале немецкого обиходного дискурса) / Е.А. Руссу // Гуманитарные исследования. – Астрахань: Изд. АГУ, 2012. – С. 64-70.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПО ВЕТЕРИНАРИИ

Л.Н. Пудовкина

ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет»

Уже к началу 20 в. стало возможным говорить о ветеринарии как о полноценной науке, хотя еще многие десятилетия ветеринария институционально была растворена в медицине, зоотехнии и сельском хозяйстве. Действительно, ветеринария во многом является медицинской наукой: она объединяет нормальную и патологическую анатомию, гистологию, микробиологию, физиологию, вирусологию, клиническую диагностику, терапию, фармакологию, акушерство и др. Как система наук, ветеринария включает в себя науки о животных: зооигиену, кормление и разведение сельскохозяйственных животных, ветеринарно-санитарную экспертизу продуктов питания и др. Слова академика И.П. Павлова «медицинский врач лечит человека, а ветеринарный врач - человечество» показывают все цели ветеринарной деятельности: поддержание здоровья животных, профилактика их заболеваний, борьба с болезнями, общими для человека и животных, обеспечение безопасности продуктов питания животного происхождения, предотвращение попадания на территорию страны заразных болезней животных.

В основе стиля современной английской научной литературы по ветеринарии лежат нормы английского письменного языка с определенными специфическими характеристиками, присущими естественным и точным наукам, а именно:

1) лексика. Употребляется большое количество специальных терминов и слов не англосаксонского происхождения. Слова отбираются с большой тщательностью для максимально точной передачи мысли.

2) грамматика. Широко используются пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, которые могут затруднять понимание и перевод медицинских текстов. Распространенной ошибкой является стремление дать в русском переводе зеркальное отражение английской фразы, ведь некоторые стилистико-грамматические конструкции не характерны для русского языка.

3) способ изложения материала. Основная задача научной и технической литературы - предельно ясно и точно довести определенную информацию до читателей. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без применения эмоционально окрашенных слов, выражений и грамматических конструкций. Такой способ изложения можно назвать формально-логическим [1,92].

При переводе терминологии в английском языке в текстах по ветеринарии необходимо:

1. проанализировать стилистические особенности;
2. рассмотреть лексические особенности;
3. определить основные трудности при переводе текста;
4. изучить требования, необходимые для достижения адекватности перевода текста.

Как отмечает И.В. Арнольд [2,112], наиболее бросающейся в глаза, но не единственной особенностью научного стиля является использование специальной терминологии. Каждая отрасль науки вырабатывает свою терминологию в соответствии с предметом и методом своей работы. Терминология – это ядро научного стиля, последний, самый внутренний круг, ведущий, наиболее существенный признак языка науки. Можно сказать, что термин воплощает в себе основные особенности научного стиля и предельно соответствует задачам научного общения [3,167]. Без использования терминов нет возможности понять суть авторской идеи, разобраться в устройстве тех или иных механизмов при осуществлении какой-либо производственной деятельности. И здесь переводчик, несмотря на наличие словарей, может столкнуться с рядом неожиданных трудностей [4],[5].

Медицинский перевод предполагает работу со специализированной информацией, что делает его достаточно сложным и требующим наличия знаний в сфере медицины, биологии, фармацевтики или смежных наук. Ведь медицинский перевод требует от исполнителя не только особой точности и глубоких познаний в предмете, но и отслеживания всех отраслевых новшеств. В

лексикон медиков ежегодно входят все новые и новые термины. При этом для того, чтобы точно и правильно выполнить столь специфичный и наиболее сложный вид письменного перевода, лингвист обязан однозначно понимать всю специфическую терминологию, бесчисленные аббревиатуры и сокращения.

Многие тексты медицинской тематики, такие как описания препаратов, болезней животных несут в себе новые научные и узкоспециализированные данные. Какие-то из них очевидны, какие-то могут ускользнуть от внимания неподготовленного переводчика.

При переводе некоторых болезней характерна четкость, однозначность и идентичность изложения. Например: psoroptose – псороптоз, yersiniosis – иерсиниоз, salmonellosis – сальмонеллез, brucellosis – бруцеллез, tuberculosis – туберкулез.

На современном этапе встречаются тексты, содержащие ветеринарно-санитарные требования при импорте, по зоогигиене, зоотехнии и животноводству, тексты по генетически модифицированным источникам, кормам и кормовым добавкам, поэтому

медицинский перевод обязан максимально соответствовать оригинальному тексту, и осуществляться с полным соблюдением стилистики и терминологии, причем не следует допускать неточной интерпретации терминов. Необходимо корректно переводить статьи и литературу медицинского содержания, не путая наименования заболеваний и фармацевтических веществ.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка // Лингвостилистические особенности научного текста.- М.: 1981. С. 3-13.
2. Арнольд И.В. Стилистика: Современный английский язык. М.:2002.
3. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. СПб.: ИИЯ, 2000.
4. Борисова Л.И. Зайдин Д.Г. Об особенностях перевода базовой общеязыковой лексики в научно-технических текстах. М.1986.
5. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. – М.:Международн. отношения. 1980.

ПРОБЛЕМЫ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

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

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

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослости. Все стороны развития подвергаются качественной перестройке, возникают и формируются новые психологические образования. Период развития охватывает возраст с 10-11 до 14-15 лет. Чаще всего трудности связывают с половым созреванием. В ходе бурного роста и физиологической перестройки организма у подростков могут возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия, многие начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими из-за несовпадения темпов роста разных частей тела. Возраст, в котором появляются первые признаки полового созревания, равно как и последовательность появления этих признаков, колеблется в значительных пределах. Следствием переживаний по этому поводу может быть заниженная самооценка. Подростку нелегко удерживать субъективное ощущение целостности и стабильности своего «Я», или чувство идентичности, что в свою очередь порождает множество личных проблем. Одна из них, в частности, связана с появлением в подростковом возрасте полового влечения, часто изменяющего всю систему мотивов и переживаний. Даже совершенно здоровых подростков характеризует предельная неустойчивость настроений, поведения, постоянные колебания самооценки, резкая смена физического состояния и самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Этот возраст настолько богат конфликтами и осложнениями, что некоторые исследователи склонны рассматривать его как один сплошной затянувшийся конфликт, как «нормальную патологию». Все это требует от взрослых пристального внимания к каждому подростку, предельной тонкости, деликатности, вдумчивости и осторожности при работе с ним.

У подростка возникают трудности в отношениях со взрослыми в силу его негативизма и упрямства. Он ищет другие области проявления себя, кроме семьи. Поэтому подросток ищет друга, того, кто может понять. Часто в этом возрасте ведутся дневники, чтобы иметь возможность свободно выражать свои переживания, мысли, сомнения [3,38].

Очень важным для подростка является мнение о нем группы, к которой он принадлежит. Сам факт принадлежности к определенной группе придает ему дополнительную уверенность в себе. Положение подростка в группе, те качества, которые

он приобретает в коллективе, существенным образом влияют на его поведенческие мотивы.

Более всего особенности личностного развития подростка проявляются в общении со сверстниками. Любой подросток мечтает о загадочном друге. При чем о таком, которому можно было бы доверять «на все 100», как самому себе, который будет предан и верен, несмотря ни на что. В друге ищут сходства, понимания, принятия. Друг удовлетворяет потребность в самопонимании. Практически, Друг является аналогом психотерапевта.

Дружат чаще всего с подростком того же пола, социального статуса, таких же способностей (правда, иногда друзья подбираются по контрасту, как бы в дополнение своим недостающим чертам). Дружба носит избирательный характер, измена не прощается. А вкупе с подростковым максимализмом дружеские отношения носят своеобразный характер: с одной стороны - потребность в единственно-преданном друге, с другой – частая смена друзей.

Одно из новообразований подросткового возраста - чувство взрослости[2,52]. Когда говорят, что ребёнок взрослеет, имеют в виду становление его готовности к жизни в обществе взрослых людей, причём как равноправного участника этой жизни. С внешней стороны у подростка ничего не меняется: учится в той же школе, живет в той же семье. Все так же в семье к ребёнку относятся как к "маленькому". Многие он не делает сам, многое - не разрешают родители, которых все так же приходится слушаться. Родители кормят, поят, одевают свое чадо, а за хорошее (с их точки зрения) поведение могут даже и «наградить». Он объективно не может включиться во взрослую жизнь, но стремиться к ней и претендует на равные с взрослыми права. Изменить они пока ничего не могут, но внешне подражают взрослым. Отсюда и появляются атрибуты "псевдовзрослости": курение сигарет, тусовки у подъезда, поездки за город (внешнее проявление "я тоже имею свою личную жизнь"). Копируют любые отношения.

Хотя претензии на взрослость бывают нелепыми, иногда уродливыми, а образцы для подражания - не лучшими, в принципе подростку полезно пройти через такую школу новых отношений. Ведь внешнее копирование взрослых отношений - это своеобразный перебор ролей, игры, которые встречаются в жизни. То есть вариант подростковой социализации. И где еще можно потренироваться, как не в своей семье? Встречаются по-настоящему ценные варианты взрослости, благоприятные не только для близких, но и для личностного развития самого подростка. Это включение во вполне взрослую интеллектуальную деятельность, когда подросток интересуется определённой областью науки или искусства, глубоко занимаясь самообразованием. Или забота о семье, участие в решении как сложных, так и ежедневных проблем, помощь тем, кто в ней нуждается. Впрочем, лишь небольшая часть подростков достигает высокого уровня развития морального сознания и немногие способны принять на себя ответственность за благополучие других. Более распространённой в наше время является социальная инфантильность.

Анализ поведения подростков невозможен без учета референтной группы. Это значимая для подростка группа, чьи взгляды он принимает. Желание слиться с группой, ничем не выделяться, отвечающее потребности в эмоциональной безопасности, психологи рассматривают как механизм психологической защиты и называют социальной мимикрией. Это может быть и дворовая компания, и класс, и друзья по спортивной секции, и соседские ребята по этажу. Такая группа является большим авторитетом в глазах ребенка, нежели сами родители, и именно она сможет влиять на его поведение и отношения с другими. К мнению членов этой группы подросток будет прислушиваться, иногда беспрекословно и фанатично. Именно в ней будет пытаться утвердиться.

С.Холл назвал подростковый период периодом «Бури и натиска»[4,19]. Так как в этот период в личности подростка сосуществуют прямо противоположные потребности и черты. Сегодня девочка-подросток скромно сидит со своими родственниками и

рассуждает о добродетели. А уже завтра, изобразив на лице боевую раскраску и проколов ухо десятком сережек, пойдёт на ночную дискотеку, заявив, что «в жизни надо испытать все». А ведь ничего особенного (с точки зрения ребенка) не произошло: она просто изменила мнение.

Аналогично подростки поступают со своими музыкальными пристрастиями. Стало модным слушать какую-нибудь молодежную группу. Мальчики и девочки, поддавшись стадному инстинкту, идут в магазины покупать диски или просто врубают дома на полную мощность эту музыку, скачав из Интернета. Скорее всего, старшее поколение, выросшее на других музыкальных идеалах, начнет недовольно говорить, что "любимая" группа их чада - лишь дешевая какофония с хриплым голосом певца-неудачника. Может, вашему ребенку эта группа тоже не нравилась, послушал бы ее пару недель и все. Но нет, вы высказали свое неодобрение - это вновь ущемлено - плюс пару лет к ежедневному прослушиванию той самой "какофонии" в вашем доме.

Можно заметить, что жаждущим независимости и принятия собственных решений «тинейджерам» лучше не противоречить. Разумеется, пока дело не касается совершенно неприемлемых вещей суть наркотики, алкоголь, насилие и подобные им. Есть, конечно, счастливые исключения, но, увы, статистика не на их стороне. Так вот когда этой уже «сформировавшейся», «умудренной опытом» личности мама начинает говорить о том, что на улице холодно и нужно надеть шапочку, разумеется, в личности возникает негодование. Ведь этот подросток и сам знает, что и как. Вполне вероятно, что он и сам хотел надеть шапку, но как только об этом напомнили ему вы, он автоматически начинает считать, что вы же держите его за «дурака», считаете, что он сам не способен догадаться надеть шапку. В общем, уязвляется его Эго. И тогда, чтобы доказать самому себе обратное, он выполняет ваши слова, но совершенно наоборот.

Все чаще от подростка можно слышать: «Я сам все знаю!» (Это так напоминает малышей «Я сам!»). И родителям придется только смириться и постараться приучить своих чад отвечать за свои поступки. Это им пригодится. К сожалению, подобная «самостоятельность» - еще один из основных конфликтов между родителями и детьми в этом возрасте. Появляются собственные вкусы и взгляды, оценки, линии поведения. Самое яркое - это появление пристрастия к музыке определенного типа.

Выше были примеры явно выраженных протестов. А есть ребята со слабой силой воли, очень легко поддающиеся чужому влиянию. Причиной такого слабоволия - излишняя строгость в воспитании. И если до поры до времени ребенок еще трепещет под вашим взглядом или под занесенным ремнем, то в период полового созревания, наслушавшись о легкой, без всяких наказаний жизни сверстников и попав под их влияние, он начинает бунтовать против домашнего "насилия". Вы запрещаете ему приходить домой позже 10 - будет дома в час ночи, запрещаете гулять с той плохой, на ваш взгляд, компанией - они становятся лучшими друзьями. Иногда дети просто игнорируют все ваши гневные тирады, иногда - занимают активную позицию орущего истерика, пытающегося вернуть справедливость, оперируя примерами своих безнаказанных друзей, иногда, в особо тяжелых случаях, - даже могут уйти из дома.

Таким образом, подросток стремится к самостоятельности, отделению от родителей, обретению своего места в мире, познанию себя. Ограничение его деятельности, отсутствие взаимодействия в семье в сторону предоставления подростку большей ответственности, самостоятельности в принятии решений отрицательно влияет на поведение и чувства подростка. Он может еще больше отдалиться от родителей, впасть в депрессию, уйти из дома и т.п.

Поэтому родителям и психологам особенно важно при общении с подростком перейти на партнерские отношения, уважать его личность и стремление быть взрослым.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боссарт А.Б. Парадоксы возраста или воспитания. М.: Просвещение, 1991. 180 стр.

2. Выготский Л.С. «Психология развития ребенка» г. Москва 2004 г.- 512стр.
3. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология, 1996 г. Москва, стр. 374
4. Стенли Холл Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Изд-во газеты «Школа и жизнь», стр. 94
5. Шакиров И. А. Антропология педагогических ситуаций. Монография. Изд-во АГУ 2009. 109 стр.

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА У ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Юдина, В.В. Шайдуллина

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

Характером называют своеобразное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичные для него индивидуальные способы поведения в определенных жизненных условиях и ситуациях. Своеобразие характера человека проявляется в системе его отношений к действительности: к другим людям. Характер тесно связан с моралью, убеждениями и мировоззрением. Благодаря этой связи черты характера определяют социальную позицию индивида.

Иногда отдельные черты характера приобретают крайнюю заостренность, настолько сильную выраженность, что могут становиться его слабым звеном. Такие крайние варианты нормального развития характера называются акцентуациями.

Акцентуация характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены.

Особенности характера при акцентуациях могут проявляться не постоянно, а лишь в определенных условиях, когда жизненная ситуация предъявляет повышенные требования к наиболее слабому звену характера, и почти не обнаруживаются в обычных условиях [4].

Гипертимный тип. Основные признаки: с детства гипертимные подростки отличаются большой подвижностью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству, недостатком чувства дистанции в отношении к взрослым. С первых лет жизни они везде вносят много шума, любят компании сверстников и стремятся командовать ими. Главная черта гипертимных подростков, на мой взгляд, почти всегда очень хорошее, даже приподнятое настроение. Всегда хорошее настроение, высокий жизненный тонус, который создают благоприятные условия для переоценки своих способностей и возможностей. Сильные стороны: общительность, активность, оптимизм, высокий жизненный тонус, щедрость, отсутствие внутренних конфликтов. Слабые стороны: поверхностность, легкое отношение к морали и законам, необязательность, фамильярность, легкомысленность, готовность на безудержный риск, грубость (но без всякого зла). Конфликтные ситуации: строгая регламентация, жесткое подчинение дисциплинарным требованиям; ограничение двигательной активности, вынужденное безделье; резкое ограничение общения, одиночество; однообразная обстановка, монотонный труд, требующий тщательной кропотливой работы.

Истероидный (демонстративный) тип. Основные признаки: главная черта этого типа – беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе, восхищения. На худой конец предпочитается даже негодование или ненависть, направленные в свой адрес, но только не безразличие и равнодушие – только не перспектива остаться незамеченным. Все остальные качества истероида питаются этой чертой. Я считаю, что желание привлекать к себе взоры, становится насущной потребностью этого типа. Слабые стороны: чувствительны к невниманию, потери комфорта, склонность к интригам и демагогии, лживость и лицемерие, задиристость и бесшабашность, необдуманый риск (но только в присутствии зрителей), учет только собственных желаний, явно завышенная самооценка, обидчивость (когда задевают его лично). Конфликтные ситуации: ситуации, вольно или невольно задевающие самолюбие; ситуации пусть даже некоторого равнодушия со стороны окружающих людей, а тем более сознательного игнорирования его личности; критика достижений, таланта или способностей; ограничение круга общения, вынужденное одиночество [3].

Психастенический тип. Основные признаки: главными чертами психастенического типа являются высокая тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу и постоянным сомнениям, тенденция к образованию ритуальных действий. В детстве робкие, пугливые, склонные к рассуждательству. В подростковом возрасте у них проявляется нерешительность, тревожная мнительность. Сильные стороны: дисциплинированность, исполнительность, аккуратность, серьезность, добросовестность, рассудительность. Слабые стороны: чувствительность к различного рода испытаниям, нерешительность, безынициативность, склонность к бесконечным рассуждениям, самокопание, наличие навязчивых идей и опасений. Конфликтные ситуации: ситуации, когда необходимо принять самостоятельные решения; ситуации быстрого переключения с одного занятия на другое; ситуации выполнения заданий без четких указаний и инструкций; ситуации сильного беспокойства или страха.

Эпилептоидный тип. Основные признаки: главными чертами эпилептоидного типа являются вязкость мышления, скрупулезная педантичность, склонность к злобно-тоскливому настроению с накапливающейся агрессией, которая проявляется в виде аффектов, приступов гнева и ярости, конфликтности. Аффекты не только очень сильны, но и продолжительны – эпилептоид долго не может остыть. Повод для гнева может быть мал и ничтожен, но он всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением интересов. Сильные стороны: дисциплинированность, аккуратность, тщательность, бережливость (часто переходящие в излишний педантизм), надежность (всегда выполняет свои обещания), пунктуальность, внимание к своему здоровью. Слабые стороны: непереносимость длительного состояния внутреннего напряжения, чрезмерная требовательность к другим, жестокость, нечувствительность к чужому горю, бурное реагирование против ущемления своих интересов. Конфликтные ситуации: ограничение самостоятельности; ущемление прав и интересов ребенка; замечания, задевающие самолюбие; проигрыши в игре.

Лабильный тип. Основные признаки: главная черта лабильного типа – резкая смена настроений в зависимости от ситуации. Настроению присущи не только частые и резкие перемены, но и значительная их глубина. От настроения данного момента зависят и самочувствие, и аппетит, и сон, и трудоспособность, и желание побыть одному или только вместе с близким человеком или же устремиться в шумное общество, в компанию, на люди. Лабильные подростки – «люди настроения» и от настроения у них все зависит. Лабильному типу свойственна преданная дружба, от друга они ждут понимания и способности выслушать их, когда им хочется «поплакаться в жилетку». Слабые стороны:

раздражительность, вспыльчивость, ослабленный самоконтроль, склонность к конфликтам (в периоды подавленного настроения). Конфликтные ситуации: ситуации сильной конкурентности; ситуации ущемления чувства собственного достоинства; ситуации полной дисгармонии его настроению; ситуации угрозы наказания, страха перед кем-либо или кем-либо.

Неустойчивый тип. Основные признаки: характеризуется безволием, которое отчетливо выступает, когда дело касается учебы, труда, исполнения обязанностей. В поиске развлечений также не обнаруживают напористости, а скорее плывут по течению. В детстве отличаются непослушанием, непоседливостью, всюду и во все лезут, но при этом трусливы, боятся наказания, легко подчиняются другим детям. Элементарные правила поведения усваиваются с трудом. Обычно у них нет желания учиться. Слабые стороны: безволие, тяга к пустому времяпрепровождению, болтливость, лень, хвастовство, безответственность, трусость. Конфликтные ситуации: жесткое подчинение дисциплинарным требованиям; необходимость длительных усилий и концентрации сил на какой-то работе; необходимость принимать конкретные решения и нести за них ответственность; ограничение в общении с людьми, которые помогают развлекаться.

Астеноневротический тип. Основные признаки: быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессиям и ипохондрии (повышенному вниманию к своему здоровью). С детства характерны признаки невропатии (капризность, ночные страхи, заикание), повышенная утомляемость, раздражительность. Такие дети раздражаются по любому поводу, но потом быстро раскисают. Дети с такой акцентуацией плохо переносят поездки в общественном транспорте, быстро устают от компании. Они не стремятся к близким отношениям из-за своей пугливости и неуверенности в себе, не проявляют инициативы. Круг друзей у них ограничен, прежде всего, из-за их внезапной раздражительности и частых капризов. Сильные стороны: аккуратность, дисциплинированность, скромность, покладистость, исполнительность, дружелюбие, незлопамятность. Слабые стороны: капризность, плаксивость, неуверенность в себе, вялость, забывчивость. Такие подростки робки, стеснительны, с явно заниженной самооценкой, не могут постоять за себя. Конфликтные ситуации: повышенная требовательность, сравнение с другими детьми; ситуации грубо выраженных конфликтов; реальные неудачи, отрицательные отзывы об их работе; ситуации внезапного физического и психического напряжения.

Шизоидный тип. Основные признаки: отгороженность, замкнутость, интроверсия, эмоциональная холодность, проявляющиеся в отсутствии сопереживания, трудностях установления эмоциональных контактов; недостаток интуиции в процессе общения. Я считаю, шизоидные черты проявляются раньше других - с раннего возраста такие дети предпочитают играть в одиночестве. Они тянутся к взрослым, где легче молчать и как бы оставаться наедине с собой. В подростковом возрасте у таких детей есть трудности с развитием *эмпатии* (сопереживание чужим радостям и печалям), они не умеют вступать в неформальные контакты, их внутренний мир остается закрытым и непонятым для окружающих. Сильные стороны: серьезность, несуетливость, немногословие, устойчивость интересов и постоянство занятий. Слабые стороны: замкнутость, холодность, излишняя рассудочность. Конфликтные ситуации: установление неформальных эмоциональных контактов; насильственное вторжение посторонних в его внутренний мир; критика его образа жизни, его «системы».

Так же ещё существует сензитивный тип и циклоидный тип [5].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 1973.
2. Иванов Н.Я., Личко А.Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. Методическое пособие. 2001
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. /Психология индивидуальных различий. Тексты /Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. 1982.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 1992.
5. Прутченков А.С., Сиялов Л.Л. Эй ты, параноик!!! (О психотипах личности, о диагностики акцентуации характера детей и педагогической помощи им). 1994.
6. Пятунин В.Н. Девиантное поведение несовершеннолетних. Учебное пособие для сотрудников КДН и ЗП 2002.