

3. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
5. Вохрышева Е. В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке: Автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.04. / Санкт-Петербург. гос. ун-т, – СПб., 2001. – 45 с.
6. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
7. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: Гнозис, 2003. – 374 с.
8. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 283 с.
9. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова., В.З. Демьянков, Ю.П.Панкрац, Л.Г.Лузина / Под общ. ред. Е.С.Кубряковой. – М.: Моск. гос. ун-т, 1996. – 245 с.
10. Лазуткина Е. М. Коммуникативные цели, речевые стратегии, тактики и приемы // Культура русской речи / под ред. Е.Н. Ширяева. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1998. – С. 72-82.
11. Ларина Т. В. Коммуникативная категория вежливости: межкультурный аспект // Коммуникативное поведение. Вежливость как коммуникативная категория. – Воронеж: „Истоки”, 2003. – Вып. 17. – С. 116-133.
12. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
13. Мартинюк А. П. Конструирование гендеру в англоговорящем дискурсе. – Х.: Константа, 2004. – 292 с.
14. Олянич А. В. Презентационная теория дискурса – Волгоград: Парадигма, 2004. – 507 с.
15. Попова З. Д. Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2003. – 191 с.
16. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Прогресс, 1988. – 154 с.
17. Седов К. Ф. Дискурс и личность. – М.: Лабиринт, 2004. – 317 с.
18. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж: ИПЦМОУВЭПИ, 2001.–252 с.
19. Сухих С. А. Речевые интеракции и стратегии // Языковое общение и его единицы. – Калинин. – 1986. – С. 71-77.
20. Тарасова Е. В. Когнитивные основания системной организации речи / Вісник Харків.держ.ун-ту. – Харків: Константа, 1999. – Вып. 424. – С.174-183.
21. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс: Мова, культура, влада / АН України, Ін-т укр. мови. – К., 2001. – 288 с.
22. Brown P., Levinson S. Politeness: some universals in language usage. – Cambridge: CUP, 1987. – 345 p.
23. Fernando C. Idioms and Idiomaticity. – Oxford, New York: OUP. – 1996. – 265 p.
24. Gumperz J.J. Discourse Strategies. – Cambridge: CUP, 1982. – 402 p.
25. Lee D. Frame Conflicts and Competing Contrails in Family Argument // Journal of Pragmatics. – 1997. -№ 27. – P. 38-58.
26. Levy D. Communicative goals and strategies: between discourse and syntax // Syntax and Semantics. – 1979. – Vol. 12. – P. 183-210.
27. Mills S. Rethinking Politeness, Impoliteness and Gender Identity. – S.L.Mills@shu.ac.uk

Халабзар О. А.

ЗНАЧЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Питання значення логіки та логічної культури у навчально-виховному процесі досліджували Я. Коменський, С. Іванов, І. Нікольська, В. Паламарчук, В. Осинська, В. Брюшинкін, А. Арно та П. Ніколь, які зазначали, що логіка є мистецтвом вірно спрямовувати розум до пізнання речей, до якого прибігають як для того, щоб навчатись їй самому, так і для того, щоб навчати інших.

С. Войшвілло та М. Дегтярьов визначають логіку як науку про форми та прийоми пізнання на ступені абстрактного мислення, про закони, що складають основу правильних методів, про мову як про засіб пізнання. [1, с.5]

Саме логічна культура як бажаний результат вивчення логіки відповідає за точний вираз думок, без якого малоефективним стає як навчання, так і науково-дослідна діяльність. Ми можемо відчувати, що ми, або хтось розмірковує невірно, але без сформованої логічної культури ми не зможемо знайти помилку, вказати на неї, на відміну від людини, що вивчала логіку, займалась підвищенням своєї логічної культури, яка є складним особистісним новоутворенням, що вміщує в собі здатність майбутнього педагога глибоко усвідомлювати логіку засвоєного матеріалу, причинно-наслідкові зв'язки вивчених явищ, операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, узагальнювати, робити висновки, високу розумову активність. На думку багатьох філософів, людина водночас є і об'єктом культурних впливів і суб'єктом, творцем цінностей. Логічна культура у свою чергу, – це “соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері мислення” [3, с. 5]

Процес формування логічної культури для нас включає три компоненти: мотиваційний, компетентнісний та рефлексивний. Метою нашої статті є розкриття важливості формування позитивної мотивації студентів щодо розвитку, удосконалення логічної культури.

Навчальна мотивація може бути як позитивною (усвідомлене ставлення студента щодо формування логічної культури), так і негативною (небажання формувати логічну культуру). Мотивація може бути як внутрішньою (мотиви), так ізовнішньою (стимул), саме від спрямованості мотивів залежатиме подальший особистий розвиток студента, і якщо викладачеві вдасться змінити негативну мотивацію на позитивну, можна вважати, що він створив умови для подальшої самоосвіти, саморозвитку, удосконаленню логічної культури студента в цілому. В контексті означеного педагогічного процесу студента ми розглядатимемо як носія логічної культури, що нестиме її на своїх заняттях майбутнім своїм учням. Для цього необхідно пояснити студентам доцільність формування логічної культури, їхню майбутню перевагу над особистостями, що не обізнані щодо логічних вмінь, тобто сформувати позитивну мотивацію щодо оволодіння новими логічними знаннями. Студентам має бути цікаво пізнавати щось нове, випробовувати свої знання, вирішувати повсякденні ситуації з точки зору логіки. Зрозуміло, що якщо студент не матиме чітко сформованої мотивації щодо навчальної діяльності, тоді вона стане для нього повинністю, не приносить задоволення нові отримані знання. Адже лише позитивний емоційний стан особистості налаштує її на активну діяльність, пізнавальну в тому числі. Проблемою формування мотиваційної сфери займались: В. Сластьонін, Є. Шиян, Є. Буланова, А. Маркова та ін. На важливості формування мотиваційної сфери наголошував В. Сластьонін: «Професійна готовність вчителя до виховної роботи є складним синтезом взаємопов'язаних структурних компонентів. До їх числа ми у першу чергу відносимо мотиваційно-ціннісний та процесуальний компоненти» [5, с. 45] Чітке та свідоме уявлення щодо багатопланової відповідальності вчителя створює сприятливі умови для успішного оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок. Мотивованою основою для вибору професії є не різнобічність інтересів, а їхнє певне співвідношення, у якому професійний інтерес та мотивація «моделюють структуру вже складених інтересів» [4, с. 16].

Це важливо для організації технології навчання майбутніх педагогів, для розуміння взаємозв'язку між компонентами навчально-виховного процесу, якими є: викладач, студент, зміст, методи навчання, умови організації навчання, засоби навчання, методи стимулювання та мотивації особистості студента в процесі навчання, мета та результат, адже в основі професійної готовності лежить саме активно-позитивне, мотиваційно-ціннісне ставлення до неї студентів.

На думку Є. Шиянова та Є. Буланової об'єктивним чинником формування мотиваційної сфери студентів є певною мірою соціальне та професійне положення вчителя, його престиж, обумовлені системою соціальних відносин» [6, с.105]. Формування мотиваційно-ціннісного компоненту, на їх думку передбачає:

– створення ієрархічної, багаторівневої системи регуляції поведінки та діяльності студентів;

– протистояння між вищим рівнем розвитку мотиваційного ставлення до педагогічної діяльності та стихійним, імпульсивним потребам, інтересам.

Сутність формування мотивації щодо формування логічної культури як складової педагогічної (у контексті професійної підготовки) для нас полягає у трансформації суспільно значущих цінностей у особистісно значущі, реалізації їх під час майбутньої педагогічної діяльності. Якщо мотиви формування логічної культури будуть для студента особистими, тоді вони виступатимуть як регулятори поведінки та діяльності майбутніх педагогів.

Мотиви є надзвичайно індивідуальними для кожного. Вони формуються під впливом соціального середовища, в якому існує особистість.. Пізнавальні мотиви утворюються під час самої навчальної діяльності, прагнення покращити свої знання, інтелектуальні можливості. За умови зміцнення таких мотивів має місце задоволення студентами від процесу пізнання нового. Звісна річ, пізнавальні мотиви мають формуватися завдяки багатьом умовам: особистим бажанням людини вчитися, розвиненістю пізнавальних потреб, уміння самостійно працювати та організовувати свою роботу. Пізнавальний інтерес є складною синтетичною особливістю особистості, що складається інтелектуального, емоційного та вольового компонентів. Соціальні мотиви є результатом впливу соціального середовища. В тому числі і під впливом навчально-виховного процесу. Соціальні та пізнавальні мотиви мають бути позитивними, тоді вони сприятимуть ефективному навчально-виховному процесу, що спрямований на формування логічної культури. Мотиви мають існувати поруч, адже без соціальних мотивів навчання втратить свою приналежність.

В такому випадку мотиви можна поділити на чисто особистісні, що на чільне місце висувають потреби певної особистості щодо свого майбутнього життя, та на мотиви, спрямовані на досягнення, що матимуть значення для держави. Але цей поділ дуже умовний, бо неможливо виокремити одні від інших. Зважаючи на це, викладач має розвивати мотивацію щодо навчання, виходячи з чинників, що мають надзвичайне значення для молоді, починаючи від створення позитивної атмосфери, закликів до їхнього боргу перед державою та завершуючи розкриттям необхідності навчальної діяльності з огляду на подальший пошук професії, матеріальне та соціальне становлення, активізуючи їхній пізнавальний інтерес, який є "послідовністю таких взаємопов'язаних фактів: увага, емоції, розуміння" [2, с.10].

Активізацію пізнавального інтересу, пізнавальної діяльності студентів ми вважаємо однією з педагогічних умов формування логічної культури. В педагогічній психології та педагогіці ще недостатньо розроблені джерела стимуляції розумової діяльності студентів, спрямованої на розвиток логічного мислення. Під час навчально-виховного процесу практичні завдання розглядаються як засіб закріплення раніше отриманих знань, хоча мають стимулювати логічне мислення, розвивати особистість майбутніх спеціалістів. Доволі часто педагоги ставлять перед студентами завдання, що недостатньо мобілізують мислення студентів. Деякі викладачі протягом всього навчального процесу зберігають форми організації навчання, що є характерними лише для початкового періоду навчання, роблячи це через те, що не знають, як, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей студентів можна ускладнювати завдання, педагоги не розуміють зв'язку між зростаючою складністю завдання та спроможністю студентів вирішувати труднощі.

Проблема активізації пізнавальної діяльності має два аспекти. З одного боку, необхідно є навіть пізнавального інтересу у самих студентів та їх активна розумова діяльність. Відомо, що незважаючи на намагання з боку викладачів, за умов відсутності зацікавленості студентів, необхідний рівень засвоєння знань є недосяжним. З іншого боку, пізнавальна діяльність вимагає цілеспрямованої педагогічної організації та керівництва з боку викладацького складу. Практика показала, що найбільш оптимальним шляхом реалізації оптимізації системи вищої освіти є застосування всього комплексу методів та організаційних форм навчальної роботи щодо формування логічної культури, раціонального узгодження нового та традиційного. За умов традиційної форми навчання у студентів формуються наступні мотиви: мотиви, що спонукають безпосередньо, що виникають у студентів завдяки педагогічній майстерності викладача. Ці зовнішні фактори віддзеркалюють скоріше зацікавленість, але не мотивацію пізнавального плану.

Якщо застосовуються активні форми навчання, сформовано чітку мотиваційну сферу щодо удосконалення своєї логічної культури, у студентів виникають якісно нові мотиви – пізнавально-спонукальні, які характеризують як ясний пошук знання, істини. Цікавість до навчання виникає у процесі розумової діяльності. Пізнавальна мотивація стає продуктом формування логічної культури та спонукає студентів розвиватися, розкривати свій потенціал.

Формування мотивації відбувається під час вирішення творчих завдань, під час безпосереднього діалогу з вчителем, під час розглядання нового матеріалу, тобто під час формування змістовно-процесуального компоненту, який для Сластьоніна В.О. є вирішальною ознакою професійної підготовки педагога.

Під час проведення експериментального дослідження нами було розроблено низку матеріалів. Важливим завданням для нас було підвищити позитивну мотивацію до формування логічної культури, пробудити інтерес до формування інтересу завдяки залученню різноманітних методів, способів навчання. Досягненню висунутих цілей слугуватимуть дидактичні матеріали, орієнтовані на інтереси студентської молоді, а також матеріали, дібрані згідно професійної спрямованості. Так, під час добираючого матеріалів, було відібрано уривки з художньої літератури, актуальної серед молоді. Наприклад, для факультету комп'ютерних технологій дібрано уривки з художніх творів

С. Лук'яненко, Р. Злотникова, С. Кінга, Н. Перумова. Тексти є орієнтованими на розвиток уваги, творчості, вимагають уваги, аналізу, зокрема тексти, присвячені майбутньому розвитку інформаційних технологій.

Висока логічна культура громадян певної держави, що є цілісним особистісним утворенням, яке характеризується єдністю мотиваційно-аксіологічного, операційно-технологічного, аналітико-рефлексивного компонентів, що забезпечує оволодіння знаннями з логіки, уміннями та формулює ціннісне ставлення до них; природно, у недалекому майбутньому сприятиме дійсному прогресу країни в цілому.

Література

1. Войшвилло Е. К., Дегтярев. М. Г. Логика. Учебное пособие. – М.: Профобразование, 2000. – 192 с.
2. Камишна В. А. Педагогічні умови формування пізнавального інтересу до іноземної мови в учнів з посередньою успішністю (на матеріалі цікавої граматики англійської мови) : Автореф. дис. канд. пед. наук. – Луганськ, 1997. – 17 с.
3. Лаврешина Г. Ю. Формування логічної культури старшокласників. Автореф. дис. канд. пед. наук – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
4. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование) / Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – 180 с.
5. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – 241 с.
6. Є. Шиянов, Є. Буланова О сущности формирования мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности и устойчивых профессиональных намерений у студенток педвуза / Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – С. 102-111.

Хльпало Е. В.

СТРУКТУРА И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ГЛАГОЛОВ, МОТИВИРУЮЩИХ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

1. Вступление. Именное словопроизводство являлось объектом исследования как в общих работах, посвященных немецкому словообразованию, так и в многочисленных специальных исследованиях по образованию существительных в немецком языке [7, 8, 9, 10, 11, 1 и др.]. Целью данного исследования является изучение происхождения именных производных от глаголов разных лексико-семантических, описание семантических типов именных дериватов (ИД), определение производительности отдельных типов исходных глаголов (ИГ) в отношении имен. Целью статьи является установление факторов, влияющих на словообразовательный потенциал глаголов при образовании имен существительных в немецком языке. Данная цель обуславливает реализацию следующих задач: определение корпуса ИГ и мотивированных ими существительных, описание семантики ИГ, определение принципов классификации их на семантические группы, анализ влияния структуры ИГ разных лексико-семантические группы (ЛСГ) на их производительность в отношении имен существительных.

В данной статье рассматриваются немецкие имена существительные, которые были образованы от корневых и от суффиксных глаголов. Материалом исследования послужила картотека беспрефиксных глаголов и их именных дериватов из словарей. Выборка отглагольных существительных (ОС) составляет 3272 единицы, количество исходных глаголов ИГ составляет 1342 единицы. В качестве единицы анализа брались отдельные лексико-семантические варианты (ЛСВ) исходных глаголов и отглагольных существительных, напр.: *lösen* 'решать, разгадывать' → *die Lösung* 'решение'; *laufen* 'бегать, бежать' → *der Lauf* 'бег'; *prüfen* 'экзаменовывать' → 1. *die Prüfung* 'экзамен'; 2. *das Prüfen* 'экзамен'; 3. *der Prüfer* 'экзаменатор'; 4. *der Prüfling* 'экзаменующийся'.

2. Семантика ИГ. Для установления зависимости образования определенных семантических групп ОС от структуры и семантики ИГ необходимо, прежде всего, провести анализ смысловой структуры каждой производящей основы. М. Д. Степанова, также как и Г. Бринкманн, разделяет глаголы на следующие классы: глаголы направленного действия (*Tätigkeitsverben*, *Handlungsverben*), глаголы действия (*Vorgangsverben*), глаголы состояния (*Zustandsverben*), событийные глаголы (*Geschehensverben*), глаголы явлений природы (*Witterungsverben*) [3, с. 32; 4, с. 73]. Так, глаголы типа *schneiden* 'резать', *mischen* 'смешивать', *hauen* 'рубить, бить, валить лес', *denken* 'думать', *sagen* 'говорить' были без сомнения определены как действия. Хотя, совершенно очевидно, что эти действия имеют различную природу исполнения их одушевленным субъектом. Поэтому в данном исследовании предлагается разделить глаголы действия на глаголы, которые предполагают физическую деятельность субъекта, включающую воздействие на объект, прикосновение к объекту, его потребление и изменение, которые, согласно Г. Бринкманну, обозначают вмешательство человека в мир, и глаголы, семантика которых отражает мыслительную деятельность, поведение, социальные отношения. Глаголы движения, которые по сути тоже являются глаголами действия, вынесены в данном исследовании в отдельную группу. Событийные глаголы (*Geschehensverben*) и глаголы явлений природы (*Witterungsverben*) предлагается объединить в одну группу процессуальных глаголов, основным отличительным признаком которых является отсутствие субъекта или наличие неодушевленного субъекта, напр: *keimen* 'пускать ростки', *wogen* 'гнать волны'. Таким образом в данном исследовании глаголы были распределены на 5 групп на основании различий в значении обозначаемых ими понятий.

3. Структура глаголов и их производительность. Как было отмечено, исследованию рассматриваются 2 структурных типа глаголов: корневые (714 ед.), напр., *reißen* 'рвать', *essen* 'есть' и суффиксные (628 ед.), напр., *lächeln* 'улыбаться', *schluchz-en* 'рыдать, всхлипывать', *adjust-ier-en* 'прилаживать, подгонять'. При сравнении структурных типов глаголов разных ЛСГ обнаруживаются следующие тенденции: в целом корневые глаголы более производительны в отношении имен существительных (см. табл. 1).

3.1. В группе глаголов физического действия корневые глаголы составляют 53,9% (292 ед.), напр.: *jäten* 'полоть' → *das Jäten* 'прополка', *der Jäter* 'полольщик'; *fügen* → *die Fügung mex.* 'соединение, стыковка'.

Глаголы физической деятельности имеют достаточно высокий процент суффиксных образований, в целом это составляет 46,1% (250 ед.). Глаголы с суффиксом *-ier-* составляют 26,7% от общего числа глаголов этой группы. Это, в основном, глаголы, обозначающие профессиональную деятельность, техническую обработку материалов, напр., *gravieren* 'гравировать' → *Gravierung* 'гравирование, гравировка', *isolieren* 'изолировать' → *Isolierung* 'изоляция, изолирующий материал', *Isolator* 'материал, средство для изоляции'.