

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "CHRONOS"
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XXV МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ:
ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ»**

(13 июня 2018г.)

2 Часть

г. Москва- 2018

© Научный журнал "Chronos"

УДК 082

ББК 94.3

Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам XXV международной научно-практической конференции 2 часть: «Вопросы современной науки: проблемы, тенденции и перспективы» сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М : Научный журнал "Chronos ", 2018. – 80с.

Тираж – 300 экз.

УДК 082

ББК 94.3

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал «Chronos»

Электронная почта: economy@chronos-journal.ru

Официальный сайт: chronos-journal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Волков В.А.
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 5
- Фадеева С.А.
ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ К МУЗЫКЕ В СИСТЕМЕ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ 9

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Онгарова Е.М.
РОЛЬ ТРАНЗИТА КАСПИЙСКИХ ЭНЕРГОРЕСУРСОВ В ТУРЦИИ..... 15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Гребенникова О.В.
СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ
ТРАНЗИТИВНОСТИ..... 20
- Мешков Н.И., Мешков Д.Н.
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ,
РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ПО УРОВНЮ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ 23
- Шаповаленко З.И., Дроздова Т.А.
СТРЕМЛЕНИЕ К РИСКУ У МОЛОДЁЖИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДАХ
СПОРТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В УСПЕХЕ 31

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Батырова З.Р.
К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ
ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛА *PENETRATE*..... 36
- Боргуль Н.М., Беляева Э.П., Мукажанова Г.Ж.
СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ С АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ 40
- Финикова И.В.
ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ЛИНГВО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ 46
- Черницкая М.Б.
РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА И ТВОРЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ
КАК ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ 53

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ишигеев В.С. НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОТДЕЛЬНЫХ НАУКАХ КРИМИНАЛЬНОГО ЦИКЛА.....	61
Барков С.В., Крылов М.В. РАССМОТРЕНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ДЕЛ В ПОРЯДКЕ УПРОЩЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА	67
Мидзяновская Н.А. О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ КВАЛИФИКАЦИИ УМЫШЛЕННЫХ ПРИЧИНЕНИЙ ВРЕДА ЗДОРОВЬЮ, СОВЕРШЕННЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ.....	72

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Волков Владимир Андреевич

*кандидат экономических наук,
федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Москва, Вадковский пер., д.3а,
кафедра физического воспитания и спорта*

PEDAGOGICAL DESIGNING OF FITNESS AND HEALTH-IMPROVING TECHNOLOGIES IN THE HIGH SCHOOL

Volkov Vladimir Andreevich

*Candidate Sc. of Economic,
MSTU "STANKIN", Moscow, Vadkovsky per., 3a,
Chair of Physical Education and Sport*

АННОТАЦИЯ

В статье определены основные направления формирования личностной заинтересованности студентов в улучшении уровня собственного здоровья в процессе образовательной и физкультурно-оздоровительной деятельности. Предложен подход к педагогическому проектированию физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве высшей школы. Технологии предусматривают реализацию оздоровительных программ на основе анализа тестирования уровня физической подготовленности студентов и с учетом их соматического здоровья, а также решение вопросов администрирования и управления.

ABSTRACT

The article defines the main directions of the formation of students' personal interest in improving their own health level in the process of educational and physical culture and health activities. The approach to the pedagogical design of physical culture and health technologies in the educational space of the higher school is proposed. The technologies involve the implementation of health programs on the basis of the analysis of testing the level of physical fitness of students and taking into account their physical health, as well as addressing administration and management issues.

Ключевые слова: образовательная среда; физкультурно-оздоровительные технологии; здоровый образ жизни; двигательная активность; высшая школа

Keywords: educational environment; fitness and health-improving technologies; healthy lifestyle; physical activity; high school

Ежегодный мониторинг состояния здоровья студентов свидетельствует о росте числа обучающихся с различными отклонениями в состоянии здоровья, а также росте числа студентов, состояние здоровья которых не позволяет им в полной мере заниматься физическими упражнениями [1, с. 61], [2, с. 185]. Однако, от того, каким будет здоровье выпускников высшей школы, зависит перспектива развития экономики и страны. Поэтому здоровье и качество жизни студентов признаны основополагающими ценностями в системе высшего образования. На сегодняшний день очевидно, что проблемы связанные с ухудшением здоровья, снижением работоспособности студентов требуют поиска решений в системе условий и влияний образовательной среды высшей школы.

Поэтому целью педагогического проектирования физкультурно-оздоровительных технологий как составной части комплексной системы воспитательного воздействия в системе условий и влияний образовательной среды является сохранение и укрепление здоровья студентов, формирование у них ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих.

Целевой направленностью физкультурно-оздоровительных технологий в этом случае является ориентация на сохранение и укрепление здоровья студентов [3, 4].

Достижение цели возможно при условии решения следующих задач:

- формирования осознанного отношения к здоровому образу жизни;
- мотивации на повышение двигательной активности;
- вовлечения студентов в спортивную жизнь университета;
- формирования активной жизненной позиции;
- развития ответственности у студентов за свое здоровье и здоровье окружающих;
- рефлексии;
- совершенствования двигательных навыков и развития физических качеств.

Для эффективного решения поставленных задач автором применялись опросные методы, в том числе анкетирование студентов МГТУ «СТАНКИН» первого, второго и третьего курса всех направлений подготовки. Проводилась диагностика физической подготовленности, функциональной тренированности, соматического здоровья, а также обобщение данных научной и специальной литературы.

Автором предложен подход к проектированию физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве высшей школы который включает:

- работу по изучению мотивов и целей сохранения и укрепления здоровья обучающихся;
- формирование устойчивой мотивации обучающихся к комплексному здоровьесбережению;

- эффективное использование здоровьесберегающей инфраструктуры университета;
- разработку адаптационных программ и программ психологической поддержки студентов с ограниченными возможностями;
- проведение мониторинга состояния здоровья обучающихся;
- подбор тестов для определения состояния здоровья студентов.

В ходе аналитических исследований автором был сделан вывод о целесообразности педагогического проектирования новых физкультурно-оздоровительных технологий, которые вписываются в образовательное пространство и отвечающих задачам сохранения и укрепления здоровья студентов.

В основу педагогического проектирования новых физкультурно-оздоровительных технологий в системе условий и влияний образовательной среды положены принципы системности и рационального планирования, непрерывности, творческого саморазвития, активности и сознательности [5]. Такой подход позволил использовать физкультурно-оздоровительные технологии как в плановых занятиях по физической культуре в академических группах, так и самостоятельно в повседневной жизни студентов. В основе подхода к проектированию физкультурно-оздоровительных технологий лежит подбор и последующее использование средств и методов физической культуры и спорта, позволяющих решать задачи восполнения дефицита двигательной активности студентов, с учетом особенностей состояния здоровья студентов и их предпочтений в выборе спортивных дисциплин. Рассматривая физкультурно-оздоровительную технологию как динамическую систему, способную изменяться в зависимости от иерархии целей и решаемых задач, следует отметить, что содержание физкультурно-оздоровительной технологии определяется не только направленностью каждого занятия, но и компонентами образовательного пространства. Именно взаимосвязь содержательной части физкультурно-оздоровительных технологий с основными компонентами образовательного пространства вуза способствует получению сфокусированного положительного результата сохранения и укрепления здоровья студентов.

Список литературы:

1. Волкова Г.Л. Формирование осознанной потребности студентов в здоровом образе жизни [Текст] / Г.Л. Волкова, В.А. Волков // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы III междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 04 дек. 2014 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С.60-62.
2. Волкова Г.Л. Формирование здорового образа жизни в процессе обучения в высшей школе [Текст] / Г.Л. Волкова, В.А. Волков, В.Н. Антипов // Педагогический опыт: теория, методика, практика: VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 мая 2016 г.) – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (7). С. 184–186.

3. Волкова Г.Л., Байкин И.А., Волков В.А. Спортивная и культурно-досуговая среда высшей школы как значимый фактор формирования и развития общекультурных компетенций // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. № 8. С.165-170.

4. Волкова Г.Л., Байкин И.А., Волков В.А. Студенческий спорт как средство становления личности // Успехи современной науки. 2017. Вып. 2. Том 1. С.36-39.

5. Трофимова Г.К., Волкова Г.Л., Исаева Ю.О. Формирование и развитие социально-личностных качеств и способностей студентов в высшей школе // Вестник МГТУ "Станкин". 2016. № 1 (36). С. 106-111.

References:

1. Volkova G.L. Formation of students' conscious need for a healthy lifestyle [Text] / G.L. Volkova, V.A. Volkov // Priority directions of science and education development: материалы III international scientific and practical conference. (Cheboksary, 04 dec. 2014) – Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2014. P.60-62. (in Russian)

2. Volkova G.L. Formation of a healthy lifestyle in the process of education in higher education [Text] / G.L. Volkova, V.A. Volkov, V.N. Antipov // Pedagogical experience: theory, methodology, practice: VII international scientific and practical conference (Cheboksary, 15 may 2016) – Cheboksary: CNS «Interaktiv plus», 2016. № 2 (7). P. 184–186. (in Russian)

3. Volkova G.L., Baykin I.A., Volkov V.A. Sport, culture and leisure environment of higher educational institutions as a significant factor of the formation and development of general cultural competences // Istoricheskay i social'no-obrazovatel'nay mysl'. 2016. № 8. P.165-170. (in Russian)

4. Volkova G.L., Baykin I.A., Volkov V.A. Student's sport as means of formation of the personality // Uspehi sovremennoy nauki. 2017. Vyp. 2. Tom 1. P.36-39. (in Russian)

5. Trofimova G.K., Volkova G.L., Isaeva Ju.O. The development of social and personal competences and abilities of the future specialists for the defense industry in terms of high school educational environment // Vestnik MSTU "STANKIN". 2016. № 1 (36). P. 106-111. (in Russian)

ОЦЕНОЧНОЕ ОТНОШЕНИЕ ДЕТЕЙ К МУЗЫКЕ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

CHILDREN'S ASSESSMENT ATTITUDE TO MUSIC IN THE SYSTEM OF PERSONAL VALUE ORIENTATION (PERSONAL VALUES)

Фадеева Светлана Александровна,

*доктор пед. наук, доцент,
зав. кафедрой теории и практики воспитания
и дополнительного образования
ГБОУ ДПО НИРО
г. Нижний Новгород*

Fadeeva Svetlana Alexandrovna

*Doctor of Education, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and Practice
of Education and Upbringing and Post-secondary Education
Nizni Novgorod Institute of Education Development*

Аннотация

В статье рассматриваются проблемы формирования музыкальной культуры, которое предполагает последовательное накопление опыта восприятия музыкальных произведений высокого искусства и является одним из факторов успешной социализации ребенка. Показана роль освоения музыкального классического искусства в формировании ценностных отношений ребёнка; приводятся аргументированные результаты исследования развития оценочного отношения детей к музыкальному искусству.

The article tackles the problems of musical culture formation that means consistent gaining experience in the awareness of musical art objects of great merit and is considered to be a method of the child's successful socialization. It also shows the role of musical classical art studies in the formation of the child's values and gives reasoned results of the research of the development of children's assessment attitude to musical art.

Ключевые слова: оценка музыки, музыкально-ценностная ориентация, музыкальная культура, отношение к искусству, эстетическое суждение, музыкальное переживание.

Key words: music assessment, musical value system, musical culture, attitude to (towards) art, aesthetic judgement, musical experience

Значимость приобщения детей к миру культуры с первых лет жизни подчёркивали в своих трудах Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Э.В. Ильенков, Д.Б. Кабалевский, А.И. Леонтьев и др. В современных педагогических исследованиях также придаётся огромное значение становлению общей и, в частности, музыкальной культуры личности. Исследовались

проблемы развития музыкальных способностей в разных видах музыкальной деятельности, музыкального образования и воспитания, развития эмоциональной отзывчивости детей на музыку, воспитания интереса к музыке, развития основ музыкальной культуры и музыкального вкуса и многие другие (О. А. Апраксина, Н. А. Ветлугина, Л. Н. Комиссарова, Л. А. Мазель, О. П. Радынова, Н. А. Чичерина, В. Н. Шацкая, В. А. Школяр, Г. М. Цыпин и др.).

В музыке сконцентрирован духовный опыт человечества, который, попадая в сферу индивидуального сознания личности (переживаний, чувств, мыслей, оценок, ориентации), распределмечивается, осваивается, развивается и становится ее достоянием. Освоение и присвоение ребенком музыкально-художественных ценностей будут способствовать формированию системы ценностных ориентаций и духовному совершенствованию личности в целом. Музыкальная культура формируется через развитую способность слушателя оценивать музыкально-эстетические явления, а необходимой предпосылкой её формирования является *отношение* человека к музыке.

В процессе познания человеком окружающего мира его отношения складываются как неосознанные первоначальные оценки и через эмоционально-оценочно-деятельностные проявления постепенно осознаются и при определённых условиях развиваются в устойчивые ценностные ориентиры личности. Отношения формируются в различных видах человеческой деятельности; проявляются в определённых чувствах, взглядах, суждениях, оценках, в творческой активности.

Как основа поведения человека, отношения включены во всю его психическую деятельность (В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, П. М. Якобсон и др.). Авторы психолого-педагогических исследований, анализируя взаимосвязь знаний и отношений, справедливо считают отношения объектом педагогического управления в воспитательном процессе и основой усвоения учебного предмета (Л. И. Божович, Ш. И. Ганелин, Е. Н. Зейлигер, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова и др.). В аксиологических теориях отношение рассматривается как один из видов духовной деятельности человека. По мнению ряда учёных, ценности и их понятия лежат в самых основах человеческой жизни. Ценностные отношения являются важным фактором, регулирующим мотивацию личности. Система ценностей формируется у каждого человека по мере включения его в определённую практику, затем система укрепляется или изменяется.

Проблема развития ценностного отношения к произведениям искусства как носителям культурных ценностей всегда находилась в поле зрения исследователей (Р. А. Ахмадеева, Я. В. Благонадёжина, Ж. А. Вартанова, Н. Б. Крылова, А. А. Мелик-Пашаев и др.). Художественно-эстетическая ценность, по мнению авторов, выступает результатом выражения смысла в художественно-эстетической деятельности, а также является критерием в эстетической оценке и ценностной ориентации (М. С. Каган, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, Л. Н. Столович др.). На наш взгляд, важной составной частью

целостного процесса приобщения личности к культурным ценностям является *оценочное отношение к искусству* - сложный и многомерный процесс, где основную скрипку играет механизм переживания художественного впечатления как ряд эмоционально-чувственных проявлений, характеризующих личностную отношенческую позицию. Существо эмоций определяют такие их свойства, которые и обуславливают то или иное отношение человека. За функцией побуждения в эмоции следует функция оценки, а переживание и оценка находятся в причинно-следственном отношении. Оценка музыки всегда соотносится с желаниями и потребностями оценивающего, зависит от его опыта, знаний, представлений и идеалов.

Мы убеждены, что стержневым основанием формируемой музыкальной культуры является *положительное эмоционально-оценочное отношение* детей к высокохудожественным произведениям музыкальной классики. Развитие оценочного отношения ребёнка к музыке на разных возрастных этапах связано с динамикой изменения оценочных процессов при активном целенаправленном осмыслении музыкальных впечатлений, оно обязательно предполагает сравнение с представлениями об идеале как критериями в процессе оценивания.

Отношение к музыке как оценочное формируется поэтапно: с раннего возраста проявляется эмоциональная отзывчивость ребенка на музыку, затем у детей возникают первоначальные оценки музыкальных впечатлений, выражающиеся в эмоционально-интеллектуальных оценочных проявлениях. Развитие положительного отношения детей к музыке предполагает многократно повторяемый процесс «присвоения» лучших образцов музыкального искусства, расширяющий опыт интонационного восприятия от одной возрастной ступени к другой.

Эмоциональное отношение к музыке рассматривается многими авторами как эмоциональная отзывчивость, которая предполагает не только понимание эмоциональной выразительности произведения, основывающееся на процессах «вчувствования» и сопереживания, но и внешне выраженную активность. Ценным является доказательство того факта, что творческие проявления детей можно рассматривать как возможную форму оценки музыкальных впечатлений. На наш взгляд, адекватное восприятие музыки может присутствовать даже в том случае, когда ребёнок затрудняется высказать оценочное суждение: на определённом этапе развития оценочного отношения к музыке для осознания ребёнком своих музыкальных впечатлений и потребностей эффективными могут оказаться творческие действия как оценка своих музыкальных впечатлений.

В своем исследовании мы проанализировали взаимозависимость развития оценочного отношения от сформированных представлений о красоте (идеалах) как эталонах музыкально-оценочной деятельности. Результаты исследования фиксировали, что уже старшие дошкольники и младшие школьники могут овладевать разносторонними группами оценочных этало-

нов, выделенных нами. Это были *эталоны интонационного опыта восприятия*, в качестве которых выступают произведения музыкальной классики; *эталоны адекватных эмоционально-чувственных проявлений*, отражающих многообразие образного содержания музыкальных произведений; *эталоны эстетических суждений* как образцов рационально-смысловых оценочных проявлений; *материальные эталоны*, которыми являются наглядные модели, иллюстрирующие средства музыкальной выразительности. Возможности оценочного восприятия детьми музыки разных эпох и стилей при формировании эстетической оценки произведений искусства были экспериментально подтверждены.

Оценочное отношение к музыке является в разной степени осознанным, поэтому представляет собой единство эмоционально - оценочного и интеллектуально - оценочного отношенческих уровней. О соответствии процесса «переживания-осмысления» истинной ценности музыкального произведения мы можем судить не только по эмоциональным проявлениям, но и по наличию эстетического суждения, которое выражает оценку музыки на вербальном уровне. Эстетическое суждение представляет собой рационально-смысловое проявление оценочного отношения. Оценка произведения искусства требует осмысления, которое может осуществляться на разных уровнях (от примитивных оценочных высказываний до мотивированных эстетических суждений). Высокий уровень эстетических оценок предполагает не только наличие соответствующих эмоций и чувств, но и умение рационально-логической аргументации своего отношения к воспринимаемому, определение его эстетической ценности с позиций складывающихся взглядов и представлений. В исследовании мы предложили использовать следующие уровни оценочных суждений: *оценку-констатацию, оценку-рассуждение, оценку - обобщение*, как наиболее объективно отражающие динамику развития рациональных оценок.

Таким образом, к объективным характеристикам оценочного отношения детей к музыке мы можем отнести: адекватное сопереживание эмоционально-образному содержанию музыки, потребность в получении музыкально-эстетических впечатлений, способность к высказыванию суждений о музыке, основанную на понимании и осознании особенностей музыкального языка, устойчивость включённости данного отношения в систему ценностей ребенка и, как следствие, побуждение к действию - оценочному акту.

И все же главной составляющей оценочного отношения является эмоциональная отзывчивость, адекватная образно-содержательному контексту музыкального произведения. Это не случайно, так как результатом ценностного осмысления мира музыка выступает, в первую очередь, благодаря своей эмоционально-чувственной программе. В исследованиях многие авторы утверждают, что именно эмоции, их переходы, смена составляют «корень эстетики» музыкального искусства (В.В. Медушевский, В.А. Разумный, В.Г. Ражников, О.П. Радынова, А.Н. Сохор и др.). Именно эмоциональный уровень, опыт *переживаний* и *проживаний* составляет базис формирования и

дальнейшего развития личностной системы ценностей. Поэтому, на наш взгляд, музыка как самое эмоциональное искусство может стать решающим фактором развития аксиосферы личности ребёнка, помогая воспитывать ценностно-смысловые отношения к себе и миру.

Мы определяем основные этапы развития оценочных отношений детей к музыкальному искусству как ценностных следующим образом:

✓ *предэтап*, где создается целостная (аксиологическая, познавательная и творческая) установка на восприятие феномена ценности, которая способствует эмоционально-оценочным и интеллектуально-оценочным отношенческим проявлениям;

✓ *когнитивный этап*, где происходит знакомство с феноменом ценности, возникает интерес как проявление ситуативного положительного отношения к новым музыкальным впечатлениям и формируется потребность в актуализации предмета оценки;

✓ *эмоционально-оценочный этап*, на котором вскрываются неосознаваемые до сих пор зачатки будущей ценностной музыкальной ориентации, постепенно складывающейся пока на эмоционально-чувственном плане в форме личностных пристрастий, желаний, предпочтений;

✓ *личностно-смысловой этап*, когда происходит установление истинного значения ценности для ребёнка, определение ее в качестве таковой (либо неприятие, отторжение как объекта положительной оценки, определение как неценности);

✓ *ценностно-ориентировочный этап*, на котором оформляется отношение как ценностная ориентация, которая впоследствии закрепляется и перерастает в устойчивое ценностное отношение, свойственное данному этапу личностного развития ребёнка.

Сама система отношений не статична, она меняется в зависимости от возраста и опыта воспитанников, закрепляясь затем в соответствующих качествах его личности. У детей на основе приобретенного жизненного и музыкально-интонационного опыта, музыкально-эстетических знаний сначала формируется избирательное, предпочтительное отношение к музыкальным явлениям, появляется возможность их сравнения и выбора. Постепенно, благодаря участию детей в музыкально-оценочной деятельности, с опорой на уже сформированные представления об эталонах, происходит переход от неосознаваемого отношения к осмысленному, дифференцированному. Наконец, можно говорить о возникновении оценочного отношения, на которое указывает достаточная аргументированность, проявляющаяся в суждениях, а также степень адекватности творческо-действенных оценочных проявлений характеру музыкальных произведений. На каждом возрастном этапе меняется личностная отношенческая позиция к музыкальным впечатлениям, и с последовательным развитием системы художественных ценностей должна усложняться программа их освоения.

Музыка окружает современного ребёнка повсюду, но интерес к хоро-

шей музыке и её адекватная оценка предполагает наличие опыта восприятия, не имея которого, невозможно понять, почувствовать, полюбить истинное искусство. Музыкальное развитие ребенка, как и личностное, не происходит линейно, есть периоды быстрого роста и замедления, «забегания» вперёд и возвращения назад. Развитие отношения детей к музыке от одного возраста к другому – это не только освоение новых ценностей музыкальной культуры, не только углубление понимания прежнего музыкально-интонационного опыта, но и актуализация возможности сравнения и личностного выбора лучших музыкальных образцов как «эталонов красоты» (термин О.П. Радыновой). Тогда отношение к музыке приобретает новые смыслодержущие грани и личностное значение.

Содержанием музыки является мир вечных ценностей, поэтому её язык доступен пониманию каждого культурного человека. Поэтапное развитие ценностного отношения детей к музыке может занимать одну из ключевых позиций в культурном мире растущей личности.

Литература

1. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. 2-е изд. - Л.: Музыка, 1973. - 142 с.
2. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский; под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. - 512 с.
3. Назайкинский, Е. В. Оценочная деятельность и восприятие музыки / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. М.: Музыка, 1980. - С. 195-228.
4. Фадеева, С. А. Преемственность в музыкальном воспитании детей.: монография / С. А. Фадеева. — Н. Новгород, 2007. – 378с.
5. Фадеева, С. А. Музыкальный дизайн в образовательном учреждении: Методическое пособие/ С.А. Фадеева. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. – 95 с. – 5,85 п.л.
6. Фадеева, С. А. Оценочное отношение к музыке как основа преемственности в музыкальном воспитании детей / С. А. Фадеева // Справочник музыкального руководителя. –2013. –№11. – М.: ЗАО МЦ ФЭР. - С. 6–10.
7. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25522259>
8. <https://elibrary.ru/item.asp?id=16755869>
9. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19190773>

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

РОЛЬ ТРАНЗИТА КАСПИЙСКИХ ЭНЕРГОРЕСУРСОВ В ТУРЦИИ

Онгарова Еркинай Мусладиновна,
*Преподаватель, Казахский Национальный Университет
им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан*

Аннотация

Географическое расположение Турции очень удобно для быстро растущего западного нефтяного и газового спроса. Основные цели Турции оценивая свой потенциал привести Турцию в 21-м веке основным Евразийским энергетическим коридором. В дополнение к этому, разнообразить в Турции импорт нефти и газа, с обеспечением непрерывность безопасности поставок и развитие основных энергетических транспортных проектов. Турция, которая собирается стать в следующем столетии новой энергетическим мостом и терминалом и лидером в транспортировке каспийских углеводородных ресурсов на мировые рынки и во главе международных энергетических проектов в Центральной Азии играет важную роль если воспользуется этим.

Ключевые слова: Турция, Центральная Азия, Евразийский энергетический коридор, Каспийское море, безопасность.

Развития ресурсов, транспортировки нефти и природного газа стран Кавказа и Центральной Азии зависят от Запада и от других промышленно развитых стран. Наиболее важные проблемы возникают в международных перевозках, энергетических коридорах и нефтегазопроводах из-за географического расположения этих стран. Вопрос о предоставлении энергетических ресурсов Каспия на международные рынки находится в центре конфликта интересов и влияния между крупными компаниями и внутренними и внешними силами региона.

Длина нефтепровода Баку-Тбилиси-Джейхан в Азербайджане 443 км, в Грузии 249 км и в том числе в Турции 1076 км и всего общая длина составляет 1768 км. Нефтепровод начиная с Сангачальского терминала в Азербайджане проходит через Грузию и заканчивается терминалом Джейхан в Турции на берегу Средиземного моря. Рассчитывается с использованием нефтепровода Баку-Тбилиси-Джейхан один миллион баррелей транспортировки нефти в день. Это соответствует примерно пятидесяти миллионам тонн в год, а предполагаемый срок службы трубопровода составляет 40 лет [5, с. 7].



Рисунок-1: Баку-Тбилиси-Джейхан
(источник: <http://www.botas.gov.tr>)

Этот трубопровод был открыт 25 мая в 2005 года. Нефтепровод Баку-Тбилиси-Джейхан это мост, простирающийся от берегов Каспийского моря до остального мира, имеет огромную стратегическую и экономическую роль для Азербайджана, Кавказа и для стран Центральной Азии. Страны получили возможность вывезти свои природные ресурсы кроме России на мировые рынки и принять участие в маршруте транспортировки после распада СССР. Наличие трубопроводов за пределами России приведет к самому фундаментальному этапу с точки зрения экономической независимости, а также доход будет значительно возрастет. С этой линией нефть экспортируемая с месторождений Азербайджана Чирали-Гюнешли, может безопаснее транспортироваться на международные рынки. Для Азербайджана эта линия означает полную независимость. Эта линия имеет ряд преимуществ с точки зрения безопасности экономического и политического пролива в Турции, а также предоставляет целый ряд преимуществ [3, с. 127].

Проект Набукко является самым крупным газовым проектом между Европейским Союзом и Турцией. Проект Набукко природный газ который проходит через Турцию, в Болгарию, Румынию и Венгрию и цель в рамках проекта дотянуться до Австрии. В этом контексте соответствующие страны подписали соглашение о партнерстве в 2002 году. Трубопровод

начинающая от границы Турции с Ираном и Грузии предназначено для транспортировки газа от Австрии на европейские рынки [1, с. 97].

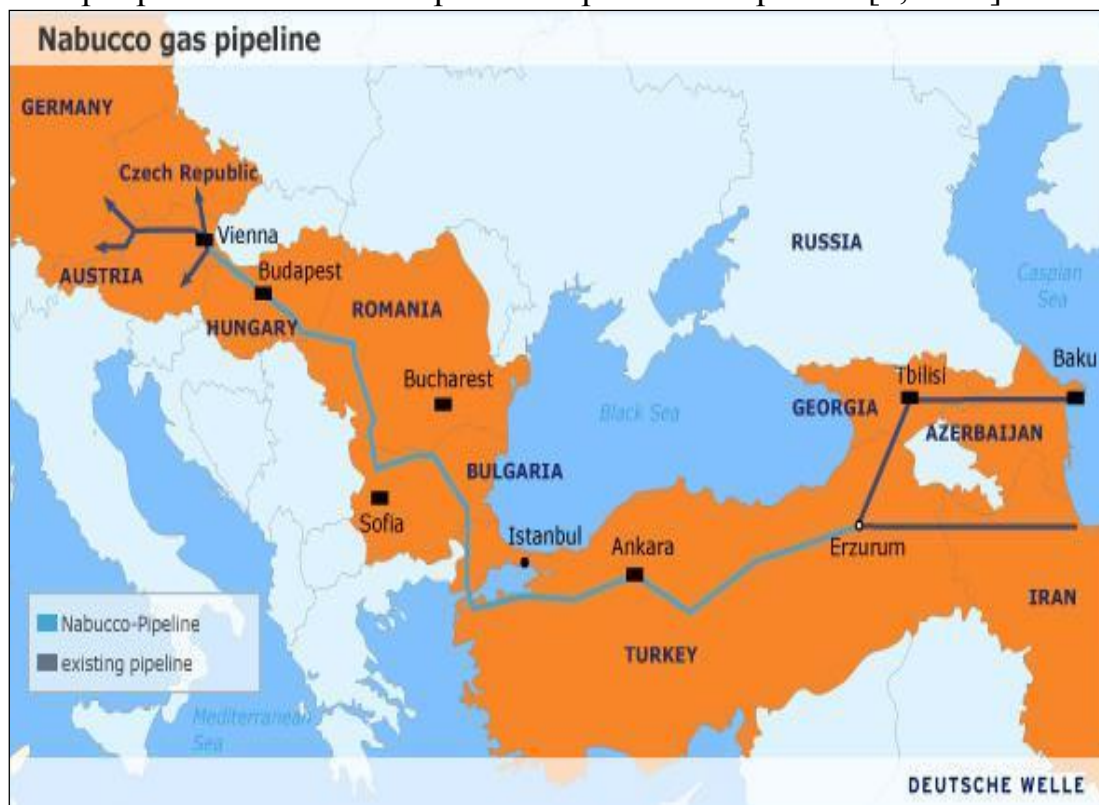


Рисунок-2: Проект Набукко

(источник: <http://www.dw.de/nabucco-hayal-mi-oldu/a-15740451>)

Протяженность этого газопровода оценивается примерно в 3400 км. С началом использования линии она направлена на первом этапе на транспортировку 4,5 млрд. кубометров в год в Восточную Европу и в 2020 году в среднем в 31 млрд кубометров газа в год за счет увеличения количества в следующем периоде. Цель проекта, в частности, газа Туркменистана и Азербайджана, Ирана и Ирака через Каспийского моря в Турцию и через Турции доставляет в Европу. Линия в первую очередь будет удовлетворять потребности газа в странах, пытающихся перестроить свою экономику, таких как Болгария, Румыния, Венгрия, Словакия и Чехия. В последующие годы Австрия была ориентирована как важный пункт распределения природного газа в Европе, чтобы другие страны из Западной Европы могли достичь в соответствии с развитием спроса на газ [2, с. 47].



Рисунок-3: Проект TANAP

(источник: <https://eadaily.com/ru/news/2017/01/13/proekt-tanap-na-polputi-k-zaversheniyu-smi>)

Транс-Анатолийский газопровод (TANAP), направляет ежегодного определенного количества азербайджанского газа с 2017 года транзит через Турцию в Европу. 26 декабря 2011 года было подписан меморандум о взаимопонимании, новый проект подписан среди стран 26 июня 2012 года. Турция и Азербайджан является одним из наиболее важных представителей Проекта TANAP, в области энергетических проектов, осуществляемых с успехом до сих пор. Проект TANAP, даст Турции и Европе нужный природный газ, через нефтяного нахождения Азербайджана Шах-Дениз-2 и внесет существенный вклад получать газ из других источников. Этот проект важен с точки зрения Турции как транзитная страна, также имеет важное значение с точки зрения укрепления роли. Точка входа проекта Азербайджана, Турция и выхода на европейские границы с Грецией и Болгарией, а также точками выхода в пределах Турции будет находиться в Эскишехире и Фракии [4, с. 2].

Нефти и природные газы Каспийского бассейна будет открыт для международных рынков через Турции и Турция имеет возможность получить долю производства и распределения. Таким образом, Турция может использовать свои геополитические интересы и будет обогатить существующие ресурсы. Турции будет иметь существенное значение к энергии Каспия и

Ближнего Востока тем что энергетика этих стран будет транспортироваться в Европу как альтернативный коридор через территории Турции.

Список литературы

1. ÇETIN, Tamer (2010), Orta Asya Ve Kafkaslar'da Enerjinin Politik Ekonomisi, Enerji, Piyasa Ve Düzenleme, Cilt:1, Sayı:1, İstanbul.
2. ŞENYURT, Yasin (2010), Hazar Ve Basra Körfezi Havzalarının Enerji Kaynakları Üzerinde Stratejiler Ve Türkiye, Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, , Ankara.
3. YATAR, Yüksel (2007), Avrupa Birliği Enerji Politikası Ve Bu Politika Bağlamında Hazar Havzası Enerji Kaynaklarının Önemi, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
4. <http://www.tanap.com/tanap-nedir>, 13.10.2013.
5. dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/38/293/2666.pdf.
6. <http://www.botas.gov.tr>
7. <http://www.dw.de/nabucco-hayal-mi-oldu/a-15740451>
8. <https://eadaily.com/ru/news/2017/01/13/proekt-tanap-na-polputi-k-zaversheniyu-smi>

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ТРАНЗИТИВНОСТИ

Гребенникова Ольга Владимировна

*канд. психол. наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
125009, РФ, г. Москва, ул. Моховая, дом № 9, стр. 4*

Аннотация: рассматривается понятие социальной идентичности как результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе. Благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу. Тезисно раскрыта теория самокатегоризации М. Шерифа и Г. Тэджфела, интересны подходы С.А. Баклушинского, Е.П. Белинской, Т.Д. Марцинковской к формированию социальной идентичности в новой социальной ситуации – ситуации транзитивности.

Ключевые слова: социальная идентичность, социализация, ситуация транзитивности, социальная группа.

Формирование социальной идентичности личности, позволяющей ей ориентироваться в своем социальном окружении и являющейся «призмой» для интерпретации собственного опыта взаимодействия с другими людьми, является одним из важнейших результатов социализации в современном транзитивном обществе.

Социальная идентичность - это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе. Социальная идентификация выполняет важные функции, как на групповом, так и личностном уровне: именно благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу [4].

Одним из первых о важности социальной идентичности заговорил Курт Левин, который полагал, что человек нуждается в прочном ощущении групповой идентификации, чтобы сохранять ощущение внутреннего благополучия. Социальная идентичность возникает из осознания своего членства в различных социальных группах - гендерных, этнических, возрастных, профессиональных и т.д. - вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству, и, следовательно, обладает смысловой природой. Она образуется с помощью механизмов отождествления и дифференциации с теми или иными группами (соответственно ин-группами и аут-

группами) и развивается на протяжении всей жизни человека в соответствии с изменениями социального контекста в форме идентификации человека с теми или иными социальными группами и реализации соответствующих им социальных ролей.

В.Н. Павленко отмечает, что социальная идентичность теснейшим образом взаимосвязана с ин-групповым подобием и межгрупповой дифференциацией, личностная идентичность - с отличием от всех других людей ... Поскольку же очень трудно представить, как можно в каждый данный момент, одновременно чувствовать себя и подобным членам ин-группы (проявляя социальную идентификацию), и отличным от них (в рамках личностной идентичности), то это противоречие породило идею о неизбежности определенного конфликта между двумя видами идентичности [3, с. 139].

Большая выраженность в самосознании социальной идентичности влечет за собой переход от межличностного поведения к межгрупповому. Основной чертой последнего является то, что оно контролируется восприятием себя и других с позиций принадлежности к социальным категориям. Как только на первый план в «Я-концепции» выходит социальная идентификация, личность начинает воспринимать себя и других членов своей группы как имеющих общие, типичные характеристики, которые и определяют группу как целое. Это ведет к акцентуации воспринимаемого сходства внутри группы и воспринимаемого различия между теми, кто относится к разным группам.

Идея о социальной идентичности получила отражение в работах основоположников теории самокатегоризации М. Шерифа и Г. Тэджфела. Одним из основных понятий этой теории является понятие социальной категоризации. Процесс социальной категоризации или процесс распределения социальных событий или объектов по группам необходим человеку для определенной систематизации своего социального опыта и одновременно для ориентации в своем социальном окружении. Данное понятие было введено Г. Тэджфелом (1982) для заявления своей концептуальной позиции при решении вопроса о противоречивости межгрупповых и межличностных начал в человеке, позиции, в соответствии с которой межгрупповые и межличностные формы взаимодействия рассматриваются как некоторый континуум, на одном полюсе которого можно расположить варианты социального поведения человека, полностью обусловленные фактом его группового членства, а на другом – такие формы социального взаимодействия, которые полностью определяются индивидуальными характеристиками участников [1, с. 127].

В соответствии с теорией самокатегоризации, процесс становления социальной идентичности в процессе социализации личности включает в себя три когнитивных процесса.

Во-первых, индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории.

Во-вторых, человек не только включает в свой «Я»-образ общие характеристики собственных групп членства, но и усваивает нормы и стереотипы

поведения, им свойственные (процесс социального взросления и состоит, по сути, в апробировании различных вариантов поведения и выяснения, какие из них являются специфическими для собственной социальной категории).

В-третьих, процесс становления социальной идентичности завершается тем, что человек приписывает себе усвоенные нормы и стереотипы своих социальных групп, они становятся внутренними регуляторами его социального поведения [1, с. 129].

По мнению С.А. Баклушинского и Е.П. Белинской, в ситуации быстрых социальных изменений, когда идет процесс создания новых общностей и групп, или изменение их роли и значимости в глазах индивида, когда как никогда остро встают вопросы этнического и регионального самоопределения, именно концепция социальной идентичности позволяет понимать, осмыслять и прогнозировать многие процессы, которые имеют место в нашем обществе [1, с. 135].

Т.Д. Марцинковская отмечает, что в настоящее время многие россияне оказались в новой для них социальной ситуации, вынуждающей их приспосабливаться к непривычным условиям. И сам фактор социализации, и сложности и отклонения, которые возникают в этом процессе, осознаются лишь частично. И в этой ситуации аккультурация, принятие и присвоение культуры являются одним из важных факторов, определяющих успешность социализации в новых условиях. Именно культура может стать основой формирования социокультурной идентичности людей в новой ситуации, базой, над которой можно надстраивать здание новых идей, мировоззрения и общественной структуры. Так как формирование социокультурной идентичности невозможно без интериоризации внешних требований, превращения их в «субъективную реальность индивида», встает важнейший вопрос о психологических механизмах, которые способствуют переводу этих требований во внутреннюю структуру личности. Таким механизмом могут быть переживания (как положительные, так и отрицательные), которые возникают у человека по отношению к нормам, ценностям и правилам, принятым в обществе. Эти переживания могут быть названы социальными, в отличие от эмоций, опосредующих отношение человека к жизненно важным лично для него предметам [2].

Список литературы

1. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер.-М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
2. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. – М.: Смысл, 2015.
3. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. - № 1. – С. 135-142.
4. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова.- М.: Культура и спорт. ЮНИГИ, 1994.

УДК 371.134-057.875

УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ У СТУДЕНТОВ, РАЗЛИЧАЮЩИХСЯ ПО УРОВНЮ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Мешков Николай Иванович,

*Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
Мордовского Государственного университета им. Н.П. Огарёва,
Саранск.*

Мешков Дмитрий Николаевич

*Кандидат философских наук,
координатор отдела Логистики ООО «Пума»,
Москва.*

Аннотация: Учебно-профессиональная мотивация выступает как особо значимая и актуальная проблема, поскольку качество обучения и профессиональной подготовки специалиста определяется, прежде всего, учебными мотивами. Актуализация познания и соответствующих психических процессов возможна только при наличии необходимых мотивов, побуждающих, направляющих, ориентирующих обучение в нужное русло.

Abstract: Educational and professional motivation is the significant and actual problem, because the quality of education and professional preparation of a specialist are first of all defined by educational motives. Actualization of cognition and psychic processes concerned is possible when motives stimulating, guiding, orienting learning to correct direction are enable.

Ключевые слова: учебная мотивация; учебная успеваемость; корреляционный анализ; корреляционные связи; виды учебно-профессиональных мотивов.

Keywords: educational motivation; academic performance; correlative analysis; correlative conjunctions; types of educational and professional motives.

Результативность учебной деятельности определяется как объективным, так и субъективными факторами. Отмечается, что предикторы учебных достижений находятся в континууме от когнитивных способностей, интеллектуального развития до не когнитивных факторов, к которым относятся личностные черты, личностный потенциал, мотивация [2;3;4;5]. Оказывать побуждающее влияние на характер учебной деятельности могут интересы, притязания, склонности, ценности, вкусы и пр. – они являются чертами личности и в то же время мотивами. [1]. В то же время не все черты личности являются мотивами.

Наиболее значимым фактором, оказывающим влияние на успех учебной деятельности, является учебно-профессиональная мотивация. В результате применения факторного анализа удалось установить, что на факультетах с высокой организацией учебного процесса первым по значимости выступает фактор мотивации [6].

Целью нашего исследования являлись мотивационные образования, определяющие учебные достижения студентов младших и старших курсов.

Исследование было проведено на одном из естественных факультетов. В нем приняли участие студенты первого и пятого курсов (всего 60 чел.). Был проведен опрос студентов на предмет оценивания по семибалльной шкале учебно-профессиональных мотивов (познавательных, профессиональных, социальных, утилитарных), оказывающих влияние на их учебу. Для распределения студентов по группам успеваемости были изучены результаты их учебной деятельности. С целью обработки полученного эмпирического материала были построены корреляционные плеяды отдельно для студентов с высокой и низкой успеваемостью на I и V курсах. Критическое значение коэффициента корреляции составило 0,27 при $\alpha = 0,05$. При этом с вероятностью $P = 0,95$ можно говорить о достоверности полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Мощностъ плеяды у студентов I курса с высокой успеваемостью характеризуется 16 признаками (рис. 1). Крепостъ плеяды при этом еще не так велика. Коэффициенты корреляции (r) находятся в пределах 0,27 – 0,45, т. е. сила связей между мотивами достигает среднего уровня. По конструкции рассматриваемая плеяда представляет собой переходную форму от «цепи» к «сети». В центре ее можно выделить два участка. Ее образуют такие признаки, как 4-й, 6-й, 8-й, 3-й, 15-й и 15-й, 4-й, 3-й, 16-й, 13-й. Это студенты, в основе учебной деятельности которых выступают познавательные мотивы. Стремление успешно учиться, на отлично и хорошо сдавать сессию имеет положительные связи с такими мотивами, как приобретение глубоких и прочных знаний ($r = 0,28$), не запускать предметы ($r=0,38$), успешно защитить диплом ($r = 0,36$). Кроме того, отдельно в плеяде выступают мотив, имеющий отношение к тому, чтобы стать высококвалифицированным специалистом и успешно учиться на следующих курсах. Связь между ними достигает среднего уровня ($r = 0,45$).

В своей учебной деятельности эти студенты руководствуются не только познавательными и профессиональными, но и социальными мотивами. Они стремятся не подвергаться наказаниям за низкое качество учебы. Данный мотив связан с мотивами интеллектуального удовлетворения ($r = 0,35$) и желанием на хорошо и отлично учиться и сдавать сессию ($r = 0,28$). Однако между 15-м и 13-м признаками имеется отрицательная связь ($r = -0,31$). Это означает, что чем больше они пытаются избежать отрицательной оценки за результаты своей учебы, тем меньше они желают быть примером для сокурсников.

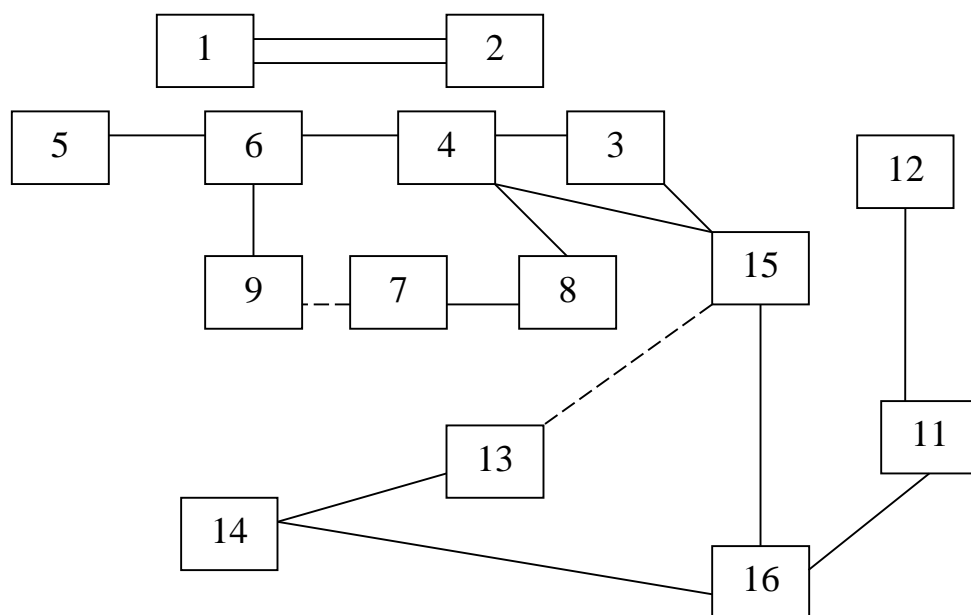


Рисунок 1. Корреляционные связи учебной мотивации у высокоуспевающих студентов I курса.

Учебно-профессиональные мотивы:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Успешно продолжать обучение на последующих курсах.
3. Успешно защитить диплом.
4. Успешно учиться, на «отлично» и «хорошо» сдавать сессию.
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать предметы учебного курса.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Изучать предметы по плану.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую работу
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

В стороне от основной плеяды расположен мотив, имеющий отношение к получению стипендии, сила связи которого с мотивом приобретения глубоких и прочных знаний очень слабая – на уровне критического значения ($r = 0,27$). Это указывает на то, что учеба таких студентов в первую очередь определяется познавательными, нежели утилитарными мотивами, хотя их, конечно снимать со счетов нельзя, поскольку они имеют прямую связь с познавательными мотивами.

В целом у студентов происходит оптимальное становление мотивационной структуры, которая оказывает благоприятное влияние на развитие личности специалиста.

Мотивационная структура студентов со слабой успеваемостью значительно отличается от таковой у рассмотренной выше группы (рис. 2). Во-первых, по форме плеяда представляет совокупность не связанных между собой цепей (их четыре), половина из которых состоит из двух признаков. Этот факт уже говорит о том, что целостной мотивационной системы как таковой у этих студентов нет. Естественно, данное обстоятельство не может оказать положительного влияния на их учебную деятельность. Во-вторых, по крепости связей плеяда является слабой так как «отношение числа внутривидовых связей к теоретически возможному их числу» невелико. Максимальная сила межмотивационных связей не достигает среднего уровня ($r = 0,38$).

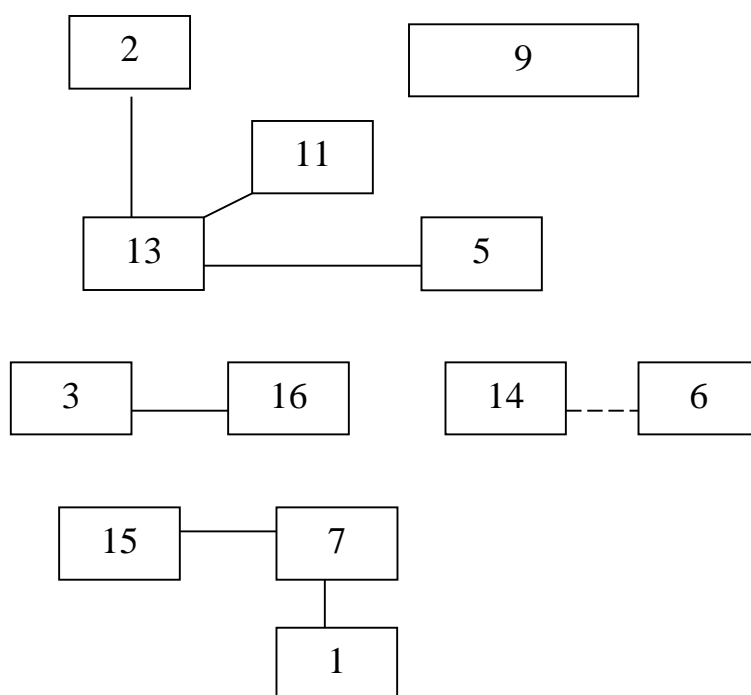


Рисунок 2. Корреляционные связи учебной мотивации у слабоуспевающих студентов I курса.

Центральное место у них занимает мотив быть примером для сокурсников. Это можно объяснить неадекватным уровнем притязания. Студенты стараются быть готовыми к занятиям, пытаются избежать наказания за плохую учебу и в то же время добиться одобрения со стороны родителей и окружающих (которое само по себе не основано на приобретении глубоких и прочных знаний) и это в большей степени стимулирует их к учебной деятельности, нежели получение интеллектуального удовлетворения от учебной работы. Такой мотив, как «приобрести глубокие и прочные знания» имеют отрицательную связь с мотивом «добиться одобрения родителей и

вхождение в профессиональную роль во время практики и ожидание самостоятельной профессиональной деятельности оказывают корректирующее влияние на характер их учебы.

Профессиональная мотивация характеризуется большей избирательностью. Пятикурсники в большей степени ориентируются на успешную защиту диплома. Все это приводит к тому, что они недостаточно уделяют внимание изучению отдельных учебных предметов. В мотивационной плеяде имеются отрицательная связь между мотивами, побуждающими студентов к успешной защите диплома и к постоянной готовности к занятиям ($r = -0,34$).

На стремление готовности к занятиям и приобретению глубоких и прочных знаний, большое влияние оказывают материальные мотивы. В первую очередь такой, как получение стипендии, так как на этом курсе многие студенты имеют семьи, и они в большей степени испытывают материальные затруднения. Однако материальная зависимость оказывают на учебную деятельность не только стимулирующее влияние. Некоторые студенты рассматриваемой группы в ущерб текущим занятиям изыскивают дополнительные источники повышения своего материального благополучия. Это ведет к тому, что они не на должном уровне (в силу своей занятости) выполняют педагогические указания.

Существенное влияние на процесс обучения оказывают познавательные мотивы. Мотив, побуждающий студентов получать интеллектуальное удовлетворение тесно связан с мотивом избегания и осуждения наказания за плохую учебу ($r = 0,64$) и мотивом одобрения родителей и окружающих за хорошие показатели учебы ($r = 0,66$). Показательна связь мотива готовности к очередным занятиям и стремлением не запускать предметы учебного курса, который в свою очередь имеет высокую связь с мотивом не отставать от сокурсников ($r = 0,66$). Это говорит о том, что наряду с профессиональными и познавательными мотивами на учебу студентов существенно влияют мотивы престижа и честолюбия.

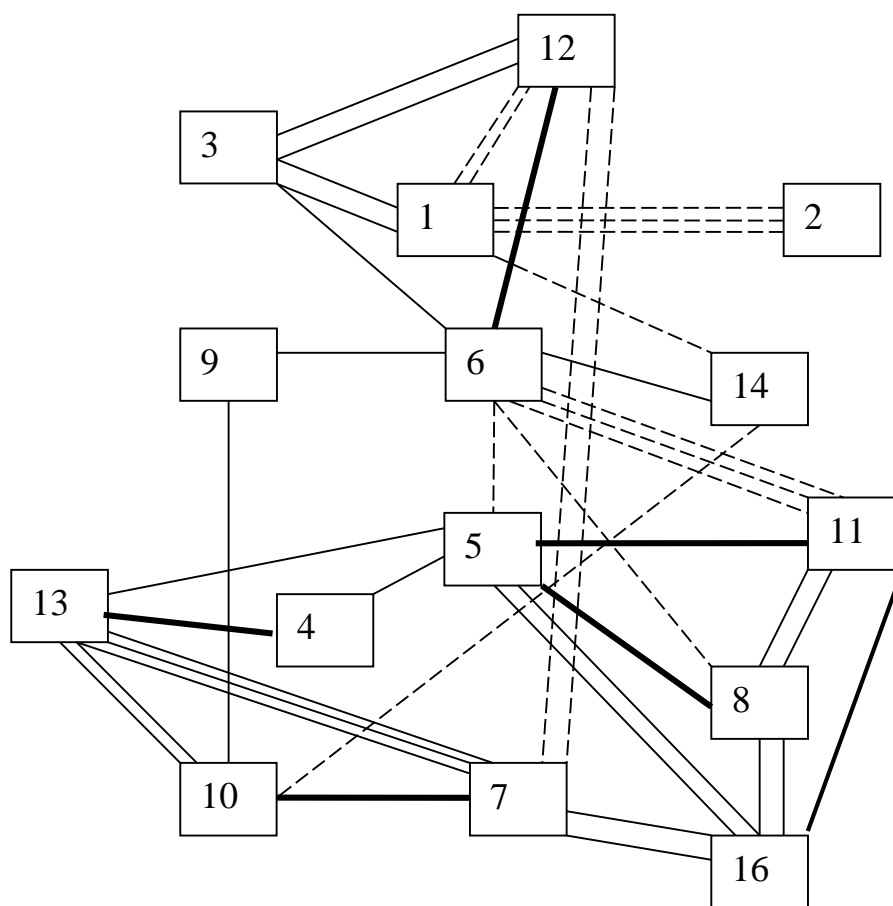


Рисунок 4. Корреляционные связи учебной мотивации у слабоуспевающих студентов V курса.

У слабоуспевающих студентов V курса корреляционные связи в плеядах заметно отличается от подобных связей у студентов этого же курса с высокой успеваемостью (рис. 4). По своей конструкции эта плеяда далеко не соответствует конструкции плеяды высокоуспевающих студентов. По мощности она несколько слабее: из структуры выпал мотив, проявляющийся в избегании осуждения и наказания за плохую учебу. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что систематические низкие результаты их учения снизили ориентацию на внешний контроль. В центре плеяды, с достаточно многочисленными связями выделяются мотивы, которые побуждают студентов к приобретению прочных знаний, а также постоянно получать стипендию. Связь между этими мотивами отрицательная ($r = -0,28$). Это говорит о том, что чем больше они руководствуются утилитарными мотивами, тем меньшее влияние на их учебу оказывают познавательные мотивы. Учеба этих студентов носит принудительный характер. На это указывают непосредственные связи мотивов получения стипендии и выполнения педагогических требований ($r = 0,65$) и не запускать учебные предметы ($r = 0,66$).

Учебная деятельность данных студентов не выходит за рамки заданий преподавателей. Это подтверждается наличием прямой положительной

связи мотивов изучения предметов по плану и постоянной готовностью к занятиям» ($r = 0,64$). Таким образом, формирование мотивационной системы студентов V курса рассматриваемой группы еще далеко от «завершения», хотя она существенно отличается от учебной мотивации слабых студентов I курса. Если на I курсе учебные мотивы расположены в виде отдельных цепей, то на V образуется сетевая мотивационная конструкция, что говорит о большей ее надежности. Однако данная мотивационная система, во многом выгодно отличающаяся от мотивации слабых студентов I курса, сформирована довольно-таки поздно – на финише их учебной деятельности, что, естественно, не может существенно повлиять на учебные достижения и профессиональную подготовку студентов.

Список литературы

1. Allport G. W. Pattern and growth in personality. N. Y., 1964. 593 p.
2. Блохина М.В. Вахитов Ш.М. Сытник В.В. Анализ и оценка академической успеваемости студентов вуза – одна из функций педагогического менеджмента // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 52-54.
3. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / М.: Издательство АСВ, 2004. 224 с.
4. Кочарян А. С., Фролова Е. В., Павленко В. Н., Чичихина Н. А. Эффективность учебной деятельности студентов: проблема выбора факторов успешности и мишеней педагогического воздействия // Проблемы эмпирических исследований в психологии. 2009. Вип. 2. С. 379-387.
5. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орел Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования: Электронный научный журнал. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Солитон» (Москва) eISSN: 2075-7999 Том: 6 Номер: 27 Год: 2013 Страницы: 4.
6. Кузьмина Н. В., Якунин В. А. Роль организаторской деятельности деканатов в предупреждении отсева и академической неуспеваемости студентов // Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева

REFERENCES

1. Allport G. W. Pattern and growth in personality. N. Y., 1964. 593 p.
2. Blohina M.V., Vahitov Sh.M., Sitnik V.V. Analysis and assessment of academic performance of higher education students – the function of pedagogical management // Advances of the modern education – 2008 - № 2 – pages 52-54.
3. Ishkov A.D. Learning activities of a student: psychological factors of successfulness: monography – Moscow, ACB publishing, 2004 – 224 pages.
4. Kocharyan A.S., Frolova E.V., Pavlenko V.N., Chichihina N.A. The efficiency of learning activities of students: the problem of selection of factors of successfulness and targets of pedagogical impact // Problems of empirical achievements of Psychology – 2009, issue 2 – pages 379-387.

5. Kochergina E.V., Nai J.V.K. Orel E.A. The factors of «big five» As psychological predictors of academic performance of higher school students // Psychological studies: Electronic scientific journal. Soliton publishing. Moscow, eISSN: 2075-7999, Volume 6, Number 27, Year 2013, pages.

6. Kuzmina N.V., Yakunin V.A. The role of organizational activity of deans on prevention of drop-out and academic failures of students // Problems of increasing academic performance and decreasing of academic failures of students / A Person and Society. Issue 20. Leningrad, 1983, pages 139-153.

СТРЕМЛЕНИЕ К РИСКУ У МОЛОДЁЖИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ВИДАХ СПОРТА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТРЕБНОСТИ В УСПЕХЕ

Шаповаленко Зинаида Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

г. Ставрополь

Дроздова Татьяна Александровна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

школа-интернат №3 г. Тольятти

учитель физической культуры первой категории

Аннотация. В статье представлены факторы, обуславливающие стремление молодёжи к риску и концепции, раскрывающие сущность этого феномена, побуждающего молодёжь заниматься экстремальными видами спорта для достижения успеха с целью самоутверждения личности, раскрытия её потенциальных возможностей.

Ключевые слова: экстремальность, экстремальные виды спорта, риск, надситуативная активность, надситуативный риск, альтернативность, потребность в достижении, потребность в успехе.

Annotation. The article presents the factors that determine the youth's desire for risk and concepts that reveal the essence of this phenomenon, which motivates young people to engage in extreme sports in order to achieve success in order to self-assert their personality and to reveal its potential.

Keywords: extreme, extreme sports, risk, suprasituational activity, nonsituational risk, alternative, need for achievement, need for success.

В современный период развития нашего общества особую популярность у молодёжи приобретают экстремальные виды спорта, характеризующиеся повышенной степенью риска, позволяющие проявить себя неординарно, по-новому, так, чтобы у других «захватывало дух».

В юности происходят сложнейшие процессы социализации, связанные с познанием окружающего мира, выбора дальнейшего пути в жизни, формирования определённой системы ценностей, взглядов, идеалов, выработки стержневых черт характера, составляющих основу личности.

Молодежь в большинстве своём всегда испытывает склонность к экстремальному поведению и часто, как указывают Н.Г. Волкова и Т.В. Борисова создает собственное пространство экстремальности [3]. С английского языка слово «экстрим», переводится как: «экстраординарный», «чрезмерный», «крайний».

Экстремальность молодежной жизни обусловлена комплексом разнообразных причин. Первые, объективные причины, сводятся к социальным отношениям в обществе, обусловленным культурно-исторической, морально-нравственной и политической ситуацией его развития. Вторые, субъективные причины экстремального поведения, обуславливаются возрастом, особенностями воспитания в семье, индивидуально-типологическими особенностями личности: склонностями, задатками, способностями.

Для многих «экстрим» становится стилем жизни, особой потребностью души, который даёт возможность по-иному взглянуть на свои мироощущения, раскрыть в себе дополнительные потенциальные возможности, зарядиться позитивной энергией, оптимизмом, повысить уровень адреналина в крови, совершить невозможное, даже с риском для жизни. Такой эмоциональный подъём можно ощутить, занимаясь экстремальными видами спорта, хотя, в сущности, каждый вид спорта в определённых ситуациях способен стать экстремальным.

Юность – это возраст характеризующийся совокупностью специфических задач развития, влияющих, в том числе, и на готовность к риску, обуславливающих разнообразные причины обращения к экстремальным видам спорта у молодежи для достижения успеха или победы. Юноши и девушки выбирают экстремальные виды спорта с целью преодолеть свои страхи и сомнения, самоопределиться, утвердиться в референтной группе членами которой они являются, испытать себя, свои реальные возможности, проявить эмоционально-волевые качества, ощутить особое, ни с чем несравнимое, эмоциональное состояние личности, связанное с риском и предстоящей опасностью.

Выбор молодежью экстремальных видов спорта не рассматривается в качестве острой социальной проблемой, но важны причины этого выбора, ведь от них зависит результат и последствия дальнейших увлечений и предпочтений молодёжи, формирования самосознания, Я-концепции личности.

Классификация экстремальных видов спорта на современном этапе развития нашего общества достаточно разнообразна. В неё входят водные, воздушные, наземные виды. Их количество превышает более 30 названий, к примеру:

- вейкбординг – представляет собой катание на вейкборде с выполнением разнообразных трюков;

- маунтинбайк – заключается в опасном спуске с горы на специальном велосипеде;

- паркур и фриран – состоит в преодолении препятствий различного характера без использования дополнительных средств, очень популярен на сегодняшний день у современной молодёжи.

Каждый день в мире в большом количестве возникают новые экстремальные виды спорта, содержащие большое количество сложнейших трюков, связанных с высокой степенью опасности для жизни и здоровья. Виды спорта, связанные с экстримом, развивают у подрастающего поколения потребность в достижении успеха и способствуют формированию такого универсального качества личности как экстремальность.

Понятие риска выступает одной из главных составляющих, характеризующих экстремальные виды спорта. В словаре Ожегова риск интерпретируется как возможная опасность и действие наудачу в надежде на счастливый исход.

Проблему риска изучали следующие отечественные психологи: А.П. Альгин, Ю.А. Зубок, С.А. Кравченко, Г. Лукьянов, Н.Л. Смакотина, О.Н. Яницкий. К примеру, А.П. Альгин описывает риск как деятельность, направленную на преодоление неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в ходе которой реализуется возможность количественной и качественной оценки вероятности достижения планируемого результата, неудачи и возможного отклонения от цели [1].

По мнению О. Реанна, риск – это возможность того, что действия человека или результаты его деятельности способны оказывать существенное воздействие на человеческие ценности. Он также отмечал, что все концепции риска, представленные в научной литературе, объединяются одним общим элементом – разделением реальной действительности и возможности, подчёркивая тот факт, что если будущее было бы predetermined заранее, термин риска не имел бы никакого смысла [7].

К ведущим факторам, порождающим риск, в первую очередь, относятся:

- внутренние факторы, характерные для общества как социального организма, заключающиеся в противоречивости общественных явлений, характеризующиеся элементами стихийности, случайности, спонтанности;

- факторы, связанные с неполнотой воспринимаемой информации, недостаточности исчерпывающих сведений об объекте;

- факторы, оказывающие воздействие субъекта на общественную жизнь, связанные с реализацией его доминирующих потребностей и желаний;

- факторы, обуславливающие влияние научно-технического прогресса на все стороны социально-экономической, политической и духовно-нравственной жизни современного общества [8].

Рискуя, человек осознаёт возможную опасность во имя чего-то. Не каждый готов к риску. Готовность к риску, как отмечает Ю.А. Зубок, детерминирована наличием таких качеств как: импульсивность, возбудимость, агрессивность, склонность к доминированию, самоутверждение, зависит от пола (мужчины более рискованны) [5].

В научной литературе представлена характеристика 3 основных направлений, занимающихся проблемой исследования риска как социально-психологического феномена. Первое направление описывает риск как «ситуативную характеристику действий (деятельности) субъекта, заключающуюся в неопределенности их результата для действующего субъекта и возможности непредвиденных неблагоприятных последствий в случае неуспеха». В представленной теории мотивации достижения риск интерпретируется с позиции концепции надситуативной активности [8].

Данная теория направлена на изучение мотивационной сферы личности и отражает её стремление в наилучшем выполнении деятельности в ситуации достижения. При этом в ситуации, направленной на достижение поставленной цели, в деятельности субъекта наблюдаются две взаимоисключающие тенденции: желание достичь успеха и желание избежать неудачи.

В концепции надситуативной активности риск всегда опирается на «ситуативные преимущества». Это, в первую очередь, риск мотивированный, целесообразный, тщательно продуманный и спланированный. Это риск, на который личность идёт ради чего-то: самоутверждения, достижения успеха, победы и т.п. Как указывает Т.В. Корнилов «надситуативный риск, выступая особой формой проявления активности субъекта, причинно обусловлен существованием надситуативной активности, дающей возможность субъекту подняться над уровнем требований ситуации, формулировать цели, избыточные с позиции исходной задачи» [6].

Второе направление характеризует феномен риска с позиции теории решений, раскрывающей ситуацию выбора, существующую между альтернативными или возможными вариантами действий. Данная концепция основывается на определении вероятности ошибки или неуспеха выбора в ситуации, представленной несколькими альтернативами. В качестве особого свойства риска рассматривается альтернативность, состоящая в возможности выбора одного из двух или нескольких имеющихся вариантов. Отсутствие возможности такого выбора в полной мере устраняет ситуацию риска.

Третье направление занимается изучением взаимосвязи индивидуального и группового поведения в ситуациях риска и характеризуется как социально-психологический аспект риска. Общим для всех трёх направлений, изучающих категорию риска, является единое мнение о том, что ситуация риска выступает в качестве ситуации оценки.

Риск, по мнению представителей данных концепций, выражает «прогностическую оценку вероятности неблагоприятного исхода развивающейся (еще не закончившейся) ситуации. Риск – это не описательная (атрибутивная) характеристика ситуации, а оценочная категория, неразрывно

связанная с действием человека, его оценкой – «оценкой себя», подчёркивает У. Бек [3].

При этом следует отметить, что ситуация, связанная с риском, может быть опасной, если субъект намерен действовать в ней, но такая ситуация не всегда может быть рискованной. Для разных людей, действующих в условиях риска, ситуация может оказаться различной – рискованной для одних и нерискованной для других.

По мнению П. К. Анохина, риск является оценкой возможности осуществления действия, возможности достижения результата, соответствующего цели. Риск – это «прогностическая, предваряющая действие оценка, возникающая на стадии организации или планирования действия» [2]

Таким образом, можно констатировать, что современная молодёжь стремится утвердить себя в глазах других людей, подчеркнуть свою значимость, продемонстрировать свои силы и физические возможности, заслужить авторитет и популярность у сверстников. Поэтому многие из них выбирают занятия экстремальными видами спорта, связанные с риском, а занятия спортом закаляют личность, формируют уверенность в себе, повышают уровень притязаний, делают её стрессоустойчивой, тем самым обеспечивая эффективную деятельность и целенаправленное поведение в экстремальных условиях.

Способность к риску, проявляемая в экстремальных видах спорта, вознаграждается успехом, достижением поставленных целей, мотивирует личность к дальнейшим победам, требующим ещё больше жизненных затрат и усилий, дающих положительную эмоциональную разрядку.

Список литературы:

- 1 Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М.: Мысль, 1989. 187 с.
- 2 Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии. Проблемы принятия решения / Ред. колл. П.К. Анохин, В.Ф. Рубахин. М.: Наука, 1976. С.7-16.
- 3 Бек У. Общество риска. На пути к новому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
- 4 Волкова Н.Г., Борисова Т.В. Проблема определения «экстремальный» человек. Методологический аспект // Учебный, воспитательный и научный процессы в вузе: сб. статей. Самара: ООО «Офорт», 2007. С. 170-175.
- 5 Зубок Ю.А. Риск в социальном развитии молодежи. Социально-гуманитарные знания. М.: 2003. С. 147-162.
- 6 Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 69-78.
- 7 Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реанн, Я.Л. Коломинский. СПб.: Питер, 1999. 416с.
- 8 Смакотина Н.Л. Основы социологии нестабильности и риска: философский, социологический и социально-психологический аспекты. Монография / Н.Л. Смакотина. М.: КДУ, 2009. 242 с.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ ИЗМЕНЕНИЯХ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ГЛАГОЛА *PENETRATE*

Батырова Зильфира Рафитовна

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы,
аспирант кафедры межкультурной коммуникации и перевода
(Уфа, Россия)

В статье приводится анализ когнитивных механизмов, лежащих в основе формирования значений английского глагола группы вхождения *penetrate*. Глагол *penetrate* меняет свое прототипическое значение за счет изменения когнитивных конструкций. Значения исследуемого глагола описываются с помощью семантического метаязыка, разработанного на основе когнитивных представлений о пространстве и функциональных отношениях.

The article gives an analysis of cognitive processes which are a part of the meaning construction of English verb *penetrate*. Verb *penetrate* changes its prototypical meaning due to changes in cognitive structures. The meanings of the verb *penetrate* are described with the help of semantic meta-language developed on the basis of cognitive representations about space and functional relationships

Ключевые слова: когнитивная конструкция, когнитивные механизмы, семантическая структура, пространство, пространство множеств, функциональные отношения.

Key words: cognitive structure, cognitive mechanisms, semantic structure, space, space of sets, functional relationships.

Семантика глаголов группы вхождения (*enter, penetrate, reach, arrive*) наиболее подробно описана в словарях AOLD, CED, CLD, EOLD, LDCE, НБАРС. Однако исследование показало недостаточность представленной в лексикографических источниках информации о значениях глаголов группы вхождения: в словарных статьях зачастую значение глагола толкуется через название его синонима или приводится одно и то же определение для описания значения разных глагольных единиц. Так, например, согласно словарным дефинициям авторитетных аутентичных толковых словарей, глагол *penetrate* имеет несколько значений. Первое значение *penetrate 1* описывается через фразовый глагол *go into*, при этом в нем отмечается информация о вхождении в зону пространства какого-то места, посредством прохождения сквозь что-то (AOLD: to get inside an object or body by getting through something; LDCE: go into or through (something), especially with force or effort; CED: If something or someone penetrates a physical object or an area, they succeed in getting into it or passing through it и т. д.). В англо-русском словаре

под редакцией Ю.Д. Апресяна [14] находим следующую интерпретацию глаголу *penetrate*: проникать внутрь, проходить.

Второе значение глагола *penetrate 2*, представленное в англо-английских толковых словарях, интерпретируется через *gain access to*. В данном значении глагол *penetrate* передает информацию о проникновении в организацию, место или систему, отмечается сложность задачи, то есть, помимо информации о вхождении в пространство содержится информация о начале функциональных отношений между Субъектом и организацией, системой, местом (Объектом). Именно эта информация отражена в словарных статьях ряда англо-английских словарей: CED: If someone penetrates an organization, a group, or a profession, they succeed in entering it although it is difficult to do so; EOLD: gain access to (an organization, place, or system), especially when this is difficult to do. В НБАРС дается следующая интерпретация данного значения: внедряться; проникать.

В словарях CED, CLD, EOLD выделяется третье значение глагола *penetrate 3*, которое трактуется через *succeed in understanding* и интерпретируется как «постигать, понимать» (*succeed in understanding or gaining insight into (something complex or mysterious)*). Значение *penetrate 3* также содержит информацию о вхождении в некоторое «пространство» (мысли, значение, помыслы), но оно полностью абстрактно. Напр., CED: If you penetrate something that is difficult to understand, you succeed in understanding it.

Информация, представленная в этимологическом словаре Online Etymology Dictionary [19] не даёт чёткого представления о пространственных отношениях глагола *penetrate*: глагол был заимствован из латинского языка: глагол “*penetratus*” и его причастие II *penetrare* “to put or get into, enter into”. Так же относящее к *penetrate*: *penitus* “within, inmost,” *penus* “innermost part of a temple, store of food,” *penates* “household gods.” Этимологически ведущим значением глагола является информация о том, что глагол *penetrate* выражает отношения места, т.е. то, что входит, становится частью пространства. Однако, при анализе примеров и значений глагола *penetrate*, мы выявляем следующие пространственные отношения: *penetrate 1* – вхождение в физическое «фасадное» пространство, нарушая его целостность, границу разрешенной территории/помещения; *penetrate 2* – проникновение в пространство организации/группы/профессии преодолевая преграды и сложности; *penetrate 3* – вхождение в пространство мысли, внутренних переживаний человека, несмотря на его нежелание и сопротивление.

Анализ словарных статей показал, что все исследуемые глагольные значения глагола *penetrate* характеризуются практически одинаковой областью денотации, а именно: перемещаясь, оказываться в пределах чего-либо. В то же время в словарных статьях практически не представлена информация о разнице пространственных и функциональных отношениях. В словарных статьях не уточняются параметры денотативной ситуации, обозначаемой глаголом *penetrate*, не эксплицируются дифференциальные признаки, способствующие разграничению области денотации других глаголов

группы вхождения. Такая неполнота описаний затрудняет выбор оптимальной лексической единицы в конкретном контексте. Современные исследования в области семантики предикатов [9; 11; 12; 13; 1; 2; 4; 5; 6] показали, что трактовка семантической структуры глагольных единиц требует разработки специального метаязыка для анализируемой лексико-семантической группы глаголов. Следовательно, отсутствие полноты описания и точной информации, которые определяют параметры денотативной ситуации и требуют употребления того или иного глагола, делают данное исследование особенно актуальным в рамках категории «пространства множеств» и функциональных отношений.

Все толкования глагола *penetrate* (PENETRATE 1,2,3) обладают общим признаком «вхождение СУБЪЕКТОМ X в некое ПРОСТРАНСТВО A преодолевая сложности, с которым X находится в функциональных отношениях». Пространство A является как существующие в объективной действительности, так и абстрактное пространство множеств. Семантическая схема для глагола ENTER будет выглядеть следующим образом: PENETRATE: СУБЪЕКТ X = [BE] [ЧАСТЬ] [A], где семантика вхождения в пространство зоны A характеризуется понятием начала (=) пребывания ([BE]) X-а в пространстве A преодолевая сложности на пути. В предложении 1) *A piece of glass had penetrated the skin – LED* глагол *penetrate* сообщает о том, что кусочек стекла (a piece of glass) – X проникает (=) в кожу (the skin) – A и становится частью (= [BE]) тела (A). Пространство A (the skin) в предложении является пространством множеств (тело человека).

В предложении (1) глагол *penetrate* в его семантической структуре вносит информацию о том, что Субъект X перемещаясь в пространство A, начинает функциональные отношения с Объектом Y, которые интерпретируются через обладания (HAVE). Схематично это можно выразить следующим образом: PENETRATE: СУБЪЕКТ X=[HAVE][FUNCTIONAL RELATIONS] Y. В примере 2) *Fascism has penetrated the organised working class movement. – BNC* сообщается, что Субъект X (*Fascism*) проникает в пространство A (*the organised working class movement*) без ведома Y и начинает функциональные отношения (= [HAVE]) с Y (пресуппозиция: члены рабочего движения).

Исследуемые глагольные значения глагола *penetrate* характеризуются разной областью денотации, так как восприятие ситуации происходит по определенным когнитивным пространственным моделям, которые уточняются в языке; общим для значений глагола *penetrate* является то, что перемещаясь, Субъект оказывается в пределах чего-либо. В статье описание значения глагола проводится с помощью разработанного семантического языка путем толкования этих значений: категория ПРОСТРАНСТВА A является единым семантическим компонентом, который описывается через категорию пространства множеств, позволяющую употреблять глагол в различных ситуациях (проникновение в тело, броню, здание, организацию, созна-

ние). Сами же значения описываются с помощью семантического метаязыка, разработанного на основе когнитивных представлений о пространстве и функциональных отношениях. Параметры денотативных ситуаций, которые, безусловно, отличаются друг от друга, не являются истинными значениями данных глаголов. Они лишь определяют сферу возможного употребления глагола. Само же значение может быть представлено следующей формулой:

$$\text{PENETRATE} = \text{СУБЪЕКТ } X = [\text{BE}][\text{ЧАСТЬ}][\text{A}] / [\text{HAVE}][[\text{FUNCTIONAL RELATIONS}] \text{Y}][\text{A}].$$

Список литературы

1. *Амирова, О.Г.* Семантическая модель английских глаголов управления: дис. ... кан.филол.наук: 10.02.04 / О.Г. Амирова. - Уфа, 2002. - 190 с.
2. *Байбурина, Р.З.* Семантическая модель английских глаголов положительной оценки: дис. ... кан. филол. наук: 10.02.04 / Р.З. Байбурина. – Уфа, 2006. - 150 с.
3. *Булыгина, Т.В.* К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов. - М.: Наука, 1982. - 7-85.
4. *Валова, Ю.В.* Когнитивный потенциал английских глаголов возражения decline, refuse, reject: автореф.дис.... кан.филол.наук: 10.02.04 / Ю.В. Валова. – Уфа, 2013. - 25 с.
5. *Корнеева, Е.Г.* Семантическая модель английских экспериенциальных глаголов: автореф. дис. ... кан. филол. наук: 10.02.04 / Е.Г. Корнеева. – Уфа, 2010. - 25 с.
6. *Кузьмина, В.В.* Семантическая модель английских мотивационных глаголов: автореф. дис. ... кан. филол. наук: 10.02.04/ В.В. Кузьмина. – Уфа, 2012. - 24 с.
7. *Кодзасов С.В.* Фонетическая символика пространства (семантика долготы и краткости) Текст/ С.В. Кодзасов/ Логический анализ языка. Язык пространств: под ред. А.Д. Артюновой и И.Б. Левонтиной. –М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 227-238
8. *Маляр Т.Н.* Концептуализация пространства и семантика пространственных предлогов и наречий Текст/ Т.Н. Маляр/ Сб. науч. Трудов МГЛУ. Вып. 427. – М.: 1994. – С. 62-76.
9. *Селиверстова, О.Н.* Семантические типы предикатов в английском языке // Семантические типы предикатов – М.: Наука, 1982. - С. 86-216
10. *Селиверстова, О.Н.* Труды по семантике – М.: Языки славянской культуры, 2004. - 960 с.
11. *Шабанова, Т.Д.* Семантическая модель английских глаголов зрения. (Теоретико-экспериментальное исследование) – М.: ИЯ РАН –Уфа, 1998. - 199 с.
12. *Швайко, Я.В.* Семантическая модель английских глаголов обучения: дис. ... кан.филол.наук: 10.02.04. / Я.В. Швайко. – Уфа, 2006. -

150 с.

13. Шерсткова, И.А. Семантическая модель английских глаголов воображения: дис. ..кан.филлол.наук: 10.02.04 / И.А.Шерсткова. – Уфа, 2009. - 191 с.

14. Новый Большой англо-русский // Под ред. Ю.Д. Апресяна и Э.М.Медниковой. URL: <http://eng-rus.slovaronline.com> /(дата обращения: 10.04.2018).

15. Cambridge Learner's Dictionary URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения 14.05.2018).

16. Collins English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 03.05.2018).

17. English Oxford Living Dictionary URL: <https://en.oxforddictionaries.com/> (дата обращения: 01.05.2018).

18. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 12.04.2018).

19. Online Etymology Dictionary. URL: <http://etymologydictionary.com/>(дата обращения: 10.04.2018).

20. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения: 30.05.2018).

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Боргуль Наталья Михайловна,

*магистр педагогических наук, старший преподаватель,
Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова,
г.Кокшетау, Казахстан*

Беляева Эльмира Петровна,

*магистр образования, старший преподаватель,
Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова,
г.Кокшетау, Казахстан*

Мукажанова Гульнар Жылкайдаровна

*магистр педагогических наук, старший преподаватель,
Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова,
г.Кокшетау, Казахстан*

Аннотация: в статье описываются некоторые сложности, возникающие в процессе перевода имен собственных, а также рассматриваются основные способы их передачи на языке перевода.

Abstract: the authors of the article describe some difficulties that a translator may have to deal with when rendering proper names, and also consider the main ways of their rendition into the target language.

Ключевые слова: имя собственное, транслитерация, транскрипция, транспозиция, калькирование.

Key words: proper name, transliteration, transcription, transposition, loan translation.

Человеку, который не часто имеет дело с переводом, может показаться, на первый взгляд, что перевод имен собственных не представляет особой трудности, ведь имена собственные *Шекспир* и *Пушкин* будут оставаться Шекспиром и Пушкиным в любом языке и ассоциироваться с одними и теми же личностями. Однако, на самом деле, перевод имени собственного с исходного языка на язык перевода сопряжен с рядом трудностей.

Говоря о переводе имен собственных, мы употребляем слово «перевод» довольно условно, поскольку, как правило, имена собственные не переводятся, а передаются с помощью транскрипции или транслитерации.

Основная сложность передачи имен собственных при письменном переводе с английского языка на русский и с русского языка на английский связана, прежде всего, с тем, что эти языки используют два разных алфавита: латиницу и кириллицу [1, с. 49]. Кроме того, отличаются и звуковые составы обоих языков, что зачастую заставляет переводчика выбирать между несколькими возможными вариантами передачи того или иного звука.

Еще одна сложность, с которой сталкивается переводчик, - это межъязыковые различия в антропонимических именовании. Для русской культуры именовании человека характерна трехкомпонентная система, включающая фамилию, имя и отчество. В англоязычных странах система имен двухкомпонентная и включает личное имя и фамилию. У некоторых людей имеются также средние имена, но, как отмечает Д.И. Ермолович, «среднее имя – компонент факультативный и практически не используемый в реальной коммуникации» [2, с. 80].

В русском языке, в зависимости от коммуникативной ситуации, фамилия человека может называться как в начале, так и в конце именовании, то есть перед именем и отчеством или после них. Употребление фамилии в начальном положении характерно для официального стиля, а в конечном – для нейтрального и разговорного. В английском языке, как правило, сначала называют личное имя, а за ним фамилию; фамилия может предшествовать личному имени только в разного рода списках и справочниках (энциклопедических, библиографических, и пр.), при этом после фамилии обычно ставится запятая. Безусловно, данное различие необходимо учитывать в переводе и в случае необходимости менять порядок слов [2, с. 80-81].

Главная сложность передачи имен собственных состоит, пожалуй, в отсутствии единых строгих правил, регламентирующих передачу на языке перевода всех возможных комбинаций букв и звуков, а также четко дифференцированного подхода к передаче на языке перевода разных типов имен собственных (антропонимов, топонимов и пр.). Несмотря на то, что многие специалисты в области перевода предлагают определенные правила, очень

часто возникают ситуации, когда переводчику приходится решать самому, опираясь на личные предпочтения и интуицию, каким приемом воспользоваться, какой буквой передать звук и пр. В этой связи, при переводе имен собственных нередко возникают разночтения: одно и то же имя собственное переводчики могут передать по-разному (ср. англ. *Stanley Banks* и рус. *Стенли Банкс / Стэнли Бэнкс*). Кроме того, переводчику часто приходится обращать внимание на то, в какое время жил обладатель имени, поскольку тенденции, доминирующие в области перевода имен собственных прошлых веков, отличаются от нынешних, и, соответственно, у одного и того же имени могут существовать два официально зафиксированных перевода: современный и исторически устоявшийся традиционный перевод. Например, для фамилии *Huxley* в русском языке есть два эквивалента: *Гексли* (физик-естествоиспытатель 19-го века) и *Хаксли* (английский писатель 20-го века), для фамилии *Watson – Ватсон* (доктор Ватсон, герой произведений Артура Конан Дойла в некоторых переводах, а также в цикле советских телефильмов 1979-1985 годов) и *Уотсон* (британская киноактриса Эмма Уотсон). Английское имя *Charles* – еще один хороший пример, иллюстрирующий существование разных форм перевода. Если имя *Charles* относится к английским королям династии Стюартов, то на русский язык его нужно переводить как *Карл* (например, Карл I, король Англии, Шотландии и Ирландии, который был казнен в ходе Английской буржуазной революции в 1649 году). Если обладатель имени *Charles* живет в настоящее время, на русский язык его имя следует переводить как *Чарльз*, даже если речь идет о наследнике английского престола [1, с.49].

В настоящее время имена собственные при переводе главным образом транскрибируются, но, в отдельных случаях они могут подвергаться переводу, транслитерации (нередко вместе с транскрипцией) или передаваться при помощи транспозиции, однако, вплоть до середины 20-го века имена собственные было принято передавать на языке перевода преимущественно при помощи приема транслитерации; в редких случаях отдельные виды имен собственных переводились с помощью калькирования или передавались при помощи исторически сложившихся традиционных соответствий (например, *king James – король Яков*).

В «Толковом переводоведческом словаре» Л.Л. Нелюбина под словарной статьей «транслитерация» находим несколько толкований данного переводческого приема, включая следующие: «**Транслитерация** – 1. Переводческий прием, основанный на передаче графического образа иностранного слова, т.е. на передаче букв. ... 5. Процесс передачи графической формы переводимого слова без учета его фонетического написания» [3, с. 227].

Примерами использования транслитерации служат следующие имена собственные: *Eliza – Элиза*, *Aaron – Аарон*, *Edwards – Эдвардс*. Транслитерацию можно обнаружить не только при передаче на языке перевода имен людей, но и нередко при переводе названий общественных организаций,

партий, городов, улиц, скверов и пр. Например: *Maryland* – Мэрилэнд, *Downing Street* – Даунинг-Стрит, *London* – Лондон, *Kentucky* – Кентукки. Обычно имена собственные, переведенные путем транслитерации, уже закрепились в определенной форме в языке перевода и переводчику достаточно обратиться к справочникам и другим источникам, чтобы проверить верность передачи имени собственного на языке перевода и не исказить уже существующий транслитерированный вариант, используя иной прием. Так, например, *Kentucky*, штат в восточной части США, закрепился в русском переводе как *Кентукки*, и, несмотря на то, что в настоящее время в переводоведении принято использовать транскрипцию вместо транслитерации, переводчик не имеет права переводить данное имя с помощью транскрипции как «Кентаки».

Транскрипция, согласно «Толковому переводоведческому словарю» Л.Л. Нелюбина – это: «Переводческий прием, основанный на фонетическом принципе, т.е., например, на передаче русскими буквами звуков иноязычного (иностранного) наименования» [3, с. 227]. Данный переводческий прием оформился в отдельный метод передачи имен собственных только к середине 20-го века.

Говоря о транскрипции как о приеме перевода, переводчики часто используют термин «практическая транскрипция», чтобы не путать его с фонетической транскрипцией. Как следует из определения, практическая транскрипция – это прием, направленный на передачу звуков. Однако, как отмечает Д.И. Ермолович, несмотря на то, что «практическая транскрипция в целом ориентирована на передачу звуковой стороны (фонемного состава) имени или названия, она включает и некоторые буквенные соответствия (элементы транслитерации)» [2, с. 71]. Далее приведены некоторые примеры транскрипции, а также транскрипции с элементами транслитерации: *Isaac* – Айзек, *Sean* – Шон, *Columbia Pictures* – Коламбия Пикчерз, *Cain Velasquez* – Кейн Веласкес, *Cate Blanchett* – Кейт Блانشетт. Особый интерес из числа перечисленных примеров представляют последние два имени собственных. *Cain Velasquez* – имя американского бойца смешанных единоборств мексиканского происхождения. В прессе можно встретить два написания его фамилии: *Веласкез* и *Веласкес*. Первый вариант перевода осуществлен с помощью транслитерации: графический образ иностранного имени передан на русский язык посредством букв русского алфавита. Вторым вариантом представляет собой передачу имени с помощью приема транскрипции. Фамилия *Velasquez* имеет испанские корни и в английском языке произносится на испанский манер. Как известно, буква *z* в испанском языке называется «сета» и используется для передачи звука [с], соответственно, в варианте *Веласкес* мы наблюдаем попытку передачи звукового состава иностранного имени. Вторым вариантом является предпочтительным, поскольку, как уже отмечалось ранее, в настоящее время при переводе имен собствен-

ных предпочтение отдается транскрипции, а не транслитерации. К сожалению, не все переводчики следуют этому принципу, тем самым становясь причиной появления подобных разночтений.

В примере *Cate Blanchett – Кейт Бланшетт* используется комбинация двух приемов: транскрипции и транслитерации. Как видим, звуковой состав передан на русском языке максимально точно, однако, использование двойной буквы «т» в фамилии указывает и на использование приема транслитерации. Подобные случаи совместного использования транскрипции и транслитерации для передачи английского имени на русский – явление нередкое. Довольно часто при транскрибировании приходится одновременно учитывать и принципы орфографии. Например, некоторые согласные английского языка, которые не произносятся, должны, тем не менее, отражаться в русском варианте: *Campbell – Кэмпбелл, Palm – Палм, Robert – Роберт*. Учитывая то, что в русском языке отсутствуют определенные звуки английского языка, например, [ɪ], [θ], [æ], [w] и др., при переводе имен собственных часто приходится прибегать к сочетанию транскрипции и транслитерации [1, с. 51].

Не меньше сложностей возникает и в процессе перевода русских имен собственных на английский. Переводчику часто сложно решить, каким приемом лучше воспользоваться при переводе с русского, особенно в случаях, когда речь идет об известных людях. В каждом из языков, пользующихся латиницей, могут существовать свои методы передачи русского имени собственного, и поиски в непроверенных источниках в интернете иногда могут привести к обнаружению нескольких вариантов, существующих в разных языках. Увидев разные переводы одного имени вне контекста, переводчик не всегда может понять, является ли это имя переводом на английский и адекватен ли перевод. Например, фамилия *Ельцин* передается по-французски как *Elt sine*, а по-английски как *Yeltsin*, хотя не исключено, что в отдельных источниках есть еще варианты *Elt sin* или, *Yeltsyn*, а также французский вариант *Elt sine*, который может случайно встретиться в англоязычном канадском тексте. Подобные разночтения вызывают сложности при соотнесении имени с конкретным человеком. Кроме того, подобные разночтения могут вызвать юридические проблемы: в одних документах фамилия и имя человека могут быть написаны с помощью латинского алфавита иначе, чем в других [2, с. 71].

Еще одним приемом, к которому иногда прибегают переводчики при передаче имени собственного является транспозиция имен. Под **транспозицией имени** понимается замена имени собственного исходного языка на родственное или похожее имя собственное, существующее в языке перевода. Транспозиция имен – нежелательный прием в современной практике перевода. Данный прием можно встретить иногда в переводах художественных произведений, предназначенных для детей. Например, название детской оперы “*Петя и Волк*” С. Прокофьева в переводе на английский язык звучит как “*Peter and the Wolf*”. К транспозиции имен также прибегают при

переводе монархических имен (*Екатерина – Catherine, Павел – Paul*), агнонимов (*патриарх Алексей – Alexius*) и некоторых других групп имен собственных [2, с. 81]. Переводчику, однако, следует помнить, что при переводе (особенно информативном) недопустимы попытки «англизации» или «русификации» имен, то есть имя *Mikhail* должно корректно передаваться на английский как *Mikhail*, а не *Michael*, *Eugene* как *Юджин*, а не Евгений.

Существует множество случаев, когда транслитерация, транскрипция и транспозиция имен являются неуместными приемами для передачи определенных групп имен собственных. В таких случаях переводчику приходится прибегать непосредственно к переводу данного имени, используя кальки и полукальки. Так, переводу часто подвергаются названия политических партий, профсоюзов и других общественных организаций: *Federal Bureau of Investigation – Федеральное бюро расследований, Amalgamated Engineering Union – Объединенный профсоюз машиностроителей*. Переводу нередко могут подвергаться географические названия и некоторые другие собственные имена, если в их составе имеется нарицательное имя: *the United States of America – Соединенные Штаты Америки, the Black Sea – Черное море*. Иногда, однако, может наблюдаться и обратный процесс, когда переводчику приходится использовать добавление нарицательного элемента, чтобы перевести имя собственное путем транскрипции или транслитерации: *Holly Loch – бухта Холли Лох, Park Lane – улица парк Лейн* [4, с. 44].

К передаче каждого типа имен собственных нужно подходить индивидуально. Как справедливо отмечает В.С. Виноградов, любое имя собственное – это всегда реалия. В каждом имени, как правило, содержится информация о национальной, культурной или локальной принадлежности обозначаемого им объекта [5, с. 152]. Переводчик должен всегда помнить, что имя собственное – это индикатор принадлежности объекта к той или иной культуре и стараться сохранять его колорит. Кроме того, прежде чем переводить имя собственное, переводчик должен убедиться, не существует ли уже общепринятого официального или традиционного соответствия для того или иного имени. При отсутствии подобных соответствий, переводчику предстоит решить, каким переводческим приемом стоит воспользоваться в данной ситуации: транслитерацией, транскрипцией, транспозицией, калькой или комбинацией нескольких приемов. От выбора переводчика напрямую зависит то, как читатель воспримет содержание переводного текста.

Список литературы:

1. Слепович В.С. Курс перевода (английский – русский язык). Translation Course (English – Russian). – Минск: «ТетраСистемс», 2004. – 320 с.
2. Ермолович Д.И. Русско-английский перевод. Учебник для студентов вузов, обучающихся по образовательной программе «Перевод и переводоведение» направлений «Лингвистика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аудитория, 2015. – 592 с.

3. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. – 7-е изд., стер. – М.: М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 320 с.

4. Сарсеменова В. Пособие по практическому переводу с английского языка на русский (для начинающих): Учебное пособие. 2-е изд. – Астана: Фолиант, 2012. – 160 с.

5. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы: Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2006. – 240 с.

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ЛИНГВО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Финикова И.В.

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры грамматики и истории немецкого языка
факультета немецкого языка МГЛУ, Москва*

LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES: LINGUO-PRAGMATIC ASPECT

Finikova I. W.

*candidate of philology, associate Professor
at the Department of grammar and history of the German language
faculty of German Language MGLU, Moscow*

Аннотация: данная статья посвящена анализу функционального и содержательного потенциала понятия «язык для специальных целей», исследованию факторов, обусловивших порождение, а также этапы развития языка для специальных целей. В работе представлены различные принципы членения языков для специальных целей, как-то: функциональное, социокультурное, структурное; горизонтальное, вертикальное; представлена классификация по лингвистическим и внелингвистическим признакам. Определены роль и место языков для специальных целей по отношению к общенациональному литературному языку.

Ключевые слова: язык для специальных целей, концепт, семантическое поле, горизонтальное членение, вертикальное членение, функциональный стиль

Abstract: the given article is devoted to the analysis of the functional and content potential of the concept "language for special purposes", the studying of the factors that caused the generation, as well as the stages of the development of the language for special purposes. The article presents different principles of language division of the language for special purposes, such as: functional, socio-cultural, structural; horizontal, vertical division, classification by linguistic and

non-linguistic features. The role and place of languages for special purposes in relation to the national literary language are determined.

Keywords: language for special purposes, concept, semantic field, horizontal division, vertical division, functional style

В основе любой специальной сферы человеческой деятельности лежит определённого рода языковая система, служащая для презентации и передачи знаний в соответствующих областях науки. Термин «язык для специальных целей» находит широкое применение при обозначении языка научной, технической областей, сферы делового общения и пр., будучи противопоставленным общелитературному стандарту. Помимо функции передачи информации языку для специальных целей присущи функция номинирования узкоспециализированных понятий, находящих применение в профессиональной сфере, например, предметов, процессов, признаков и т.д., а также функция номинирования общеупотребимых понятий с целью обеспечения дополнительной выразительности звучания. Признаком, характерным для символических языков искусственного происхождения, в том числе для языка для специальных целей, является возможность формализованного описания способа их образования, механизма трансформации выражений, входящих в их языковой состав, а также семантического поля [2, с.8-11].

В связи с тем, что язык для специальных целей представляет собой функционально и стилистически обусловленную разновидность общелитературного языка, он обладает такими базовыми функциями, присущими высокому литературному языку, как *когнитивной* (участвует в процессе номинации нового знания) и *коммуникативной* (учувствует в процессе получения и распространения узкоспециализированной информации) [5, с. 6].

Помимо вышеперечисленных язык для специальных целей обладает *описательной* функцией, выражающейся в способности описывать концепты и языковую картину определенной научной области знания; *номинирующей*, позволяющей именовать предметы, действия и явления, относящиеся к сфере профессионального употребления. Кроме того, ему присуща *накопительная* функция, в силу которой язык для специальных целей способен аккумулировать терминологию, специальные обороты речи, синтаксические и грамматические конструкции, применимые в профессиональной сфере [3, с. 72].

Необходимо отметить, что появление языка для специальных целей продиктовано, в первую очередь, исторической необходимостью. Как известно, в процессе разделения трудовой деятельности возникла необходимость в формировании специального знания с целью дальнейшего его применения представителями узко предметной области знания. Таким образом, можно утверждать, что появление профессиональных языков обусловлено

возникновением профессионально-ориентированных групп. В условиях реализации специализированные языки претерпевают функциональное и структурное расслоение на язык науки и практики [1, с. 15].

Актуальность исследований, нацеленных на анализ языка для специальных целей, не вызывает сомнений. Популярность данного направления стремительно набирает рост в рамках как отечественной, так и зарубежной лингвистической науки и методики.

Как полагает А. П. Антипова язык для специальных целей представляет собой явление междисциплинарного характера, изучение которого неразрывным образом связано как со стилистикой, так и с психологией, методикой преподавания и прочими смежными дисциплинами.

Основополагающая задача языка для специальных целей заключается в передаче объективных сведений научного характера об окружающем человеке пространстве [5, с. 20].

Следует отметить, что формирование языка для специальных целей в отличие от других видов языка носит не естественный, а осознанный характер, вследствие чего его полноценное изучение невозможно без привлечения информации о становлении аналогичной отраслевой языковой базы в других областях применения [2, с. 18].

С точки зрения Т. Б. Крючковой язык для специальных целей является результатом наложения узкоспециализированной лексики на письменный литературный язык [6, с. 29].

По мнению В. М. Лейчика в языке для специальных целей нуждаются, в первую очередь, специальные сферы взаимоотношений между индивидами, такие как производство, политика, спорт, здравоохранение, наука, в том числе технические, естественные, общественные науки и пр. [7, с.33].

Таким образом, закономерно утверждение о том, что задача языка для специальных целей состоит в описании специализированных областей знания, а также в формировании картины определенной области знания на концептуальном и языковом уровнях.

В настоящее время языки для специальных целей выступают в роли одной из разновидностей национального языка [2, с. 11].

Ряд лингвистов придерживаются мнения, согласно которому к изучению языка для специальных целей невозможно подходить только лишь с лингвистической точки зрения, т.к. данный феномен объединяет специализированные знания в узко предметных областях знания, а также способы их выражения в языке [8, с. 139].

По мнению В.М. Лейчика можно говорить о функциональном, социолингвистическом и структурном членении языков для специальных целей. *Функциональная классификация*, как полагает автор, демонстрирует, в каких целях осуществляется его использование. Благодаря социолингвистической классификации можно определить социальную или профессиональ-

ную группу носителей. *Структурная же классификация* несет в себе информацию о лексическом, морфологическом и синтаксическом составах языка [7, с. 32].

Со *стилистической* точки зрения язык для специальных целей нередко рассматривают в качестве одного из функциональных стилей, ставя его в один ряд с разговорным, книжным и др. стилями. В действительности язык для специальных целей не является полноценным языком, поскольку его лексический состав охватывает исключительно профессиональную сферу деятельности, а также лишь частично наиболее востребованные непрофессиональные области использования, связанные с жизнеобеспечением. Таким образом, закономерным является утверждение М. И. Солнышкиной о том, что язык для специальных целей может выступать в роли многофункциональной языковой системы, выполняющей когнитивную и коммуникативную функции [10, с. 79-81].

В современной лингвистике вопрос изучения принципов формирования и функционирования языка для специальных целей остается одним из наиболее востребованных и дискуссионных, поскольку ряд вопросов, связанных в частности с анализом роли и места языка для специальных целей, как и языка в целом, с причинами, влияющими на стремительный рост специализированной лексики, остаются открытыми.

В лингвистической науке распространены различные точки зрения относительно места языка для специальных целей в общезыковой системе, а именно: язык для специальных целей рассматривается как один из функциональных стилей языка; как единая автономная система в составе национального языка; как элемент национального языка [9, с. 45].

По причине того, что языки для специальных целей используются лишь в области профессиональной коммуникации, они не находят широкого применения и не используются другими слоями общества, кроме как представителям узко предметных областей, таким образом узкое его использование связано с его монофункциональностью.

Язык для специальных целей может быть реализован как в устных, так и в письменных текстах профессиональной направленности, содержащих форманты специального знания.

По определению П. Стривенса язык для специальных целей обладает рядом базовых характеристик, в частности, относится к определённой научной сфере или узко предметному роду занятий; базируется на лексических, семантических и синтаксических конструкциях, характерных для определённой предметной области; представляет собой антипод общелитературному языку.

В попытке обобщить все многообразие существующих в лингвистике определений языка для специальных целей О. А. Зяболова вычленяет такие характерные особенности языка для специальных целей как: функциониро-

вание в определенной предметной области; ограниченное число пользователей; ограниченный набор функций; высокая точность передачи информации; опора на общенациональный язык.

Ввиду того, что язык для специальных целей характеризуется многоуровневой структурой, его изучение представляется невозможным в отрыве от исследования его лексического корпуса, морфологических характеристик, а также синтаксиса [1].

Ряд лингвистов, таких как Л. Хоффман, Р. Г. Пиотровский и др. определяют язык для специальных целей как подязыковую систему.

В течение долгих лет попытки классификации языка для специальных целей велись в двух направлениях (горизонтальное и вертикальное членение). Э. Вюстером была предложена *горизонтальная форма классификации*, согласно которой языки для специальных целей разделялись по предметным областям, таким образом, выделяли язык математики, лингвистики, авиастроения, судоходства и пр. Горизонтальная классификация, как правило, не вызывает существенных затруднений, однако сложности могут возникать в связи с появлением новых пограничных областей знания, не имеющих собственного номенклатурного аппарата.

Основу *вертикальной классификации* могут составлять как языки технических, так и языки гуманитарных наук (Л. Макензен, Х. Вагнер и др.).

Как считает О. А. Зяблова, невозможно определить точное количество существующих на сегодняшний день языков для специальных целей в связи с перманентным процессом возникновения новых областей знаний [4, с. 30].

В большинстве исследований язык для специальных целей рассматривается «не как самостоятельный язык, а как один из языковых подтипов, применяемых для специальной коммуникации в области науки и техники» [11, с. 66]. В традиционном понимании лексический корпус национального языка можно подразделить на общеупотребимую и специализированную лексику, в этом случае общеупотребительная лексика будет занимать центральное положение, а специализированная, соответственно, периферийное. При этом может иметь место взаимопроникновение обеих языковых групп.

Помимо всего прочего, языки для специальных целей могут быть классифицированы как по лингвистическим, так и по внелингвистическим признакам.

По *лингвистическим параметрам* касательно языковой системы выделяют языки с собственной лексической и грамматической системами (например, язык программирования); языки с особой лексической системой (например, языки науки и техники); языки с особой синтаксической структурой (например, медицина, биология); языки со стандартной морфологией литературного языка (например, гуманитарные науки); языки с остаточной морфологией (естественные науки).

Касательно *семантической структуры* выделяют языки со строгой семантической структурой и однозначностью лексических единиц (например,

язык науки, техники); языки с нечёткой семантической структурой (например, жаргонизмы); языки с устойчивой синонимией (например, жаргоны).

Касательно *стилистической окраски* различают языки с яркой экспрессивной окрашенностью (например, жаргоны); языки с нейтральной экспрессивной окрашенностью (например, технические науки, язык делового общения) [2, с. 9-12].

Коммуникативное пространство, базирующееся на передаче определенного рода информации, подразделяется на коммуникативные сферы, как например, сферу бытового общения, сферу профессионального общения, сферу официального общения, каждая из которых в свою очередь делится на разноуровневые ситуации речевого общения, далее имеет место дробление на коммуникативно-речевые акты частного характера. Исходя из коммуникативной задачи, языки для специальных целей зарождаются тогда, когда возникает потребность в номинировании определенных понятий со стороны представителей определенных профессиональных сообществ, что способствует формированию закрытых областей коммуницирования, а, следовательно, социальных групп, ориентированных на сугубо профессиональное общение (специалисты по различным областям знания).

Исходя их *внелингвистических характеристик* языки для специальных целей делятся по предметному наполнению (география, горное дело, банковский бизнес); по возрастным, половым, профессиональным и социальным характеристикам его носителей [Там же, с. 15].

Языки для специальных целей могут быть реализованы как в устной, так и в письменной форме.

Следует отметить, что языки для специальных целей могут формироваться на базе как общенационального языка, так и создаваться искусственно. Для их появления необходимо соблюдение ряда условий, а именно: в стране должны быть представлены разные формы образования, при этом преподавание должно вестись на официальном государственном языке; должны быть представлены научные кадры, специализирующиеся на данной области знания; должны существовать организации, ведущие работу по данному направлению; международный обмен информацией должен быть непрерывным и интенсивным; государство должно быть заинтересовано в развитии данной узкопредметной области; должен существовать общелитературный язык [Там же, с. 22].

Суммируя вышесказанное следует подчеркнуть, что по состоянию на сегодняшний день в лингвистической науке отсутствует единая точка зрения на внутреннюю структуру и содержание понятия «язык для специальных целей». Неоспоримым является тот факт, что коммуникативная функция имеет первостепенное значение для языка для специальных целей, т.е. акцент делается в первую очередь на его информативность. Между тем недавно проведенные исследования обнаружили, что прагматический аспект языка для специальных целей обусловлен особенностями адресата и его социального статуса. Как утверждает В.Ф. Новодранова, к изучению языка для

специальных целей следует подходить не только с позиций лингвистического анализа, но и с учетом его тесной связи со специальными знаниями в определенных предметных областях. Таким образом, изучение взаимосвязи между структурой языка и структурой знания лежит в основе изучения языка для специальных целей [8, с. 72].

Список литературы

1. Анненкова А.В. Понятие языка профессионального общения. // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. статей VI Междунар. Науч.-практич. Конф., 11-12 мая 2012; Юго-Зап. Гос. Ун-т. Курск, 2012 – С. 12-15.
2. Герд С.С. Введение в изучение языков для специальных целей: учеб. пособие – 2-е изд, доп. и перераб. – СПб: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2011 - 60 с.
3. Дмитриева Е.Н. Процессы фразеологизации в английском научно-техническом тексте (на материале языка для специальных целей «Эксплуатация вводного транспорта»): дисс...канд. филол. наук. Москва, 2010.
4. Зяблова О.А. Принципы исследования языка для специальных целей: дисс...докт. филол. наук. Москва, 2005.
5. Кадыров Ф.Ф. Термины языка для специальных целей: мотивационно-номинативный аспект (на материале русского и английского языков): дисс...канд. филол. наук. Казань, 2013.
6. Крючкова Т.Б, Социолингвистический аспект исследования языковой вариативности // Вопросы филологии. – 2007» № 1 (25). С. 24-31.
7. Лейчик В.М. Языки для специальных целей – функциональные разновидности современных развитых национальных языков. // Общие и частные проблемы функциональных стилей. М., Наука, 1986. С. 28-43.
8. Новодранова В.Ф. Фон и фигура в языке для специальных целей Концептуальное пространство языка: Сб. науч.тр. Посвящается юбилею профессора Н.Н. Болдырева. Тамбов: Из-во ТГУ им. ГР. Державина, 2005. – с. 455-457.
9. Раздубев А.В. Современный английский язык нанотехнологий: структурно-семантическая, когнитивно-фреймовая и лексикографическая модели: дисс. Канд. филол. наук. Пятигорск: ПГЛУ, 2013 – 241 с.
10. Солнышкина М.И. Словарь Морского языка. / М.И. Солнышкина. – М.: Academia, 2005 – 315 с.
11. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: Наука. 1989. 246 с.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА И ТВОРЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ

Черницкая Майя Борисовна

*кандидат философских наук,
доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации,
г. Нижний Новгород, НГПУ им. К. Минина, ул. Ульянова, дом 1*

THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE SKILLS WITHIN THE COMMUNICATIVE METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND THE DISCUSSION AS MOST EFFECTIVE TOOLS IN TEACHING AND MOTIVATING

Chernitskaya Mayya Borisovna

*Doctor of philosophy, associate professor of the Chair of foreign language
communication of the K. Minin state teacher training university
603002, Nizhny Novgorod, the K. Minin State Teacher Training University,
Ulianov Street, 1*

Аннотация: Статья рассматривает актуальность коммуникативного метода в иноязычном образовании и целесообразность использования дискуссионного общения как одной из наиболее эффективных технологий обучения иностранному языку. Развитие коммуникативных навыков посредством дискуссионной модели обучения носит разносторонний характер и позволяет активизировать интеллектуальные возможности личности, эмоционально-ценностную сферу, овладеть культурой общения и повысить мотивацию к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативный метод, дискуссионное общение, коммуникативные навыки, групповое взаимодействие.

Preamble: The article refers to the currency of the communicative method in foreign language teaching and the discussion as one of its most effective teaching-learning tools. The development of communicative skills through oral discussion allows to form mental abilities, emotional experience, cultural interaction and to invoke motivation for foreign language learning.

Key words: communicative method, discussion, communicative skills, group interaction.

В современных условиях знание иностранных языков является неотъемлемым качеством образованного человека и условием его успешной жизнедеятельности в любой области. Иноязычное образование вносит весомый вклад в практическую подготовку обучающегося к жизни в поликультурном

мире. Владение иностранным языком открывает окно в мир других культур. Владение культурой иноязычного общения; знание и уважительное отношение к традициям других народов; понимание равноценности всех языков и культур; стремление к миру, согласию, решению всех конфликтов мирным путем – важнейшие характеристики современной личности, которые формируются в процессе получения иноязычного образования. На сегодняшний день актуальным требованием является эффективное сочетание обучения и воспитания, поэтому образовательный процесс носит многоплановый, творческий характер и включает в себя эмоциональную составляющую. Обучение аудированию, говорению, чтению и письму на новом языке не обходится без проявления творчества мысли, творчества иноязычной речи, т.е. речетворчества в игровой, проектной, художественной, изобразительной деятельности. Иноязычное образование связано с интеллектуальным развитием учащихся, а изменение когнитивных способностей и опыта, в свою очередь, обеспечивает формирование структур, необходимых для создания эмоционально-ценностной сферы личности и способности к следованию нравственно-этическим нормам поведения.

Многоплановость и результативность обучения иноязычной коммуникации обусловлены также учетом нескольких составляющих этого процесса и поиском наиболее оптимальных решений в каждой конкретной ситуации. Необходимо учитывать, что качество иноязычного образования определяется уровнем знаний, умений и навыков, который достигается благодаря способностям учащихся. Среди способностей личности, овладевающей иностранным языком как средством общения и познания, ведущими являются речевая способность к иноязычной речевой деятельности и учебно-познавательная способность. Иноязычные способности впервые были рассмотрены И.А. Зимней. [1] В работах этого отечественного психолога термин «иноязычные способности» определялся как «умственные действия и характеристики психических процессов, которые непосредственно связаны с иноязычной речевой деятельностью». [2]

В соответствии с воззрениями другого известного отечественного психолога А.А. Леонтьева понятие «иноязычные способности» включает в себя:

1. комплекс особенностей высшей нервной деятельности, определяющий психологические процессы (общий тип нервной системы, темперамент, характер);
2. индивидуальные различия в протекании процессов памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения и т.п.;
3. различия в личностных особенностях, связанных с процессом общения. [3]

Когнитивные способности желающего овладеть иностранным языком представляют собой интегративное образование и включают в себя:

- иноязычную речевую способность, т.е. способность к восприятию и порождению иноязычной речи;

- психические когнитивные процессы, подразумевающие способность к слуховому восприятию, память, внимание, непосредственно связанные с иноязычной речевой деятельностью. [4]

Результативность иноязычного образования во многом зависит от того, как построен процесс развития когнитивных способностей, развитию каких именно способностей и связанных с ними видов речевой деятельности отдается приоритет.

В истории отечественной методики существовали и активно применялись разнообразные методы и подходы к обучению иностранным языкам. Каждый из них обладал как достоинствами, так и недостатками.

Сознательно-сопоставительный метод в нашей стране широко использовался в школьном и вузовском обучении иностранному языку. Однако, несмотря на теоретическую обоснованность, результаты его внедрения в практику обучения в 1940-1950-е гг. не были удовлетворительными. Учащиеся в конце курса обучения хорошо знали грамматику изучаемого языка, умели сопоставлять ее с грамматикой родного языка, переводить со словарем. Речевые навыки и умения у них при этом оставались несформированными. Речевой практике устной речи почти не уделялось внимания. Учащийся не получал ориентировки в звуковой системе языка, развития фонематического слуха, не приобретал способности к восприятию и порождению устной иноязычной речи. Использование данного метода показало, что широкие теоретические обобщения, освоение грамматических образцов речи при отсутствии активных умений и навыков и учета лексики, подлежащей усвоению, не дало должных результатов.

Сознательно-практический метод возник как реакция на сознательно-сопоставительный метод и как реализация методических изысканий в области обучения иноязычной устной речи, востребованных на рубеже 1950-1960-х гг. XX века. Сознательно-практический метод предполагает:

- принципиально беспереводной характер обучения;
- выдвигание устной речи в качестве основы обучения;
- обоснование взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности;
- рекомендуемое соотношение времени, отводимого на объяснение (15% урока) и речевую практику (85% урока);
- признание роли наглядности в обучении.

В соответствии с данным методом формирование речевых действий и операций должно проходить ряд последовательных этапов: осознанная деятельность, ступень сознательного контроля, полностью автоматизированная деятельность. Сознательное разделение речевого действия на операции и формирование новых операций с последующей их автоматизацией считается оптимальным в работе по названному методу. Доведение действий до уровня автоматического их выполнения, т.е. до уровня полностью сформированного навыка – непереносимое условие владения языком в практических целях. Однако для практического владения языком недостаточно обладать

знаниями о языке и речевыми автоматизмами. Необходимо также овладеть способностью использовать полученные знания и навыки для выражения собственных мыслей. По этой причине конечной целью обучения является формирование речевых умений, которые следует понимать как способность применять приобретенные знания и навыки в различных ситуациях общения. [7, с. 75, 79]

Практическая направленность иноязычного обучения со временем приобрела ключевое освещение в методической литературе. В методических работах второй половины XX века произошла конкретизация принципа практической направленности обучения. В 1950-1960-е гг. ученые писали о речевой направленности обучения, о необходимости развития речевых навыков и умений (Пулькина, 1965; Бархударов, 1967). Начиная с 1970-х гг. методисты говорят об обучении коммуникативной деятельности и выдвигают на первый план принцип коммуникативной направленности или коммуникативности (Костомаров, Митрофанова, 1973). В 1980-1990-е гг. XX века чаще используют термин «речевое общение», а в наши дни «коммуникативная компетенция». В настоящее время принцип коммуникативности является ведущим в концепции сознательно-практического метода обучения. В соответствии с ним изучаемый язык используется «с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитируя их» (Костомаров, Митрофанова, 1984). Этот принцип ориентирует преподавателя и учащихся на то, что основным видом работы в процессе обучения иностранному языку должна выступать коммуникативная (или речевая) практика. На занятиях осуществляется практический подход к овладению грамматикой. Суть такого подхода состоит в том, что материал осваивается не только для того, чтобы учащийся знал и понимал его, но и овладел им в качестве базы для практического применения в своей речевой деятельности. Грамматика изучается в объеме, отвечающем целям и задачам данного этапа обучения. Обучение ведется на основе тщательно отобранных грамматических и лексических минимумов, необходимых для достижения ограниченных и узконаправленных задач. [7, с. 84]

Основываясь на принципе коммуникативности, был сформулирован коммуникативный подход, считающийся наиболее эффективным и современным. Название метода «коммуникативный» означает, что обучение строится адекватно процессу речевой коммуникации, или, другими словами, процесс обучения является моделью процесса общения. Попытка данного метода приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации определяет предметность этого процесса, которая выражается в отборе речевых тем, интенций и ситуаций общения, близких практическим интересам и потребностям учащихся и предполагает коммуникативно-мотивированное поведение преподавателя и обучающихся.

На сегодняшний день проблема обучения иностранному языку как средству общения остается одной из главных в методике. Более того, в современных условиях этот подход осознается и активно применяется в контексте развития индивидуальности в диалоге культур, позволяя определить цель иноязычного образования как овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации. Усовершенствованные и инновационные технологии и модели коммуникативного подхода предполагают личностно-деятельный характер обучения.

Одной из таких моделей учебного процесса можно считать обучение как организацию активного обмена мнениями в творческой дискуссии. Качественное своеобразие этой модели определяется преобладающим в ней видом деятельности – дискуссионной. Важной стороной такой коммуникации являются умения выслушать и правильно понять собеседника, логично и аргументировано высказать свое суждение, доказательно построить умозаключение, найти верное решение какой-либо проблемы или выход из сложной ситуации. Подобные умения необходимы практически во всех сферах общения: в повседневной, социо-культурной, общественно-политической, научной и т.д. Формирование у учащихся умений дискуссионного общения – это всегда важная перспективная задача при обучении иностранному языку. Эффективность такой технологии обучения заключается в том, что позволяет учащимся реализовать на практике все навыки общения – коммуникативный, интерактивный, перцептивный. Построение модели дискуссионного общения на иностранном языке предполагает наличие последовательности циклов обучения, где каждый предыдущий этап освоения материала подготавливает учащихся к последующему. Успешный переход от одного этапа к другому обеспечивается надлежащими формами работы со специально отобранным языковым и речевым материалом. Организованное дискуссионное обучение предусматривает, таким образом, не только комплексность и целенаправленность учебного процесса, но и его большую управляемость со стороны преподавателя.

Обучение дискуссионному общению позволяет активизировать познавательный поиск учащихся и их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. Это помогает преподавателю решать как образовательные, так и воспитательные задачи, а также способствует формированию дополнительных мотивов изучения иностранного языка. Повышение учебной мотивации, в свою очередь, оптимизирует процесс овладения иностранным языком. Кроме того, благодаря диалогичности данного вида общения оно всегда интенционально, т.е. имеет коммуникативное намерение. Именно эта свойство помогает преподавателю выстраивать взаимодействие с учащимися, ориентируясь на их индивидуальные особенности, характер, внутренний мир. [6]

Дискуссионное общение способствует когнитивному развитию личности, поскольку является и средством овладения иноязычной речью и средством управления этим процессом со стороны преподавателя. Формирование способности к иноязычной речи, со своей стороны, обеспечивает взаимосвязанное когнитивное и речевое развитие.

Поскольку дискуссионное обсуждение происходит в процессе управляемого группового общения, у каждого обучаемого вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется уважительное заинтересованное отношение к собеседникам, что способствует формированию умения сотрудничать, взаимодействовать и является важным фактором успешности учебного процесса.

Метод группового взаимодействия с установкой на раскрытие творческих резервов отдельной личности был разработан в конце 70 – начале 80-х гг. XX века Г.А. Китайгородской. [4], [5] Метод общения на иностранном языке в форме ролевой игры, следование принципу «в коллективе и через коллектив» обеспечил высокую мотивированность, раскрытие личностного потенциала и стал эффективным средством организации учебного процесса. В основе метода лежит несколько принципов.

Принцип личностного общения и принцип ролевой организации учебного процесса подразумевают такое общение, в ходе которого создаются условия для обмена личностно значимой информацией, идеями взглядами. Такой уровень общения не сразу достигается в группе. Многое здесь зависит от преподавателя, его речевого поведения, умения представлять учебный материал и управлять процессом общения. Преподаватель стремится установить между собой и учащимися отношения взаимного доверия, доброжелательности, поддержки. Проработка учебного материала в виде текста, текста-полилога, разыгрывание по ролям, обсуждение составляют суть работы в соответствии с вышеназванным принципом.

Практика обучения в соответствии с *принципом коллективного взаимодействия* подразумевает формы работы различного взаимодействия:

- в парах;
- в триадах;
- в микрогруппах из четырех человек;
- в командах;
- в системе учащийся – группа;
- в системе преподаватель – микрогруппа.

Опыт преподавания и экспериментальные исследования показали, что данные формы коллективной учебно-познавательной работы имеют несомненные преимущества в сравнении с традиционными индивидуально-фронтальными формами работы.

В XX веке изучением специфики дискуссионного общения в учебном процессе занимались такие известные ученые, как В.И. Загвязинский, М.В. Кларин. Дискуссионное общение как наиболее яркое и непростое проявление

ние группового взаимодействия не утратило актуальности и широко применяется в современных педагогических технологиях. Оно формируется в ситуациях, имеющих ряд признаков, таких как наличие проблемы, разнообразие мнений и стремление придти к общему решению. Наличие проблемы, осознание учащимися её сложности вызывает интерес, познавательные усилия и познавательную активность. Это те действия, результатом которых оказываются не только новые знания и способы деятельности, но и новый уровень развития учащихся. В условиях дискуссионной ситуации, с одной стороны, для обучаемого возникает возможность удовлетворить свои социально-психологические потребности в признании, уважении, внимании со стороны окружающих и возможность творчески выразить себя, что активизирует эмоционально-интеллектуальную деятельность. С другой стороны, вступают в действие факторы воздействия учебного коллектива на активизацию процессов формирования умений и навыков иноязычного общения. Важной характеристикой умений дискуссионного общения является то, что они могут использоваться во всех сферах общения. Умение логично и доказательно высказываться, аргументировать, быть внимательным и корректным по отношению к собеседнику необходимы не только в ситуации дискуссии. Принципом, присущим только модели дискуссионного общения, является принцип направленности дискуссии на положительный результат. Основание для выделения этого принципа заключено в содержательной стороне дискуссии, отличающей ее от других видов спора, а именно: наличие конечного положительного результата, договоренности; не просто обсуждение проблемы, а нахождение коллективного взаимоприемлемого решения. Это возможно при соблюдении личностно-ориентированного подхода к обучению. Подход предполагает дружескую, располагающую к теплоте эмоциональному общению атмосферу, снимающую агрессивные тенденции, воспитывающие толерантность. Это также имеет воспитательный эффект.

Принцип направленности на положительный результат является также критерием, по которому можно судить, состоялась дискуссия или нет. Если дискуссии нельзя признать состоявшейся, т.е. если не найдено решение, то можно предположить наличие ошибок в учебном процессе – несоблюдение принципов модели обучения или нарушение ее функционирования, а также недостаточную сформированность умений и навыков общения. Учебная дискуссия по сути своей – игра, где каждый учащийся играет свою роль: ведущий, оппонент, докладчик, слушатель, секретарь и т.п. Успешности формирования навыков и умений дискуссионного общения способствует многообразие видов дискуссий, что позволяет создавать большое количество разнообразных дискуссионных ситуаций. Обучение дискуссионному общению позволяет активизировать познавательный поиск учащихся и их самостоятельность, формирует культуру рефлексивного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее

знаний для усвоения новых. Это позволяет решать воспитательные и образовательные задачи, а также способствует формированию дополнительных мотивов изучения иностранного языка. Творческое оперирование учебным материалом в ситуации эмоциональной напряженности и групповой сплоченности стимулирует функционирование как осознаваемых, так и неосознаваемых психических процессов. Вскрываются и активизируются резервы личности, и это интенсифицирует процесс освоения иностранного языка.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке [Текст]: Иностранные языки в школе/ И.А. Зимняя. – М., 1970, №1. – С. 37-46
2. Зимняя, И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке [Текст]: Иностранные языки в школе/ И.А. Зимняя. – М., 1970, №1. – С. 4
3. Леонтьев, А.А. Психофизиологические механизмы речи [Текст]: Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка./ А.А. Леонтьев. – М., Наука, 1970. – С. 314-370
4. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам [Текст]: монография/ Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 175с.
5. Китайгородская, Г.А., Гольдштейн, Я.В., Смородинская, Т.Э. Мосты доверия: Интенсивный курс русского языка [Текст]: Книга для преподавателя/ Г.А. Китайгородская, Я.В. Гольдштейн, Т.Э. Смородинская. – М.: Рус. яз., 1993 – 70 с.
6. Никитенко, З.Н. Методика овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования [Текст]: учеб. пособ. для педагогич. вузов и колледжей/ З.Н. Никитенко. – М.: Прометей, 2013. – С.26-29
7. Щукин, А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособ. для преподавателей и студентов языковых вузов/ А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2014. – С.75

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

НЕКОТОРЫЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ О НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В ОТДЕЛЬНЫХ НАУКАХ КРИМИНАЛЬНОГО ЦИКЛА.

Ишигеев В.С.
д.ю.н., профессор

В настоящее время ВАК при Министерстве образования РФ ужесточил требования по организации диссертационных советов по всем специальностям, оставив и регистрируя новые советы в вузах Москвы и Санкт-Петербурга, Екатеринбурге и двух городах Сибири - Томске и Омске¹. Фактически большая часть вузов Сибири и Дальнего Востока не имеют возможности проведения защит диссертаций, хотя аспирантуры имеются в каждом учебном заведении, выпускающем юристов, и вместо защиты диссертации, которая должна завершить обучение в аспирантуре, в соответствии с новым положением об аспирантуре, будут выдавать дипломы с указанием полученной специальности – преподаватель-исследователь.

Нужны ли в таком количестве преподаватели-исследователи? В настоящее время в высших учебных заведениях наблюдается сокращение преподавательского состава, в том числе и кандидатов юридических наук. Что будет с преподавателями, завершившими учебу в аспирантуре, когда произойдет сокращение и укрупнение высших учебных заведений в стране, согласно концепции реформирования высшего образования, предложенной Министерством образования РФ?

Куда пойдут эти преподаватели без ученой степени? Напрашивается один вывод, который нужно сделать Министерству образования РФ – необходимо провести оптимизацию в вузах, имеющих аспирантуры, с целью лишения их аккредитаций. В первую очередь обратить внимание на наличие штатных докторов наук, работающих в вузах, так как последнее время, в отличии от времен Советского Союза, все больше кандидатов наук руководят аспирантами! Во-вторую очередь – количество защищенных диссертаций, все таки, несмотря на присвоение специальности преподаватель-исследователь, главным показателем результативности аспирантуры должна быть защита диссертаций, а ведь есть аспирантуры, где в течение ряда лет вообще не было защит!

Согласно нового положения об аспирантуре, преподаватель должен быть еще и исследователем. Что же они будут исследовать?

В юриспруденции, а особенно в науках криминального цикла в основном преобладает прикладное направление, ориентированное на решение практических задач в борьбе с преступностью.

¹Прим.автора. Автор имеет ввиду диссертационные советы по юридическим наукам.

Что будут исследовать будущие преподаватели, если в настоящее время, даже в тех диссертационных советах, которые продолжают действовать, происходят защиты, несущие дилетантизм и профанацию наук криминального цикла. И как они могут помочь в борьбе с преступностью.

Наука предназначена для познания мира и совершенствования развития практической деятельности. Каждая наука появляется и формируется тогда, когда у общества возникают потребности и для этого есть возможности и способности.

Современное развитие преступности (организованной, беловоротничковой, профессиональной, транснациональной) требует соответственного возрастания организации и квалификации сотрудников правоохранительных органов и научных исследований.

Зам. министра МВД РФ А.Савенков, выступая на научно-практической конференции, проводимой в СПбГУ, заметил, что полиция не владеет современными методами расследования кибер-преступлений, а вместо разработки методик расследования финансовых пирамид, пишут диссертации по ДТП, а кто в состоянии оценить смету космодрома «Восточный» и выработать методику расследования хищений...²

И в принципе зам. министра МВД РФ А. Савенков прав, так как действительно в настоящее время наблюдается перекос в науках криминального цикла, когда наука делается ради самой науки и для непосредственного решения задач самих авторов.

В любой науке, в том числе и дисциплинах криминального цикла, имеются различные концептуальные идеи, которые направлены на непосредственное решение задач практики, так и служащие развитию самой науки, которая должна стать базой для организаций борьбы с преступностью.

В настоящее время научные исследования развиваются и совершенствуются путем выполнения диссертационных работ, монографий, учебных пособий и публикаций.

Фактически, сейчас большая часть научных исследований практически не создает необходимого вклада в развитие юридической сферы борьбы с преступностью, совершенствование правосудия, получается то, что практика сама по себе, а научные изыскания – плод труда самих авторов, многие из которых и не знают что такое преступность. А так же не владеют необходимым багажом знаний, наработанных веками в определенной отрасли знаний. Их эмпирическая база смехотворна, когда указано, что проинтервьюировано 10 судей, 20 следователей, а уголовные дела изучены по одному району!

Если посмотреть авторефераты таких борцов с преступностью, то в параграфе «практическая значимость исследования» как по шаблону указано,

² Савенков А. Никто не хочет становиться криминалистом// Газета Коммерсантъ 21.02.2015

что отдельные положения исследования внедрены в практическую деятельность и сопровождаются многочисленными актами внедрения!

Получается, что преступность побеждена, все научные открытия внедрены в практику и можно с уверенностью сказать что мы имеем полную идиллию.

Как же быть тогда с мнением зам. министра МВД РФ А. Савенкова, считающего, что в современной криминалистике не разрабатываются новые методики расследования и не совершенствуются имеющиеся.

Криминалистическая методика расследования отдельных видов преступлений должна находиться в состоянии активного развития, так как в настоящее время общепризнано, что одним из источников криминалистической методики являются уголовно-правовые нормы, определяющие преступность деяния.

Так, в настоящее время активно разрабатываются методики расследования мошенничеств в сфере страхования, предпринимательской деятельности, фальсификации итогов голосования и т.д. То есть появляется новая уголовно-правовая норма и тут же рождается диссертация по методике расследования нового состава. И в принципе это правильно, так и должно быть.

Вот если взяться за рассмотрение любой диссертации по методике расследования отдельных видов преступлений, то все они начинаются главой о криминалистической характеристике преступлений с различными структурными элементами, которые в дальнейшем указываются как научная новизна, выносимая на защиту. А где все-таки она, никто не ссылается на последнюю книгу Р.С. Белкина, где он выразил свое отношение к данной категории³, а так же нет попыток провести закономерности действий преступника в зависимости от отдельных структурных элементов, как в свое время провел прокурор-криминалист Л.Г. Видонов⁴.

В современных работах абсолютно отсутствует соотношение со смежными категориями, такими как криминалистическая характеристика расследования, предложенная В.К. Гавло⁵.

Следующим открытием в работах по криминалистике обычно выступают особенности тактических приемов при проведении следственных действий и виды назначаемых экспертиз. Заявленная новизна, как правило, не противоречит УПК РФ, но и не несет никаких открытий, поэтому рождаются различные «теории и учения», ведь на сегодняшний день кандидатская

³ Белкин Р.С. Криминалистика: проблемы сегодняшнего дня. Издательство Норма. М.2001. с.220

⁴ Видонов Л.Г. Система типовых версий о лицах, совершивших убийства. – Горький, 1977 с.3

⁵ Гавло В.К. Криминалистическая характеристика корыстно-хозяйственных преступлений// Актуальные проблемы правоведения в современный период. – Сборник статей. 22. Томск, 1993. с.143

диссертация всего лишь научно-квалификационная работа, поэтому «новизна» вытекает из сравнений между защищенными диссертациями и изданными учебными пособиями и монографиями.

Далеко не лучшим образом обстоят дела и в других науках криминального цикла, например в криминологии. Между тем в современном обществе криминализации подвергаются буквально все отношения, в связи с чем, исследования в этой области должны быть повышены в десятки раз, по сравнению с 20 веком.

Но что мы имеем в настоящее время в научных потугах в изучении криминологии и мер предупреждения преступности? Я ни в коем случае не оговорился, называя массу публикаций и работ научными потугами, так как вряд ли их можно назвать криминологией, а авторов криминологами, такими как М.П. Клейменов, А.Л. Репецкая, (**В.Я. Рыбальская**), Л.М.Прокументов, С.В. Максимов и многих других.

Можно наблюдать два направления псевдонаучности. В первом случае как указано в юридической литературе – происходит «захват» предмета криминологии, когда представители других специальностей, не имея никакого отношения к криминологии, а это: историки, политологи, экономисты и другие, выдают элементарные положения, имеющиеся в каждом учебнике криминологии за научные достижения. Фактически получается, что криминологией может заниматься любой, умеющий рассуждать непонятно о чем, маскируя свое невежество, главное чтобы в рассуждениях был наукообразный вид и словосочетание – борьба с преступностью. Совершенно правильно заметил М.П. Клейменов, что, «любойтаксист-криминолог»⁶...

Для чего это делается псевдоучеными: во-первых, получить ученую степень в виде кандидата исторических наук, политических, философских и других, так как криминологи не участвуют в экспертной оценке работы и не участвуют в научном оппонировании; во-вторых, опубликовывать свой опус в журнале рецензируемым Scopus, разными правдами и неправдами, где в некоторых журналах вообще отсутствуют криминологи в составе редакционной коллегии и это факт, с которым надо считаться! После публикации в рецензируемом журнале, поднимают свой рейтинг согласно индекса цитирования, неважно какая это публикация и как она оценена научной общественностью.

Вторым направлением псевдонаучности в криминологии является полнейший дилетантизм, свидетельствующий о том, что соискатель так и не понял основ криминологии и даже не представляет, что такое преступность. И, несмотря на это, ученый совет и ВАК присуждает ученую степень, хотя такую же степень можно присвоить и любому обывателю. Имеются такие опусы, которые можно было публиковать в разделе журнала «Крокодил»,

⁶ Клейменов М.П. Клейменов И.М. Профонация криминологии// Криминологический журнал БГУЭП 2010 №2.с.13-20.

«Нарочно не придумаешь»! Для примера приведу следующие высказывания, указанные в положениях, выносимых на защиту: «Пешие патрули, в местах скопления народа», «организовать видеонаблюдение», «планировать строительство жилья с учетом криминогенной обстановки; детерминанты уличной преступности связаны с типом застройки».

Полное незнание предмета исследования демонстрируют следующие положения, выносимые на защиту: «основной упор сделать на мобильные наряды полиции» (позвольте спросить, а что соискатель не видит машины полиции, несущие службу в городах и поселках с надписями: «ППС», «ОВО», «ДПС»), «возложить обязанность на органы осуществляющие учет и регистрацию, учитывать уличную преступность» (а как же статистические отделы региональных МВД и карточки учета, регистрирующие преступления Ф-1? Уже об этом надо было знать!)

Исходя из этой ахинеи, то ВАК и ученые советы должны работникам штабов и стат. отделов, вместе с журналистами, описывающими необходимость «видеонаблюдения», присвоить ученую степень.

Фактически можно поддержать мнение М.П. Клейменова «о росте дилетантизма во всех сферах профессиональной деятельности от ремонта автомобилей до политики и государственного управления...»⁷

Если подойти к исследованиям в области уголовного права, то можно констатировать, что известный ученый Кудрявцев В.Н. прямо отмечал, что «современная уголовно-правовая наука нуждается в серьезной модернизации»⁸. Жалинский А.Э. писал, что «интеллектуальная база модернизации уголовного права недостаточна. Научные исследования нуждаются в расширении»⁹.

Что мы имеем в реальности? Можно констатировать, что все предложения в диссертационных исследованиях сводятся к лингвистическим изменениям и дополнениям уголовно-правовых норм, либо предлагаются новые термины, чаще всего иностранные, показывая тем самым свою псевдонаучность.

Фактически «новизна» в уголовно-правовых работах выражается в признании неполноты и критике авторов, ранее писавших по этой проблеме. Это объяснимо тем, что увлечениями теоретическими изысканиями в уголовном праве является коротким путем к опубликованию и защите диссертаций без вложения трудоемких затрат на изучение определенного массива уголовных дел, практической проверки действия той или иной уголовно-правовой нормы в реальной жизни.

⁷ Клейменов М.П. Клейменов И.М. Криминология в современном мире.// криминологический журнал БГУЭП №1 с.5-13.

⁸ Кудрявцев В.Н. Современная юридическая наука развивается слишком медленно// Закон. – 2007. №4.

⁹ Жалинский А.Э. Уголовное право в ожидании перемен. М., Издательство Проспект, 2009. с. 107.

Так, по данным В.Н. Кудрявцева, профессор В.В. Лунеев за пять лет составил таблицу по данным двухсот преступлений¹⁰ и предложил эти данные коллегам в области уголовного права, но все они отказались.

Напрашивается вопрос, а зачем им это надо, ведь гораздо проще писать об усилении или смягчении уголовного наказания, обычно ничем не обосновывая свое мнение, фактически не анализируется влияние уголовно-правовых запретов и мер уголовно-правового воздействия на развитие общества с предлагаемыми теориями.

Так, что же будут исследовать несостоявшиеся кандидаты наук, исходя из рассмотренных трех дисциплин: криминалистики, криминологии и уголовного права, если соискатели ученой степени не могут в полной мере провести соответствующие исследования и самое главное – кто уполномочит преподавателей проводить изыскания в области борьбы с преступностью?

В виду недостаточности объема публикаций не рассматриваю соискателей в таких науках как уголовный процесс, оперативно-розыскная деятельность, уголовно-исполнительное право, хотя там тоже хватает опусов, которые можно было опубликовать в рубрике «нарочно не придумаешь»! Чего стоит только одно название: «Медиация в исправительных учреждениях». Кто с кем будет медитировать? Автору бы надо было сходить в любую колонию, узнать про криминальную субкультуру, об осужденных с низким социальным статусом и осужденных занимающих высшую иерархию в тюремно-лагерном мире.

Фактически в настоящее время в России действует Болонская конвенция и в стране начали обучать бакалавров, магистров, устранив специалитеты во многих вузах, готовивших юристов, то может, следует подумать и о замене защит на соискание ученой степени кандидата наук, присвоением звания магистра с правом преподавания. Ведь фактически «Научных открытий» на уровне кандидатских диссертаций в юриспруденции невозможны. Научные кадры, которые готовятся быть преподавателями, должны обязательно пройти стажировку в правоохранительных органах, чтобы хотя бы знать о том, что из себя представляет преступность.

¹⁰ Лунеев В.В. Наука криминального цикла и криминологические реалии// Криминологический журнал БГУЭП, №2007 с.6-11.

РАССМОТРЕНИЕ ГРАЖДАНСКИХ ДЕЛ В ПОРЯДКЕ УПРОЩЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

Барков Сергей Викторович,

*заместитель начальника кафедры гражданского права факультета
(командного) Санкт-Петербургского военного института войск
национальной гвардии Российской Федерации, полковник юстиции
г. Санкт-Петербург*

Крылов Максим Владимирович

*старший преподаватель кафедры гражданского права факультета
(командного) Санкт-Петербургского военного института войск нацио-
нальной гвардии Российской Федерации, кандидат педагогических наук,
подполковник г. Санкт-Петербург*

CONSIDERATION OF CIVIL CASES AS THE SIMPLIFIED MANUFACTURE

Barkov S.V.,

Krylov M.V.

The article deals with the procedure for considering civil cases in a simplified procedure. Authors in detail describe an order and features of giving of the statement of claim in court.

Keywords: simplified procedure, civil proceedings, statement of claim, features of simplified proceedings.

В статье рассматривается порядок рассмотрения гражданских дел в упрощенном производстве. Авторами подробно описывается порядок и особенности подачи искового заявления в суд.

Ключевые слова: упрощенное производство, гражданское судопроизводство, исковое заявление, особенности упрощенного производства.

В юридической литературе и «судебной практике всегда встречаются дела, которые отличаются простотой и не требующей сложных судопроизводственных действий» [4, с. 19]. В этой связи появилась возможность изменить порядок судебной нагрузки и изменить порядок рассмотрения несложных гражданских дел сделать его упрощенным порядком судопроизводства. В гражданско-процессуальном кодексе ранее существовал порядок упрощенного судопроизводства - приказное производство со 2 июня 2016 г. в дополнение к нему введена глава 21 «Упрощенное производство» [1].

Следует отметить, что упрощенное производство, и заочное, в отличие от приказного производства, не является самостоятельным, а считается отдельным видом гражданского судопроизводства, и рассматривается по об-

щим правилам искового производства. В рассматриваемых делах, «в упрощенном порядке, характерны бесспорность требований, их небольшая величина, согласие с ними ответчика или его неявка в процесс» [3, с. 135].

Так, следует отметить еще один характерный признак - приоритетное значение письменных доказательств.

В соответствии со ст. 232 ГПК в порядке упрощенного производства рассматриваются гражданские дела по искам, которые можно подразделить на две группы:

- 1) иски с небольшой, до 100 000 рублей, ценой иска:
 - о взыскании денежных средств;
 - об истребовании имущества;
 - о признании права собственности;
- 2) иски, основанные на документах, по которым нет спора со стороны ответчика, и (или) на документах, подтверждающих задолженность по договору.

Видимо, следует согласиться с выводом А.Е. Бочкарева о том, что «в настоящее время отмечается отступление от факультативности упрощенных производств в сторону их обязательности по отдельным категориям дел и ограничения прав отдельных участников процесса на возражение против такой формы судопроизводства» [2, с. 15].

В главе 21 ГПК РФ предусмотрены случаи, выбора общего искового или упрощенного порядка, которое зависит от волеизъявления сторон и судебного усмотрения. На стадии подготовки дела к судебному разбирательству судья может и по собственной инициативе, как и по ходатайству сторон, принять решение о рассмотрении дела в порядке упрощенного производства.

Рассмотрение дела в упрощенном порядке предшествует обязательное согласия обеих сторон и отсутствие иных препятствий к проведению судебного разбирательства.

Не могут рассматриваться в порядке упрощенного производства дела:

- возникающие из административных правоотношений;
- связанные с государственной тайной;
- по спорам, затрагивающим права детей;
- особого производства;
- подлежащие рассмотрению в порядке приказного производства.

При соединении в исковом заявлении имущественного требования, подлежащего рассмотрению в упрощенном порядке, и требования неимущественного характера суд либо выделяет это требование в отдельное производство, либо они рассматриваются в порядке упрощенного производства.

Начатое упрощенное производство прекращается, если в ходе его рассмотрения:

- установлено, что дело не подлежит рассмотрению в порядке упрощенного производства;

- удовлетворено ходатайство третьего лица о вступлении в дело;
- принят встречный иск, который не может быть рассмотрен по правилам упрощенного производства;
- суд пришел к выводу о необходимости выяснить дополнительные обстоятельства или исследовать дополнительные доказательства, а также произвести осмотр и исследование доказательств по месту их нахождения, назначить экспертизу или заслушать свидетельские показания;
- суд выявит, что заявленное требование связано с иными требованиями, в том числе к другим лицам, или судебным актом, принятым по данному делу, могут быть нарушены права и законные интересы других лиц.

Для прекращения упрощенного производства при наличии вышеуказанных оснований судья выносит определение о рассмотрении дела по общим правилам искового производства, в котором указываются действия, которые надлежит совершить лицам, участвующим в деле, и сроки совершения этих действий. В ч. 5 ст. 232 ГПК РФ указано, что после прекращения упрощенного производства рассмотрение дела производится с самого начала, за исключением случаев, когда прекращение упрощенного производства вызвано необходимостью:

- произвести осмотр и исследование доказательств по месту их нахождения;
- назначить экспертизу;
- заслушать свидетельские показания.

Таким образом, дела в порядке упрощенного производства рассматриваются судом по общим правилам искового производства. Считаем, что при совершении ряда действий описанных выше судье понадобится время для подготовки дела к судебному разбирательству, перечисленных в ст. 150 ГПК РФ.

Рассмотрение дел в упрощенном порядке осуществляется с особенностями, установленными главой 21 ГПК РФ.

Проанализируем эти особенности.

Важной особенностью стадии подготовки дела к судебному разбирательству при рассмотрении дела в упрощенном порядке является то, что после поступления в суд иска, суд выносит определение о принятии искового заявления к производству, в котором указывает на рассмотрение дела в порядке упрощенного производства, или определение о переходе к рассмотрению дела в порядке упрощенного производства.

В указанном определении судья устанавливает сроки представления сторонами в суд, рассматривающий дело, и направления ими друг другу:

- доказательств и возражений относительно предъявленных требований (не менее 15 дней со дня вынесения определения);
- дополнительных документов, содержащих объяснения по существу заявленных требований и возражений в обоснование своей позиции (не менее 30 дней со дня вынесения определения и не менее 15 дней с даты

окончания срока представления доказательств и возражений). Эти документы и возражения не должны содержать ссылки на доказательства, не представленные в 15-дневный срок.

Доказательства и иные документы, поступившие в суд до принятия решения, но после истечения установленных сроков, принимаются судом, если сроки пропущены по уважительным причинам.

Суд также может в определениях предложить сторонам урегулировать спор самостоятельно, указав на возможность примирения.

По делам, рассматриваемым в порядке упрощенного производства, предварительное судебное заседание не проводится.

Особенностью судебного разбирательства при рассмотрении дел в упрощенном порядке является фактическое отсутствие данной стадии в привычном нам виде, рассмотрение дела происходит в порядке, аналогичном порядку вынесения судебного приказа.

После истечения сроков, установленных для представления доказательств, возражений и дополнительных документов, суд исследует объяснения, возражения и (или) доводы лиц, участвующих в деле, изложенные в представленных сторонами документах, и принимает решение на основании доказательств, представленных в течение сроков, указанных в определении о рассмотрении (переходе к рассмотрению) дела в порядке упрощенного производства. В случае пропуска установленного судом срока представления документов и доказательств по уважительным причинам доказательства и иные документы принимаются судом, если они поступили в суд до принятия решения. То есть процедура упрощенного производства предполагает рассмотрение дел в состязательном процессе с учетом позиций обеих сторон спора.

Процедуру вынесения решения в упрощенном порядке сближает с процедурой вынесения судебного приказа то, что стороны в суд не вызываются, протокол судебного заседания не ведется, разбирательство дела не откладывается. К особенностям судебного решения при рассмотрении дел в упрощенном порядке следует отнести то, что решение принимается путем вынесения судом резолютивной части и размещается на официальном сайте суда в информационно телекоммуникационной сети Интернет, а копия решения не позднее следующего дня после дня его принятия высылается лицам, участвующим в деле.

Основными отличиями процедуры вынесения решения в упрощенном порядке от процедуры вынесения судебного приказа являются отсутствие у ответчика права требовать отмены решения в упрощенном порядке и возможность составления мотивированного решения по правилам, установленным главой 16 ГПК РФ, которое составляется судом при поступлении:

- ходатайства лиц, участвующих в деле, их представителей (может быть подано в течение пяти дней со дня подписания резолютивной части решения суда);

- апелляционных жалобы, представления.

Срок для составления мотивированного решения установлен ч. 4 ст. 232 ГПК РФ и составляет 5 дней со дня поступления от лица, участвующего в деле, его представителя соответствующего заявления или со дня подачи апелляционной жалобы.

Принятое решение в упрощенном порядке, может быть обжаловано в суде апелляционной инстанции в течение 15 дней со дня его принятия, а в случае составления мотивированного решения по заявлению лиц, участвующих в деле, их представителей со дня принятия решения в окончательной форме.

Вступление судебного решения в законную силу по делу, рассмотренному в порядке упрощенного производства, аналогичны правилам вступления в законную силу обычного решения суда.

Таким образом, включение упрощенного производства в раздел ГПК РФ положительно влияет на рассмотрение незначительных дел и ведет к сокращению сроков судебного разбирательства, минимизирует судебные издержки сторон за счет отсутствия необходимости участвовать в судебном заседании.

Кроме того, все заинтересованные лица смогут быстрее реализовать свои гражданские права, а суд, исполнив процессуальные действия, преступить к рассмотрению нового дела.

Список литературы]

1. Федеральный закон от 2 марта 2016 г. № 45-ФЗ «О внесении изменений в Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации и Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации» // Российская газета. Федеральный выпуск. 2016.

2. Бочкарев, А.Е. Факультативность упрощенных судебных производств // Российский судья. - 2013. - № 4. С. 15.

3. Солохин, А.Е. Упрощенные (ускоренные) процедуры рассмотрения дел в гражданском и арбитражном процессе: история, проблемы, перспективы // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. - 2015. - № 8. С.

4. Шадловская, О.Д. Упрощенная гражданская процессуальная форма в гражданском судопроизводстве: понятие и признаки // Арбитражный и гражданский процесс. - 2015. - № 8. С. 19.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ КВАЛИФИКАЦИИ УМЫШЛЕННЫХ ПРИЧИНЕНИЙ ВРЕДА ЗДОРОВЬЮ, СОВЕРШЕННЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

Мидзяновская Наталья Анатольевна
*магистрант 2 курса Юридической школы ДВФУ
г. Владивосток*

Аннотация: в статье анализируется ряд вопросов, возникающих в ходе уголовно-правовой оценки умышленных причинений вреда здоровью, совершенных несовершеннолетними. Рассматривается влияние оценки субъекта и субъективной стороны на правильность квалификации данной категории преступлений.

Abstract: This article goes over a number of questions arising from criminal-legal estimate of intentional infliction of harm to health committed by juvenile. The article addresses the impact of the subject and the subjective side to the choice of the proper denomination of this particular category of offences.

Ключевые слова: квалификация, вред здоровью, несовершеннолетние, экспертиза, группа лиц, хулиганские побуждения, расовая и национальная ненависть.

Key words: denomination; harm to health; juvenile; the expertise; group of individuals; mischief intention; racial and national hatred.

Преступность несовершеннолетних всегда будет оставаться одним из самых негативных социальных явлений, особенно если она посягает на здоровье человека - важнейшее благо, охраняемое государством.

Умышленные причинения вреда здоровью, совершенные несовершеннолетними, имеют ряд особенностей, которые необходимо учитывать в процессе квалификации. Значительная роль в этом процессе отводится правильной оценке степени тяжести преступных посягательств на объект и объективную сторону (здоровье другого человека и неправомерное воздействие на него виновным, с обязательным наличием причинно-следственной связи между указанными явлениями) [4, с. 37]. Степень вреда оценивается судебно-медицинским экспертом на основании перечня, содержащегося в Постановлении Правительства РФ «Об утверждении правил судебно-медицинской экспертизы тяжести вреда, причиненного здоровью человека» [2].

Рассмотрим некоторые проблемы, связанные с оценкой правоприменителя субъекта и субъективной стороны указанных деяний.

Особенности квалификации, обусловленные со стороны субъекта преступления, проявляются в том, что согласно ч. 2 ст. 20 УК РФ, «лица, достигшие ко времени совершения преступления четырнадцатилетнего возраста, подлежат уголовной ответственности за...умышленное причинение тяжкого вреда здоровью (статья 111), умышленное причинение средней тя-

жести вреда здоровью (статья 112)...»[1, с. 25], что является законным исключением из общего правила достижения возраста уголовной ответственности с шестнадцатилетнего возраста. Какие сложности в связи с этим могут возникнуть у правоприменителя? В основе определения возрастной границы лежит уровень психологической зрелости лица, его способность осознавать общественную опасность совершаемых действий (бездействий) и руководить ими. Составы ст. ст. 111-112 выделены законодателем неслучайно, а руководствуясь основаниями: а) традиционная социальная ценность здоровья человека в случае создания угрозы его жизни; б) высокая степень общественной опасности данных преступлений, которая с раннего возраста осознается человеком; в) распространенность в среде несовершеннолетних.

Задача правоприменителя, квалифицирующего действия несовершеннолетнего по ст. ст. 111-112 УК РФ, не только установить биологический возраст подозреваемого (обвиняемого) с помощью легальных документов, но и убедиться в фактическом достижении этого лица полной и всесторонней физической и психической зрелости. В данном смысле речь идет не об установлении вменяемости несовершеннолетнего с точки зрения его психического здоровья, а именно о соответствии документального возраста стандартному уровню эмоционального, умственного, психофизического развития. Известны случаи, когда несовершеннолетний подозреваемый (обвиняемый) в силу особенностей своего физиологического состояния организма, или из-за воздействия перенесенных в раннем возрасте заболеваний (травм), либо в связи с негативным влиянием окружающего социума (неблагополучной семьи, отсутствия должного воспитания, образования и пр.), настолько отстает от уровня развития сверстников, что его фактический возраст в реальности оказывается гораздо ниже того порога, с которого начинает действовать уголовная ответственность. Для решения этой проблемы лицу, проводящему предварительное следствие, либо судье, рассматривающему уголовное дело в отношении несовершеннолетнего (если на стадии предварительного следствия не был установлен факт недостижения возраста уголовной ответственности), в случае возникновения сомнений по данному поводу, необходимо назначить комплексную судебную психолого-психиатрическую экспертизу несовершеннолетнего обвиняемого, производство которой следует поручить экспертам - специалистам в области судебной психиатрии, психологии и педагогики, с привлечением в случае необходимости дополнительно и других специалистов, с обязательным предоставлением в распоряжение экспертов материалов уголовного дела, а также дополнительных материалов например, личных записей обвиняемого, не имеющих отношения к расследуемому уголовному делу. Однако, по мнению Ф. С. Сафуанова, «при отсутствии признаков психического расстройства у несовершеннолетнего обвиняемого, необходимо экспертное исследование таких особенностей его психики, которые входят в компетенцию психолога. В этом случае необходимо дать ответ на следующий вопрос: «Имеется ли у

несовершеннолетнего обвиняемого отставание в психическом развитии, не связанное с психическим расстройством?» Формулировка данного вопроса определяется ч. 3 ст. 20 УК РФ». [9] Поддерживаем мнение указанного автора в том, что в постановлении о назначении судебной экспертизы данный вопрос на разрешение эксперта следует выносить именно в такой формулировке, а не «о соответствии уровня психического развития несовершеннолетнего обвиняемого его паспортному (календарному) возрасту», так как ответ на данный вопрос не входит в компетенцию эксперта-психолога.

Например, в ходе расследования уголовного дела №xxxx12, возбужденного по факту тяжкого вреда здоровью, повлекшего смерть гр. С., было установлено, что «несовершеннолетний обвиняемый И. состоял на учете у врача психиатра...с диагнозом «психопатия, склонность к бродяжничеству», не усваивал школьную программу, сбегал из дома...». Данные сведения послужили основанием для назначения комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы. «Согласно заключения эксперта № 444 от 06.10.2014 г., несовершеннолетний И. как в момент совершения преступления, так и в настоящее время обнаруживал и обнаруживает признаки хронического психического расстройства в форме легкой умственной отсталости с выраженными нарушениями поведения, обусловленными перинатальным поражением ЦНС (Г70.01), осложненного эпизодическим употреблением каннабиноидов и алкоголя с вредными последствиями), о чем свидетельствуют данные анамнеза, медицинской документации и материалов уголовного дела о слабой успеваемости в школе, формальном отношении к обучению, ...склонность к бродяжничеству....а также выявляемые при настоящем исследовании конкретный тип мышления, невысокий интеллект, легковесность и поверхностность суждений, эмоциональная неустойчивость...» [3] В данном случае производство экспертизы было обусловлено в первую очередь необходимостью решения вопроса о вменяемости несовершеннолетнего. Согласно выводам экспертов, «вышеперечисленные нарушения со стороны психики у И. не столь выражены, чтобы лишать его способности ориентироваться в конкретной ситуации, проявлять активность и целенаправленность в поступках, у него достаточно развиты критические и прогностические способности. И. как в момент совершения инкриминируемого ему преступления, так и в настоящее время мог и может осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий и руководить ими». [3]

Эти выводы позволили суду признать несовершеннолетнего И. вменяемым и подлежащим за совершенное преступление уголовной ответственности. Однако, по нашему мнению, на разрешение экспертов необходимо было поставить и вопрос, имеется ли у несовершеннолетнего обвиняемого отставание в психическом развитии, *не связанное с психическим расстройством*. Ответ на этот вопрос был бы исчерпывающим по поводу сомнений о соответствии умственного и психического развития несовершеннолетнего его документальному возрасту.

Р. С. Хисматуллин и В. Р. Габдрашитова называют четыре вида ситуации, требующие проведения судебно-медицинской экспертизы возраста несовершеннолетнего подсудимого: 1) когда отсутствуют документы, устанавливающие возраст подростка и невозможно их получить; 2) когда документы, устанавливающие возраст подростка, вызывают сомнение, а основания для их выдачи не могут быть установлены; 3) когда возраст несовершеннолетнего подсудимого умышленно скрывается; 4) когда имеются сомнения в правомерности оснований выдачи документов о возрасте подростка. [11, с. 124] По их мнению, является пробелом законодательства то, что УПК РФ предусматривает необходимость обязательного назначения судебной экспертизы только при двух последних ситуациях, и предлагают дополнить его соответствующей нормой. Авторы не включили в свою классификацию случаи отставания психического уровня развития подростка с документально подтвержденным возрастом, не связанные с психическим заболеванием, с чем на наш взгляд, трудно согласиться.

О необходимости «при расследовании уголовного дела о преступлении несовершеннолетнего устанавливать уровень его психического развития, наличие либо отсутствие у него отставания в психическом развитии, не связанное с психическим расстройством, а также способность подростка в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействий) либо руководить ими» [10, с. 5] говорят и В. В. Степанов, И. С. Гвоздева, однако указанные авторы подвергли жесткой критике стандартный порядок проведения КСППЭ, выявив в своем исследовании 15 «типичных недостатков», которые разделили на процессуальные и методические. По их мнению, «поскольку в каждом из проанализированных заключений комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз несовершеннолетних обвиняемых присутствовали все указанные недостатки, то в отношении каждой экспертизы у участников уголовного судопроизводства могли возникнуть сомнения в ее обоснованности». [там же, с. 14] Несмотря на справедливость ряда замечаний указанных авторов, считаем вывод о сомнениях в обоснованности слишком категоричным, так как основная мотивация их мнения основывается на «невозможности следователя и суда оценить научную обоснованность заключения», ибо при такой логике следователь должен быть компетентен во всех отраслях научных знаний, что невозможно. Роль эксперта как специалиста в конкретной отрасли знаний, приглашенного для участия в решении конкретного вопроса в пределах своей компетенции, регламентируется УПК РФ, а в случае возникновения необходимости уточнить и разъяснить какие-либо аспекты, мнение эксперта можно выслушать и процессуально оформить в виде допроса эксперта, с последующим приобщением к материалам уголовного дела. Кроме того, при назначении судебной экспертизы нужно продуманно подходить к постановке вопросов, интересующих следствие. При наличии сомнений целесообразно согласовать вопросы со специалистами, компетентными в данной отрасли знаний.

Следующая особенность, относящаяся к категории субъекта преступления, которую стоит учитывать при квалификации данной категории преступлений – это причинение вреда здоровью группой лиц, группой лиц по предварительному сговору или организованной группой, ответственность за которое предусматривается п. «а» ч. 3 ст. 111 и п. «г» ч. 2 ст. 112 УК РФ. В силу возрастных особенностей развития личности, несовершеннолетние склонны к совершению поступков под воздействием моральных установок той группы, с которой они себя идентифицируют в конкретный период времени. Например, по уголовному делу №XXXX органами предварительного следствия было установлено, что «...примерно с начала 2009 года несовершеннолетние Р., М., К., Т., П. и Б. увлеклись идеями превосходства русской нации над другими народами. Встречаясь друг с другом, указанные лица отдавали друг другу фашистские приветствия, в домашних условиях просматривали видеоролики с записями нападений на лиц с неславянской внешностью... Убеждения и мотивация действий указанных лиц, выбор ими людей с не русской внешностью в качестве объекта для нападения, их одежда во время совершения преступлений и внешний вид были характерны и полностью соответствовали атрибутам экстремистского националистического движения «бритоголовых»...»[3]

Подросткам свойственно быть подверженным конформизму, поэтому если нормы правосознания снижены, а роль лидера молодежной группы преобладает над авторитетом взрослого окружения, то вероятность стать участником запланированного или стихийного конфликта с применением физической силы в отношении другого лица (лиц) велика. В таких случаях участники преступлений действуют сплоченно. Независимо от вида соучастия, предварительного сговора и распределения преступных ролей, либо отсутствия сговора как такового, несовершеннолетние избирают интенсивный способ воздействия на потерпевшего, осуществляя свои действия многочисленными, различающимися по силе и локализации ударами. Так, «...несовершеннолетний Б., группой лиц по предварительному сговору с несовершеннолетними Г. и Ш., совместно и согласованно нанесли А. не менее одного удара кулаком в область головы, отчего А. упал на землю, тем самым подавив волю потерпевшего к сопротивлению. Продолжая реализовывать свой преступный умысел, Ш. Б., и Г...нанесли А. не менее 20 ударов руками и ногами в область расположения жизненно-важных органов – головы и тела, причинив ему телесные повреждения в виде черепно-мозговой травмы: ушиб головного мозга, перелом передней и латеральной стенок левой гайморовой пазухи, ячеек решетчатого лабиринта, костей носа со смещением костных отломков с повреждением основания черепа через переднюю черепную ямку, эмфиземы мягких тканей лица с распространением на область шеи, «ушибленных» ран лица, кровоподтеков и ссадин «головы», которая являлась опасной для жизни и по этому признаку расценивается как тяжкий вред здоровью».[3]

Эта сторона деяния требует особо внимательной квалификации по следующим причинам: 1) если вред здоровью, согласно заключения судебно-медицинской экспертизы, выразился в конкретном, опасном для жизни телесном повреждении (например, перелом основания черепа при ударе по голове; разрыв жизненно важного органа, повлекший его удаление или утрату своей функции), то возникает вопрос – кто из соучастников нанес этот удар, ставший фатальным для потерпевшего; 2) если действия соучастников последовательно привели к последствиям, относящимся к вышеуказанным составам преступлений, для правильной квалификации будет необходимо выяснить, действительно ли первоначальным умыслом всех лиц охватывалось намерение причинить потерпевшему вред здоровью именно такой тяжести. Важно определить, повлекли бы удары первых участников сами по себе значительный вред здоровью; имеется ли причинно-следственная связь в цепочке последовательных действий всех лиц, оказывавших воздействие на потерпевшего. Как справедливо указывает А. В. Гришин, «усиление действия нескольких факторов при их совместном воздействии на организм... называется «синергизмом». Совместным усиливающим воздействием будет считаться в том случае, когда изменения в организме, возникшие от действия первого фактора, сохранились к моменту действия второго фактора и способствовали усилению этого действия». [7, с. 128]

Также считаю необходимым отметить особенности квалификации причинения вреда здоровью в связи с субъективной стороной преступления, которая, «являясь обязательным элементом состава преступления, представляет собой психическую деятельность субъекта в процессе его совершения». [6, с. 134] Это понятие, которое характеризует психическую деятельность лица, его отражение внутренней связи сознания и воли с общественно опасным деянием. Рассматриваемая группа преступлений против здоровья человека предусматривает только умышленное причинение вреда, оставляя исключение лишь для ч. 4 ст. 111 УК РФ, которая допускает двойную форму вины в виде «неосторожности» (данная позиция оставляет широкое поле для дискуссий).

Рассмотрим такие аспекты квалификации по субъективному признаку – причинение вреда здоровью, совершенное из хулиганских побуждений (п. «д» ч. 2 ст. 111, п. «д» ч. 2 ст. 112, п. «а» ч. 2 ст. 115 УК РФ и причинение вреда здоровью по мотивам политической, идеологической, расовой, национальной или религиозной ненависти или вражды либо по мотивам ненависти или вражды в отношении какой-либо социальной группы (п. «е» ч. 2 ст. 111, 112 УК РФ, п. «б» ч. 2 ст. 115 УК РФ). В чем важность данного аспекта для правильной оценки действий виновных лиц? В силу особенностей данной группы преступлений, предполагающих эмоциональную окраску как побудительный мотив противоправных действий, важно выяснить, какие конкретно причины легли в основу умысла преступника. Несовершеннолетний, как отмечалось выше, отличается неуравновешенностью,

подвижностью психического состояния, подверженного внезапным вспышкам агрессии, либо воздействию чужой воли. Поэтому для правильной квалификации следует четко определить, какие мотивы определяли поступки виновного. Внезапно возникший умысел на причинение вреда здоровью той или иной степени тяжести можно мотивировать личными неприязненными отношениями, вспыхнувшими спонтанно на почве случайной ссоры – и таким образом действия виновного лица без других отягчающих обстоятельств будут квалифицированы только по ч. 1 ст. 111 (либо ч. 1 ст. 112, ч. 1 ст. 115 УК РФ). Эта позиция на предварительном следствии и суде может идти на пользу обвиняемого, так как санкция за перечисленные преступления заведомо ниже, чем за их же квалифицированные составы. Но это не будет отражать объективную картину происшествия, ущемит права потерпевшего, будет противоречить самому принципу справедливости наказания, так как за представленными мотивами личной неприязни могут скрываться куда более тяжкие побуждения, имеющие большую общественную опасность, например, экстремистской направленности, либо хулиганские побуждения. Так, в ходе расследования уголовного дела №XXXXXX, возбужденного по факту причинения средней тяжести вреда здоровью гр. Т, было установлено, что несовершеннолетние П., Р., Б, М. по мотиву расовой и национальной ненависти, нанесли потерпевшему Т. множество ударов ногами по голове и телу, причинив тем самым средней тяжести вред здоровью...»[3], в то время как в первоначальных показаниях подозреваемые по данному уголовному делу несовершеннолетние поясняли, что напали на незнакомого им мужчину без определенного умысла.

Поддерживаем мнение Н. В. Васильевой, Г. Ю. Каримовой, о том, что «в судебной практике встречаются ошибки при квалификации умышленного причинения тяжкого вреда здоровью из личных неприязненных отношений и хулиганских побуждений. Побудительной причиной хулиганского мотива являются не межличностные отношения, а попрание моральных устоев и нравственных правил общества в целом». [5, с. 35] Поэтому во избежание ошибок квалификации важно определить причины преступного поведения подростков. Разделяем мнение В. В. Колосовского, заметившего, что «квалификационные ошибки при определении субъективной стороны преступления становятся возможными в тех случаях, когда правоприменители надлежащим образом не определяют психическое отношение субъекта преступления не только к общественно- опасным действиям и преступным последствиям, но и к другим субъективным признакам, в том числе к объекту преступного посягательства». [8, с. 148]

На основании исследования можно сделать следующие выводы:

- квалификация умышленных преступлений, направленных против здоровья человека, представляет сложный процесс, обусловленный характером всех элементов их состава преступлений.

- в процессе квалификации преступлений, совершенных несовершеннолетними, нужно учитывать правовую и процессуальную специфику расследования данной категории дел, уделять особо пристальное внимание изучению личности преступника, сбору характеризующего материала по разным сферам его жизни до совершения преступления, а также принимать во внимание воздействие окружающей подростка обстановки, среды и окружения, с целью достоверной оценки его вменяемости, правоспособности и правосубъектности, а также выяснению истинных мотивов и побуждений, подтолкнувших его к совершению столь тяжкого преступления.

- квалификация преступлений, умышленно совершенных несовершеннолетними против здоровья человека, невозможна без привлечения материалов экспертных заключений, поэтому стоит серьезно и последовательно подходить к построению стратегии сотрудничества смежных отраслей права.

Список использованных источников:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 1 октября 2017 г.). Новосибирск, 2017. 222 с.
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 августа 2007 г. N 522 г. Москва "Об утверждении Правил определения степени тяжести вреда, причиненного здоровью человека"// интернет-ресурс <https://goo.gl/FhWBva>, на 22.01.2018
3. Архив Ленинского районного суда г. Владивостока. Неопубликованные материалы уголовных дел №№ 1-455/2015; 1-19/2015; 1-138/2016
4. Адельханян Р. А. Умышленное причинение тяжкого вреда здоровью при особо отягчающих обстоятельствах. М., 2003 .190 с.
5. Васильева Н. В. Проблемы квалификации умышленного причинения тяжкого вреда здоровью из хулиганских побуждений.// Российская юстиция. 2008. №2. С. 35- 39
6. Гаухман Л. Д. Квалификация преступлений: закон, теория, практика. М., 2001. 316 с.
7. Гришин А. В. Квалификация вреда здоровью при полисубъектном совершении преступления// Современное право. 2015. №3. С. 128-130
8. Колосовский В. В. Теоретические проблемы квалификации уголовно-правовых деяний. Монография. М., «Статут», 2011. 398 с.
9. Сафуанов Ф. С. Судебно-психиатрическая экспертиза в уголовном процессе: научно-практическое пособие. М.: Смысл, Гардарика, 1998.// Портал психологических изданий PsyJournals.ru — <https://goo.gl/HVpKH3> (на момент обращения 21.05. 2018)
10. Степанов В. В., Гвоздева И. С. Проблемы комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы несовершеннолетних обвиняемых// Судебная экспертиза. 2008. № 2. С. 5-16
11. Хисматуллин Р. С., Габдрашитова В. Р. Некоторые процессуальные проблемы производства судебной экспертизы по делам в отношении несовершеннолетних // Судебная экспертиза. 2009. №1. С. 124 – 124