

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 2-2 2020 (ФЕВРАЛЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
А.В. Романов

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»
Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел/факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

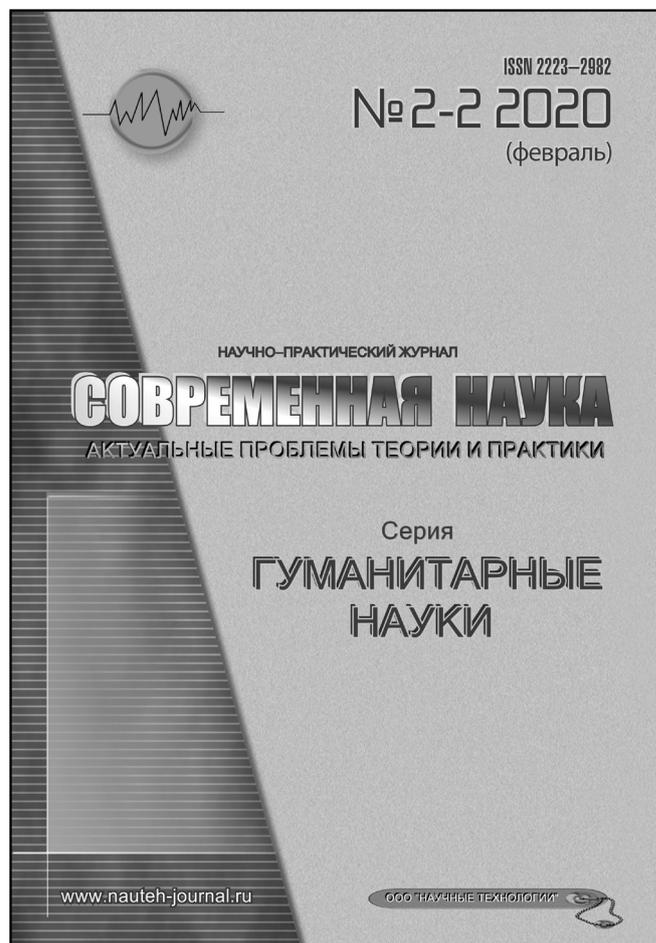
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2-2 (февраль 2020 г)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 27.02.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им.
М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО), г.н.с.

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный
университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ, ректор

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Борисенко В. П. — Воевать или не воевать?
Японская армия на европейском фронте
в период Первой мировой войны
Borisenko V. — To fight or not to fight?
The Japanese army on the European front during
the First world war 5

Кислякова М. Ю. — Оборот земель
сельскохозяйственного назначения
как объект уголовно-правовой защиты
в постсоветской России
Kislyakova M. — The turnover of lands of agricultural
purpose as an object of criminal legal protection
in post-soviet Russia 10

Косиков А. Н. — К вопросу о самоубийствах
в русских тюрьмах (последняя четверть XIX –
начало XX в.)
Kosikov A. — On the issue of suicides in Russian
prisons (last quarter of the 19th – early 20th centuries) 15

Леонтьева А. А. — Издательская деятельность
партийных комитетов Урала во время революции
1905–1907 гг
Leontieva A. — Publishing activities of the party
committees of the Urals during the revolution
of 1905–1907 19

Педагогика

Азизян И. А., Гречушкина Н. В., Миронова Е. И. —
Анализ статистических данных и проверка
гипотез как необходимый фактор построения
эффективного учебного процесса в формате
дистанционного обучения
Azizyan I., Grechushkina N., Mironova E. — Statistical
data analysis and hypothesis testing as a necessary factor
for building an effective educational process
in the distance learning format 22

Архипова Ю. И. — Педагогические
условия организации образовательной
речевой коммуникации в процессе обучения
младших школьников

Arkhipova Yu. — Pedagogical conditions for the
organization of educational speech communication
in the process of teaching younger students 25

Ефимова Е. В. — Способы
создания коммуникативных ситуаций
на занятиях иностранного языка
Efimova E. — Methods of creating communicative
situations at the foreign language lessons 28

Лаптева Е. И. — Роль партисипативного
подхода как методологической основы
процесса формирования коммуникативно-
компенсаторной компетенции обучающихся
на ступени основного общего образования
Lapteva E. — The role of a participative
approach as a methodological basis
for the formation of forming
communicative-compensative competence
of students of the basic general education 32

Манджиева Н. Н., Городаваев Б. Ю. —
Формирование волевых качеств детей
школьного возраста в процессе занятий спортом
Mandzhieva N., Goodview B. — Formation
of strong-willed qualities of adolescent
children in the process of sports 35

Мухаммад Л. П., Мухаммад Х. И. —
Психолингвистические модели российских
учёных как методологическая основа оптимальных
методик преподавания иностранных языков
Muhammad L., Muhammad Kh. — Psycholinguistic
models of Russian scientists as a methodological basis
of optimal methods of teaching foreign languages 39

Проскурякова И. П., Скидан М. Н., Козыренко Е. А., Малейченко Е. А., Рудева Т. В. — Взаимосвязь пищевого поведения и компонентного состава массы тела девушек в возрасте 18–21 года <i>Proskuryakova I., Skidan M., Kozyrenko E., Maleichenko E., Rudeva T.</i> — The composition of the body weight of girls aged 18–21 years. 45	Ядченко Е. М. — Реализация сетевых форм взаимодействия по линии «Школа-колледж/ университет-предприятие» на территории Амурской области <i>Yadchenko E.</i> — Implementing networking forms of interaction on the line «School-college / university-enterprise» in the Amur region. 82
Рыбакова Л. В., Неверова Н. В., Хоткина Е. С., Никольская Е. Э. — Аудирование — основополагающий аспект обучения профессионально-ориентированному иностранному языку <i>Rybakova L., Neverova N., Hotkina E., Nikolskaya E.</i> — Listening is a fundamental aspect of teaching a professionally-oriented foreign language 51	Филология
Рязанцев А. А. — Психоэмоциональное выгорание у студентов-медиков <i>Ryazantsev A.</i> — Psychoemotional burnout in medical students 55	Новикова О. В. — Особенности семантики английских анималистических пословиц в аспекте лингвокультурологии <i>Novikova O.</i> — Semantics of english animal proverbs from the perspective of cultural linguistics 87
Скиргайло Т. О., Ахбарова Г. Х. — Интеграция предметов «русский язык» и «биология» при обучении проектной деятельности <i>Skirgaylo T., Akhbarova G.</i> — Integration of subjects “russian language” and “biology” in the training of project activities. 60	Салахова И. И. — Масдары в поэме «Мухаббат-наме» Хорезми <i>Salakhova I.</i> — The masdars in the poem “Mukhabbat-name of Khorezmi”. 92
Соколова О. В., Фалей М. В. — Из истории педагогического образования на Сахалине <i>Sokolova O., Faley M.</i> — From the history of pedagogical education in Sakhalin. 64	Сунь Шэнцзы, Чан Ин — Изучение русского перевода глагольного соединения «v成» <i>Sun Shengzi, Chang Ying</i> — Learning the russian translation of the verb compound “v” 100
Уголькова Е. Р. — Исследование психологической сферы игроков в настольном теннисе на этапе углубленной специализации <i>Ugolikova E.</i> — Research of psychological sphere of players in table tennis on the stage of advanced specialization 69	Усенко Н. М. — Специальные лингвистические средства выражения категории времени <i>Usenko N.</i> — Special linguistic means of expressing the category of time. 105
Шохова О. В. — К проблеме формирования родительской компетентности в семье, имеющей детей с тяжелыми множественными нарушениями развития <i>Shokhova O.</i> — On the problem of forming parental competence in a family with children with severe multiple developmental disorders 75	Христофорова Н. И. — Цитирование в электронных научно-популярных текстах с невербальной составляющей <i>Khristoforova N.</i> — Quotation in electronic popular scientific texts with non-verbal component 109
	Информация
	Наши авторы. Our Authors. 114
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 116

ВОЕВАТЬ ИЛИ НЕ ВОЕВАТЬ? ЯПОНСКАЯ АРМИЯ НА ЕВРОПЕЙСКОМ ФРОНТЕ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

TO FIGHT OR NOT TO FIGHT? THE JAPANESE ARMY ON THE EUROPEAN FRONT DURING THE FIRST WORLD WAR

V. Borisenko

Summary. The Empire of Japan was predetermined a special role in the First World War. Remaining true to allied relations, she managed to avoid sending her soldiers to the European front, while strengthening her position in the Far Eastern region. The article attempts to reflect, on the one hand, the main diplomatic steps of the Entente countries aimed at attracting Japanese military forces to participate in the military on the European front, and on the other, a brilliant policy of evasion by Japanese politicians in this matter.

Keywords: World War I; Pacific Rim; Japan; ally; diplomatic front; European front.

Борисенко Виктория Павловна

Аспирант, Дальневосточный федеральный
университет
leva33359@mail.ru

Аннотация. Японской империи была предопределена особая роль в Первой мировой войне. Оставаясь верной союзническим отношениям, ей удалось избежать отправки своих солдат на европейский фронт, при этом упрочив позиции в дальневосточном регионе. В статье предпринята попытка отразить, с одной стороны, основные дипломатические шаги стран Антанты направленные на привлечение японских военных сил для участия в военных на европейском фронте, с другой — блестящую политику уклончивости японских политиков в данном вопросе.

Ключевые слова: Первая мировая война; Азиатско-Тихоокеанский регион; Япония; союзник; дипломатический фронт; европейский фронт.

Нарастающий конфликт в Европе в начале XX в. складывался для Японии весьма благоприятно. Это был шанс изменить положение на Дальнем Востоке в своих интересах, которым империалистически настроенное японское правительство не могло не воспользоваться.

Дальнейшее расширение сфер влияния страны Восходящего Солнца в Азиатско-Тихоокеанском регионе могло иметь перспективу только в условиях участия страны в составе одной из двух военно-политических коалиций — Антанты или Тройственного союза.

Положительный для Японии исход войны с России был во многом предопределен оказанной ей активной поддержки со стороны Великобритании и Соединенных Штатов. Кроме того, немаловажную роль в исходе войны сыграла неустойчивость политической власти Императорской России, которая, по сути, сдалась на пороге коренного перелома в войне на пользу русской армии. В еще одной войне между Японской и Российской империями страны Антанты не были заинтересованы: Англия и Франция испытывала необходимость в «русском пушечном мясе» для противостояния Германии.

Идея новой атаки Китая японскими силами также не имела места быть. Поднебесную делили на сферы

влияния могучие «белые» державы — Англия, Франция, Германия и США. Дальнейшее усиление влияния Японии в азиатском регионе совершенно не входило в их планы. В свою очередь, Япония еще не была готова бросить им вызов в одиночку, но и оставаться в стороне не желала. В данных условиях выход для нее оставался только один: объединится с какой-либо державой или союзом, чтобы в дальнейшем получить часть владений в Китае проигравшей стороны.

Союз Японской империи с Германией, владеющей на тот момент рядом территорий в Тихом океане, а также частью Шаньдунского полуострова с портом крепостью Циндао, арендованного у Китая, казалось, сулил японцам максимум выгод. Они могли поживиться за счёт владений Франции и Англии. Заставить Россию открыть второй фронт. Но, учитывая тот факт, что Германия не имела значительных сил в Тихом океане для защиты своих владений и территориальную удаленность от своего предполагаемого союзника, такое наступление могло привести только к кратковременному успеху. В дальнейшем Японской империи пришлось воевать на дальневосточных рубежах в одиночку, что привело бы ее к неминуемой гибели.

Назначение в апреле 1914 г. на должность министра иностранных дел самого опытного дипломата стра-

ны Като Такааки, известного англофила и покровителя англо-японского альянса и во все определило позицию Японии в войне, склонную к союзу с Антантой. В прочем здесь нельзя говорить о слепой любви к Англии, для него союз с англичанами был лишь гарантом против оспаривания доминирующих интересов Японии на севере, в частности, в Манчжурии.

В августе 1914 г. Япония присоединилась, как оказалось в дальнейшем, к более сильной в Азиатско-Тихоокеанском регионе коалиции — Антанте.

Впрочем, вступление Японии в войну против Германии имело свою специфику. Это было не что иное, как реализация экспансионистской политики в регионе, сулившее ей большими выгодами от захвата германских владений на территории Китая и в Тихом океане. Старшие государственные деятели, генералы и политики смотрели на войну как на средство, с помощью которого возможно осуществить свои особые мечты об империи и национальной политике. Один из самых ярких политиков Ямагато Аритомо рассматривал европейский конфликт как расовый, в котором Япония могла рассматривать только одну политику выживания: улучшение отношений с Китаем. При чем сотрудничество с Поднебесной должно строиться на основе союза под руководством Японской империи, которая является единственной силой в регионе способной сохранить независимый статус в Азии [5, с. 43].

Японской империи — сильнейшей в военном плане азиатской державе, принадлежала особая роль в достаточно сложной политической и экономической ситуации на Дальнем Востоке и Тихом океане: «От позиции японской правящей элиты и японского общества во многом зависело, какие очертания примет мировая война в Азии <...>. Ввиду слабости военных флотов союзных держав на Тихом океане, особое значение приобрела помощь японского флота, который был способен склонить в нужную сторону военно-морское противоборство в регионе» [2; с. 64].

Английский историк Ян Ниш справедливо заметил, что уже в начале ноября 1914 г. японцы внесли неоценимый вклад в дело разгрома врага. Компания против Циндао (концессионного владения Германии в Китае) и нескольких ее тихоокеанских островов были одной из самых успешных операций войны на тот момент и, по его мнению, в дальнейшем Япония могла бы сделать больше для своих союзников [6; с. 170–171].

Тем не менее, несмотря на тот факт, что Японию с одной стороны и Австралию и Новую Зеландию с другой связывали формально союзнические отношения между странами развернулась гонка за захват германских владений в Тихом Океане.

Одновременно с этим в 1914 г. вице-адмирал японского флота Тамин Ямая направил линейный крейсер «Конго» к острову Мидуэй для установления контроля над коммуникациями, проходившими через этот район, а броненосный крейсер «Идзумо» получил приказ защищать союзное судоходство у берегов Америки [4, с. 267]. Два крейсера были направлены в Сингапур для усиления флота союзников в Юго-Восточной Азии. Плюс японскими военными судами осуществлялось патрулирование морских коммуникации на пути к Австралии и сопровождение военного транспорта Австралийско-новозеландского корпуса.

Но если на дальневосточном рубеже позиция японцев была четко определена — упрочнение позиций в азиатском регионе любой ценой, то на европейском фронте дела обстояли гораздо сложнее. Оживленному обсуждению подвергся вопрос о необходимости привлечения японских солдат в военные действия на европейском театре, выливший в целый дипломатический фронт между Японией и странами Антанты.

Уже 8 ноября 1914 г. на повестке дня японского правительства стоял вопрос: должна ли она расширить свое участие в войне, а если «да», то на каком фронте и с какими силами. Пресса практически однозначно отвечала положительно. На страницах японской газеты «Токио нитинити симбун», отстаивалась точка зрения о том, «что без привлечения японского флота война в Европе быстро не закончится. Почти такой же прогноз сразу после падения Циндао дала и газета «Джиджи шимпо», сообщая о секретных переговорах Великобритании и Японии по поводу отправки на Западный фронт японского контингента в составе 500 тыс. солдат» [2; с. 69]. Но некоторые журналисты считали, что этого количества недостаточно для борьбы с врагом, что «Наша армия в Европе должна быть настолько большой, чтобы быстро, уничтожив сопротивление, внести свой вклад в мир во всем мире» [2; с. 69]. В японской прессе явно прослеживается высокая оценка сил своей страны и вера в особую роль Японии в борьбе с врагом.

Но, несмотря на свои военные успехи на Дальнем Востоке, поддержку со стороны общества, японское правительство не торопилось с отправкой войск в Европу, по-видимому, просчитывая все «за» и «против».

Очевидно, что для Японии этот шаг имел огромное значение и по этой причине вызвал острую полемику в японском кабинете. Некоторые политики считали, что с одной стороны, это могло бы улучшить отношения с Антантой, повысить ее авторитет и тем самым можно получить признание за страной значения мировой державы. С другой, избежать ненужный конфликт с Великобританией, опасавшейся за свои позиции в Китае. Пред-

ставители другой стороны, наоборот, полагали, что этот шаг несёт не только огромные финансовые расходы, но и риск навлечь на себя гнев союзников за возможные военные неудачи.

Из донесений российского посла Н.А. Малевско-го-Малеви́ча стало известно, что «Япония не решится отправить свою армию на войну вследствие непреодолимых трудностей и риска такого предприятия» [4; с. 270]. Доктор исторических наук Ю.С. Пестушко приходит к выводу, что глава МИДа Като Такааки оказался в весьма сложной ситуации: хотя министр иностранных дел считал, что долг Японии — оказать военную поддержку союзникам, непосредственное участие японских войск в войне виделось ему непосильной для империи задачей. К тому же покрытие военных расходов за счет союзников Японии Като считал несовместимым с престижем Японии. В целом, Като считал возможным участие в европейской войне пятисоттысячного японского военного контингента, что позволило бы империи сохранять военную силу в Азии [4; с. 267–268]. Данные факты свидетельствовали о том, что идея отправки японских войск на помощь союзникам не находила поддержки в правительственных кругах, главной задачей японского правительства оставалось сосредоточение основных сил на дальневосточных рубежах.

Весьма противоречивые мнения сложились и среди союзников. Наибольшую заинтересованность в привлечении регулярной японской армии на европейский фронт выразила Франция, испытывающая наибольшее в демографическом плане «военное напряжение». По соотношению количества мобилизованных к общей численности населения она занимала первое место среди стран Антанты (около 20%). В противовес острой необходимости в человеческих ресурсах французская газета «Журналь де Деба Политик е Литерэр» призывала отказаться от этой идеи, если в обмен придется идти на территориальные уступки Токио [4; с. 266].

В Великобритании на этот счёт сложилось противоречивое мнение. В начале войны правительство руководствовалось нежеланием «выпускать Японию за пределы Азии» [3; с. 9]. Британский министр иностранных дел сэр Эдуард Грей тревожился тем, что участие в войне Японии приведет к расширению ее владения сверх допустимых пределов. 1 августа 1914 г. он сообщил своему японскому коллеге Като, что Великобритании требуется помощь только в случае атаки дальневосточных колоний. Забегая вперед, стоит отметить, что чуть позже опасения министра оправдались. В январе 1917 г. Япония, используя напряжённое положение на фронтах в Европе, потребовала от Великобритании формальных обязательств по передаче ей прав на бывшие германские арендованные владения в Шаньдуне на мирной

послевоенной конференции. В середине февраля японское правительство получило от Великобритании, а затем от Франции и России соответствующие секретные обязательства.

В августе 1914 г. в частной беседе с Н.А. Малевским-Малеви́чем британский посол в Токио сэр К. Грин пояснил, что позиция Англии сводится к необходимости решения возникшего в Европе конфликта «между своими», то есть без участия Японии. В декабре 1914 г. о нежелании видеть «этих желтых» на европейском фронте говорил и премьер-министр Великобритании лорд Герберт Асквит. Однако Первый лорд Адмиралтейства Уинстон Черчилль имел совсем другой взгляд на эти вещи.

В свою очередь «правительство России не заостряло вопрос, но и не возражало против привлечения японских войск к участию в операциях союзников» [3; с. 9]. Хотя недоверие японцам все же царило в русских кругах. Участие японцев в составе русской армии, по мнению генерал Янушкевича, было не безопасно, поскольку в таком случае военные эшелоны с японцами придется отправлять через всю страну. Генерал Ю.Н. Данилов и вовсе заявлял, что «на непосредственное содействие японских войск в операциях на Западном фронте Россия никогда не рассчитывала» [3; с. 9]. В этом же ключе в начале сентября 1914 г. министр Сазонов, учитывая настрой военных, инструктировал российского посла в Лондоне графа А.К. Бенкендорфа, из чего последний пришел к выводу, что «помощь со стороны японской армии в России признается нежелательной».

При этом стоит отметить, что британская и русская пресса, вслед за французской, не теряла надежды и периодически пыталась поднимать тему о необходимости привлечения японского экспедиционного корпуса на французский или русский фронт, либо в район Дарданелл.

Отсутствие единой позиции стран Антанты относительно необходимости привлечения японцев для участия в военных операциях на европейском фронте привело к тому, что в дальнейшем каждая страна решала это вопрос по-своему.

Первые попытки привлечь японские войска на европейский фронт прозвучали в начале августа 1914 г. от Парижа.

19 августа 1914 г. Токио оповестило русскую Ставку о решимости соблюдать все обязательства, взятые ей в ходе совместных обсуждений военных операций с Россией и Францией, и заявило о готовности прислать регулярные войска в Россию. Однако данное предложение

не было принято с восторгом русским командованием, поскольку опасения к японцам все же оставались, особенно в условиях отсутствия русских войск в Сибири. В октябре этого же года в японском парламенте обсуждался план отправки в Россию волонтеров, но большинством голосов решение по этому вопросу принято не было. Один из сторонников осуществления проекта — князь Ямагата Аритомо —, объяснил Н. А. Малевскому-Малевицу это тем, что императорское правительство обеспокоено возможностью возникновения вооруженных восстаний в Китае и только по этой причине отказало России в предоставлении военной помощи.

В сентябре 1914 г. Япония отказалась отправить часть своего военно-морского флота в Средиземное море или европейские воды по ряду причин. Во-первых, географическая удаленность страны от европейского фронта. Во-вторых, в Японии сложилось четкое мнение, что риск потерять линкоры минами или подводными лодками очень высок и не будет оправдан для нее.

Тем временем Франция никогда не теряла надежды на подмогу со стороны азиатского союзника. В начале декабря 1914 г. на заседании парижского кабинета министров французский премьер Рене Вивиани заявил, что единственное средство спасения Франции от разгрома — это призыв японских войск в Европу. Причем он согласен был «уплатить за их помощь любую цену», включая Индо-Китай.

В настоящее время в трудах историков, занимающихся данной проблематикой, отражен единственный случай, когда правительство Японии согласилось сформулировать ответные требования союзникам на их просьбы о посылке японских войск в Европу. В январе 1915 г. на секретном совещании представителей стран Антанты в Лондоне французский посол П. Камбон, со слов своего токийского коллеги Э. Л. Реньо, сообщил, что Токио готово оказать помощь союзникам на европейском фронте при условии участия Японии в экономических предприятиях на равных основаниях с западными державами, получения 80-миллионного (в фунтах стерлингов) кредита и положительного решения вопроса о японской иммиграции в английские колонии. Бенкендорф известил Сазонова, что наибольшие возражения Великобритании вызвал заключительный, третий, пункт этих условий. Сделка не состоялась.

Однако с ухудшением обстановки на европейском фронте и катастрофической нехватки человеческих ресурсов, изменилось и отношение Англии к этому вопросу. В условиях несговорчивости японского правительства, которое отвергло любые «требования» направить войска на западный или на русский фронт, правительство Великобритании приняло политику выжидания, ре-

комендованную английским послом в Японии К. Грином [6; с. 171].

С февраля 1916 года Министерство иностранных дел Великобритании пришло к выводу, что дальнейшая японская помощь в войне была совершенно необходима европейским союзникам, поэтому дипломатические отношения этого периода характеризуются активными попытками вовлечь Японию в войну. Поскольку немецкие и австро-венгерские подводные лодки были серьезной угрозой для обеспечения морских маршрутов в Средиземном море, имевших важное значение для Антанты (через него проводились союзные перевозки войск из Африки и Азии на поля битв в Западной Европе) английское правительство в феврале 1916 г. просит помощи у Японии.

Британское адмиралтейство ходатайствует министерству иностранных дел запросить у Японии вместо линкоров эсминцы. Спустя три дня Грей попросил предоставить представителя для флотилии эсминцев, отправленной в Средиземноморье или британские воды, надеясь, что это предложение будет рассмотрено в Японии. Уже 16 февраля Токио дало положительный ответ при выполнении следующих условий: она предоставит четыре крейсера и четыре эсминца, в случае если Австралия и Канада будут включены в англо-японский торговый договор 1911 г.

В конце 1916 — начале 1917 г. обстановка на средиземноморском театре военных действий становилась для стран Антанты всё более угрожающей из-за действий немецких подводных лодок. Великобритания понимала, что может рассчитывать на поддержку Японии только в случае удовлетворения ее притязаний на германские владения в Китае и на Тихом океане.

В феврале — марте 1917 г. состоялся обмен нотами между Японией, Англией, Россией, Францией и Италией о признании японских прав на германские владения в Китае и островов в Тихом океане, расположенных к северу от экватора. Реакция Японии, получившей желаемое, последовала незамедлительно. Токио отреагировало на данную просьбу отправкой 7 февраля 1917 г. 10-й и 11-й флотилии для поддержки сил безопасности и эскорта.

Осенью 1916 г. рассматривалась возможность посылки японских войск на Салоникский фронт, но сначала этот проект был отложен до весны 1917 г., а затем и полностью отменен [1; с. 17].

Осенью 1917 г. токийский Генштаб в специальном секретном докладе своему правительству подтвердил, что результаты японской военной экспедиции в Европу не сопоставимы с сопутствующими ей расходами

и жертвами, а само предприятие такого рода противоречит курсу Японии на поддержание своих вооруженных сил в состоянии, способном выдержать будущее соперничество с великими державами в Китае.

Таким образом, империя микадо в период Первой мировой войны совершила подлинный прорыв в дипломатии, высшей наградой которой были определенная свобода рук Азии, территориальные приобретения, достигнутые малой ценой. Япония так и не приняла военного участия на европейском театре военных действий

в период войны, оставаясь при этом формально верной союзническим отношениям. Все усилия союзников втянуть её в военные действия на европейском фронте не увенчались успехом. Захват же германских колоний в Китае и на Тихом океане имел больше значение для самой Японии, которая развернула экспансию на Китай. Поэтому можно утверждать, что Япония не собиралась направлять в Европу свои войска, которые были ей нужны в Азии, для защиты своих территориальных интересов. А все дипломатические переговоры с ее стороны несли лишь показательный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болтаевский А. А. Салоникская экспедиция 1915–1918 гг. и её геополитические последствия / Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 3–3 (53). С. 16–18.
2. Буранок, С. О. Первая мировая война и японское общество // Вопросы истории. — 2014. — № 10. — С. 64–76.
3. Павлов Д. Б. Япония и Россия в 1914–1918 гг.: сотрудничество на фоне «большой» политики // Вопросы истории: ежемес. журнал. — 2012. — № 11. — С. 3–27.
4. Пестушко Ю. С. Почему японские войска так и не попали на европейский фронт / Ю. С. Пестушко // Ежегодник Японии. — 2007. — № 6. — С. 266–275.
5. Frederick R. Dickinson. War and National Reinvention: Japan in the Great War, 1914–1919. Harvard University Asia Center, 1999. 346 s.
6. Nish I. N. Alliance in Decline: A Study of Anglo-Japanese Relations, 1908–23. London: PLC, 2012. 448 s.

© Борисенко Виктория Павловна (leva33359@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный федеральный университет

ОБОРОТ ЗЕМЕЛЬ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО НАЗНАЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ

THE TURNOVER OF LANDS OF AGRICULTURAL PURPOSE AS AN OBJECT OF CRIMINAL LEGAL PROTECTION IN POST-SOVIET RUSSIA

M. Kislyakova

Summary. The article analyzes the formation of legal regulation of agricultural land turnover from the beginning of the 90s to the present day. Special attention is paid to the procedure of formation of the criminal law institute for the protection of agricultural land fertility. They offer some variants of improvement of criminal-legal regulation in the sphere of land offenses.

Keywords: agricultural land, soil fertility, turnover of lands of agricultural purpose, land offense.

Кислякова Мария Юрьевна

*Аспирант, ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»
staraya.kolomna@mail.ru*

Аннотация. В статье дан анализ становления нормативно-правового регулирования оборота земель сельскохозяйственного назначения в России с начала 90-х гг. и до наших дней. Особое внимание уделено процедуре формирования уголовно-правовых норм по защите плодородия сельхозземель. Предлагаются варианты совершенствования уголовно-правового регулирования в сфере земельных правонарушений.

Ключевые слова: земли сельскохозяйственного назначения, земельное правонарушение, оборот земель сельскохозяйственного назначения, плодородие земель.

Земля является основой жизни и деятельности народов на ней проживающих. С этим постулатом, закрепленным в Основном законе Российской Федерации, нельзя не согласиться. В зависимости от целевого назначения все земли России подразделяются на семь категорий. Наибольшую ценность представляют земли сельскохозяйственного назначения как источник трудовых и продовольственных ресурсов. Поэтому состояние земель данной категории нуждается в особенно строгом контроле и правовой защите со стороны государства. Потребовались годы, чтобы определить статус и правовой режим сельхозземель, механизм изъятия из оборота и проч. Принятые в 1996 г. положения Уголовного Кодекса РФ об ответственности за порчу земли не отвечают тем изменениям, которые произошли в научно-технической и общественно-экономической сферах. Тем более, что Земельный Кодекс РФ и Федеральный закон «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» были приняты значительно позже. Поэтому положения соответствующей статьи УК РФ (254-й) нуждаются в существенном редактировании с учётом изменившихся реалий. В условиях социально-экономических санкций против России проблема продовольственной

безопасности и тесно связанные с ней вопросы государственного контроля плодородия сельскохозяйственных земель диктуют необходимость ужесточения уголовной ответственности за порчу сельхозугодий.

Ретроспективный анализ развития нормативно-правового регулирования сельхозземель наглядно свидетельствует о готовности политического руководства к принятию кардинальных мер с целью защиты земель сельскохозяйственного назначения, повышению их плодородия, но только в рамках гражданско-правового и административного законодательства. Отметим, что в самом начале аграрных преобразований площадь земель сельскохозяйственного назначения составляла около 39% от всей площади земельных ресурсов России, но впоследствии начала сокращаться, составив по состоянию на 1 января 2007 г. 23,6% (402,6 млн. га) [10, с. 12]. Подобное сокращение этой, наиболее ценной, категории земель объясняется изменением их целевого назначения путем перевода в земли поселений, особо охраняемых территорий и объектов, земель лесного фонда и др. Также необходимо учитывать, что к началу аграрных преобразований вся земля была государ-

ственной. После вступления в силу Земельного Кодекса РФ она была разделена на семь категорий в зависимости от целевого назначения. Причём, состав земель сельскохозяйственного назначения тоже неоднороден. К ним относятся и земли, предназначенные для ведения садоводства, огородничества и дачного хозяйства, личного подсобного хозяйства, на которые не распространяется действие ФЗ «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения». Предметом рассмотрения данной статьи являются сельскохозяйственные угодья — особая категория земель, в состав которой входят лучшие, плодородные угодья, где выращивается продукция аграрного производства и защита плодородия которых должна являться приоритетной задачей для государства. Плодородие почв, как справедливо отмечают сотрудники Всероссийского НИИ агрохимии, это более широкое понятие, чем только лишь агрохимическая характеристика, локальные эколого-токсикологические и радиологические обследования почв и посевов, прогнозы фитосанитарного состояния почв и посевов и проч. [9]. В настоящей статье под плодородием почв автор понимает свойство почвы, позволяющее удовлетворять потребность сельскохозяйственных культурных растений в питательных веществах, кислороде, воде, тепле, биологической и физико-химической среде и обеспечивать урожай сельскохозяйственных культурных растений [7, с. 47].

К началу 90-х гг. пользование сельскохозяйственными землями осуществлялось в основном крупными кооперативными и государственными хозяйствами. В ходе обсуждения вопроса о необходимости земельных преобразований, реорганизации колхозов и совхозов, высказывались различные предложения об особом статусе земли сельскохозяйственного назначения, в том числе, о передаче ее в пользование, но только на праве аренды (собственником сельхозугодий должно оставаться государство). Правовой статус земель сельскохозяйственного назначения на период начала реформирования так и не был решен, хотя вопрос о необходимости их защиты как источника продовольствия не раз поднимался и в научном сообществе, и с политической трибуны. Так, выступая на встрече с рабочими и колхозниками — участниками XVIII съезда КПСС — М. С. Горбачев, рассуждая о необходимости введения частной собственности на землю заявлял: «Все будет зависеть от того, как мы юридически будем регулировать. В этом смысле тут твердо и жестко должны быть ограничения поставлены» [10, с. 48]. Неопределенность правового регулирования этой особо значимой категории земель стала характерной чертой развития земельных отношений в России на долгие годы.

Законопроект нового Земельного Кодекса разрабатывался и обсуждался в постсоветской России вплоть до начала XXI века. Однако, вступивший в силу 30 ок-

тября 2001 г. Земельный Кодекс РФ устанавливал только основы правового режима земель сельскохозяйственного назначения. Охрана сельскохозяйственных угодий регламентировалась Федеральным законом от 16.07.1998 г. № 101-ФЗ «О государственном регулировании обеспечения плодородия земель сельскохозяйственного назначения». Статья 8 Закона устанавливала, что юридические лица и граждане, использующие земли сельскохозяйственного назначения, обязаны осуществлять производство сельхозпродукции способами, обеспечивающими воспроизводство плодородия земель данной категории, а также исключаящими или ограничивающими неблагоприятное воздействие такой деятельности на окружающую среду.

В 2002 г. был принят Федеральный закон от 10.01.2002 г. «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения», который оставил без внимания многие проблемы, в том числе правила изменения целевого назначения сельхозземель, их охрану и регулирование с целью обеспечения плодородия, механизм изъятия земель и пр. Однако механизм изъятия земель из оборота был настолько казуистично изложен, что потребовалось принятие соответствующих поправок [6].

Важной вехой в осуществление правового контроля плодородия земель сельскохозяйственного назначения стал Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 354-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования порядка изъятия земельных участков из земель сельскохозяйственного назначения при их неиспользовании по целевому назначению или использовании с нарушением законодательства Российской Федерации» (вступил в силу 1 января 2017 г.). Новыми поправками был усовершенствован порядок изъятия сельскохозяйственных земель у собственника при условии их неиспользования по назначению.

2 декабря 2006 г. был принят Закон Московской области № 212/2006-ОЗ «Об обеспечении плодородия земель сельскохозяйственного назначения в Московской области», статья 8 которого вводила в практику «Паспорт плодородия земельного участка» — документ, характеризующий уровень почвенного плодородия и его изменения в процессе хозяйственного использования земельного участка. По замыслу законодателя, паспорт плодородия земельного участка должен оформляться на основе результатов проведения специализированной организации почвенных, агрохимических, фитосанитарных и эколого-токсикологических обследований. В Законе не содержалось положений об обязательном оформлении паспорта на земельный участок сельскохозяйственного назначения. При этом долго продолжались согласовательные процедуры методических основ

по проведению комплексного мониторинга плодородия земель сельскохозяйственного назначения. В итоге, выдачу паспортов плодородия земельных участков для сельхозпредприятий в Московской области Минсельхозпрод начал только в апреле 2016 г. С этого времени получение паспорта плодородия является обязательным для собственников, землевладельцев, землепользователей и арендаторов земельных участков сельскохозяйственного назначения в Московской области.

Сегодня срок, по истечении которого участок земли сельскохозяйственного назначения может быть изъят у собственника ввиду неиспользования по назначению, сокращен до двух лет. Законом была установлена административная ответственность за неиспользование сельскохозяйственного участка по целевому назначению в течение одного года с момента возникновения права собственности не него. Закон обязал Росреестр ежемесячно сообщать в Россельхознадзор сведения о регистрации перехода прав на сельскохозяйственные участки, в отношении которых в ЕГРН содержатся сведения о результатах проведения государственного земельного надзора, указывающие на неиспользование такого земельного участка по целевому назначению или использование с нарушением.

Четко регламентировав критерии плодородия почвы, введя в оборот «Паспорт плодородия земельного участка», механизм изъятия земель сельскохозяйственного назначения и привлечения к административной ответственности за ненадлежащее использование сельскохозяйственной земли, государство преследовало охранительные и предупредительные цели в противодействии земельным правонарушениям.

Продолжая реализацию разработанного комплекса мер, необходимо ужесточить ответственность за земельные правонарушения, где непосредственным объектом выступают именно земли сельскохозяйственного назначения. В настоящее время за правонарушения в сфере земельных правоотношений, связанные с нарушением правил обращения с агрохимикатами, установлена уголовная ответственность, только если данное деяние повлекло причинение вреда здоровью человека или окружающей среде. Статья 254 УК РФ «Порча земель» не делает различий между категориями земель, плодородие которых было нарушено. Но если земли лесного фонда могут пройти естественную рекультивацию, то земли сельскохозяйственного назначения без дорогостоящих процедур по обеззараживанию и рекультивации не будут использоваться по целевому назначению еще долгие годы. Таким образом, для совершенствования уголовного законодательства в целях защиты жизни и здоровья граждан, а также обеспечения продовольственной безопасности необходимо дополнить Уго-

ловный Кодекс РФ статьей 254.1, предусматривающей уголовную ответственность за порчу земель сельскохозяйственного назначения. Непосредственным объектом данного состава являются общественные отношения в сфере обеспечения экологической безопасности, охраны и рационального землепользования. В качестве дополнительного непосредственного объекта выступают общественные отношения по охране жизни и здоровья человека. Предметом статьи 254.1 УК РФ будут являться земли сельскохозяйственного назначения, на которые распространяется действие закона «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения», к которым относятся сельскохозяйственные угодья. Земли для ведения дачно-садовых хозяйств и огородничества останутся вне зоны действия данной нормы права. Часть 1 данной статьи полагаем целесообразным изложить следующим образом:

1. Систематическое отравление, загрязнение или иная порча земель сельскохозяйственного назначения вредными продуктами хозяйственной или иной деятельности вследствие нарушения правил обращения с удобрениями, стимуляторами роста растений, ядохимикатами и иными опасными химическими или биологическими веществами;

Указание в диспозиции статьи на систематичность данного правонарушения предполагает, что субъект преступления должен быть подвергнут сначала административной ответственности и, в случае если повторная проверка вновь выявит факты отравления, загрязнения или иной порчи земель сельскохозяйственного назначения, виновное лицо можно будет привлечь к уголовной ответственности. Основанием уголовной ответственности, в соответствии с действующим уголовным законодательством РФ, выступает совершение деяния, содержащего все признаки состава преступления. Состав преступления, предусмотренный статьей 254 УК РФ (Порча земель), является материальным. Обязательным признаком материального состава служит наступление вредных последствий и их причинно-следственная связь с виновными действиями лица. Ввиду высокой степени общественной опасности, представляется необходимым сделать состав вводимой статьи 254.1 УК РФ (Порча земель сельскохозяйственного назначения) формальным. Таким образом, преступление будет считаться оконченным с момента порчи земель сельскохозяйственного назначения, а не с момента наступления общественно опасных последствий для здоровья человека и окружающей среды.

Обязательным является установление факта изменения свойств земли сельскохозяйственного назначения, приводящих к невозможности выращивания на ней сельскохозяйственных культур, безопасных для здоро-

вья человека. Для этого правительству РФ необходимо принять постановление по аналогии с Постановлением Правительства РФ от 1 октября 2012 г. № 1002 (содержит перечень наименований наркотических, психотропных веществ и определяет с учетом общественной опасности размер для каждого вещества, который правоприменителям стоит считать значительным, крупным и особо крупным). Определить этот перечень, утвержденный органом исполнительной власти, можно следующим образом: «Перечень предельно допустимой концентрации удобрений, стимуляторов роста растений, ядохимикатов и иных опасных химических или биологических веществ для целей статьи 254.1 УК РФ». Автор статьи полагает, что подобная аналогия уместна. Лицо, употребляющее вредные для здоровья препараты, делает это добровольно, и законодатель, осуществляя уголовно-правовое регулирование, не дожидается наступления вредных последствий на организм наркомана. Как известно, многие агрохимикаты имеют кумулятивное латентное действие, постепенно накапливаясь в организме и отравляя его. Доказать причинно-следственную связь между развившимися хроническими заболеваниями и систематическим употреблением пищи, выращенной на почве с повышенным содержанием агрохимикатов, в настоящее время не представляется возможным. Например, широко применяемые пестициды для борьбы с сорняками, вредителями и болезнями в растениеводстве, обладают токсическими свойствами, могут накапливаться в окружающей среде и организме человека. Воздействие многих из них, в том числе запрещенных в России, на человеческий организм до конца не изучено. Интересно отметить, что к работе с пестицидами и агрохимикатами не допускаются беременные и кормящие женщины, лица пенсионного возраста, лица моложе 18 лет. С пестицидами могут работать только специально обученные люди, оснащенные средствами индивидуальной защиты, специальными машинами и аппаратами. Использование авиационного метода распыления указанных веществ ограничивается участками, удаленными от населенных пунктов не менее чем на 1000 м. Постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 10 мая 2018 г. № 33 «Об утверждении гигиенических нормативов ГН 1.2.3539–18 «Гигиенические нормативы содержания пестицидов в объектах окружающей среды (перечень)» определена допустимая суточная доза для организма человека. Необходимо совместно с Минсельхозом РФ разработать Перечень для целей статьи 254.1 УК РФ, который определит предельно допустимое содержание агрохимикатов не в окружающей среде, а именно в землях сельскохозяйственного назначения, превышение уровня которых делают сельскохозяйственную продукцию, выращенную на данной почве, небезопасной для потребителя. Определенное начало уже положено Федеральным законом от 19.07.1997 г. № 109-ФЗ «О безопасном обращении с пестицидами и агрохимикатами»

(с изменениями от 17 апреля 2017 г. № 70-ФЗ), согласно которому при регистрационных испытаниях пестицидов и агрохимикатов исследуются, в том числе, и данные об остаточном количестве действующего вещества пестицида в сельскохозяйственной продукции.

С субъективной стороны указанные деяния могут характеризоваться как преступление умышленной, так и неосторожной формой вины. Квалифицирующим признаком данного состава преступления должно являться использование субъектом преступления неразрешенных или незарегистрированных в стране агрохимикатов, а также причинение вреда здоровью человека или окружающей среде в результате порчи земель сельскохозяйственного назначения, особым квалифицирующим признаком – совершение перечисленных в диспозиции статьи деяний, повлекших по неосторожности смерть человека.

В качестве примечания к вводимой статье Уголовного кодекса, устанавливающей ответственность за порчу земель сельскохозяйственного назначения представляется возможным указать основания освобождения от уголовной ответственности. Таким условием могла бы стать рекультивация земель сельскохозяйственного назначения за счет лица, причинившего вред. Под рекультивацией понимается комплекс работ, направленных на восстановление продуктивности и народно-хозяйственной ценности пострадавших земель, а также на улучшение условий окружающей среды в соответствии с интересами общества [3].

Действенной мерой совершенствования механизма защиты сельхозземель посредством ужесточения уголовно-правовой ответственности представляется возможным дополнить статью 104.1 УК РФ положениями о конфискации сельскохозяйственных угодий в случае установления факта их порчи, повлекшей по неосторожности смерть человека.

Представляется, что начавшиеся в 1990-е гг. аграрные преобразования были недостаточно продуманы с точки зрения стратегических интересов российского государства. Защита сельскохозяйственных угодий на государственном уровне не осуществлялась в течение многих лет, что привело к сокращению площади этой наиболее ценной категории земли. Учитывая важность проблемы продовольственной безопасности с одной стороны, а также необходимость обеспечения экологического благополучия окружающей среды — с другой, совершенствование уголовно-правового законодательства за порчу земель сельскохозяйственного назначения является необходимым условием успешного решения проблем экономического и социального развития нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конституция Российской Федерации // Российская газета. — 1993. — 25 декабря. — № 237.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть первая: ФЗ от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 октября 1994 года (ред. от 07.02.2017)] // Собрание законодательства РФ. — 1994. — № 32. — Ст. 3301.
3. ГОСТ 17.5.1.01–83 Охрана природы (ССОП). Рекультивация земель. Термины и определения. URL.: <http://vsegost.com/Catalog/43/43745.shtml> (дата обращения 01.11.2018 г.)
4. Земельный кодекс Российской Федерации. ФЗ от 25.10.2001 № 136-ФЗ: [принят Государственной Думой 28 сентября 2001 года(ред. от 03.07.2016 с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)]// Собрание законодательства РФ. —2001. — № 44.
5. Федеральный закон от 24.07.2002 № 101-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) // Собрание законодательства РФ.-2002. — № 30. — Ст. 3018.
6. Закон №87-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» от 18 июля 2005, Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. №435-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования оборота земель сельскохозяйственного назначения»
7. Государственная аграрная политика современной России: юридический словарь-справочник / Малько А. В., Пыжикова Н. И., Навальный С. В., Провалинский Д. И. М.: Проспект, 2017.-238 с.
8. Кислякова М. Ю. Развитие нормативно-правовой базы регулирования земельных отношений в России начала XXI века // Исторические чтения КГПИ. Выпуск 6 / Отв.ред.серии А. Б. Мазуров. — Коломна, 2009. — С. 113–120.
9. Методические указания по проведению комплексного мониторинга плодородия почв земель сельскохозяйственного назначения, утвержденных Министром сельского хозяйства Российской Федерации А. В. Гордеевым 24 сентября 2003 г. URL.: <http://docs.cntd.ru/document> (дата обращения 20.11.2018 г.)
10. Нарышева Н. Г. Правовое регулирование оборота земель сельскохозяйственного назначения //Экологическое право. —2009. — № 4. — С. 12–17
11. Встреча Горбачева М. С. и Рыжкова Н. И. с рабочими и колхозниками// РГАСПИ. Ф 653, О. 1, Д. 91.

© Кислякова Мария Юрьевна (staraya.kolomna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный социально-гуманитарный университет

К ВОПРОСУ О САМОУБИЙСТВАХ В РУССКИХ ТЮРЬМАХ (ПОСЛЕДНЯЯ ЧЕТВЕРТЬ XIX — НАЧАЛО XX В.)

ON THE ISSUE OF SUICIDES IN RUSSIAN PRISONS (LAST QUARTER OF THE 19TH — EARLY 20TH CENTURIES)

A. Kosikov

Summary. The article attempts to understand the reasons for the suicide of prisoners in prisons of the Russian Empire in the last quarter of the 19th and early 20th centuries, both political and social, as well as to compare points of view on this topic.

Keywords: Russian Empire, last quarter of the 19th — beginning of the 20th century, prison, suicides of prisoners.

Косиков Александр Николаевич

Соискатель, Московский государственный областной университет
alkosikov@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка понять причины самоубийства заключенных тюрем Российской империи последней четверти XIX — начала XX в., как политические, так и социальные, а также сопоставить точки зрения на данную тематику.

Ключевые слова: Российская империя, последняя четверть XIX — начало XX в., тюрьма, самоубийства заключенных.

Вопрос о тюремных самоубийствах имеет большой интерес из-за взаимосвязи с вопросом о политических самоубийствах, на чрезвычайное распространение которых указал Д. Н. Жбанков [1], а также вследствие незнания тюремного быта, влияющего на духовную жизнь арестанта, особенно во время борьбы с радикальными проявлениями в российском обществе (как было после Первой русской революции 1905–1907), к условиям тюремного существования.

В. М. Бехтерев на II-м съезде психиатров (Киев, сентябрь 1915 года) подчеркивал, что в России «недоразвитие и подавление личности приводят к развитию астенической реакции, заканчивающейся весьма нередко самоуничтожением, самоубийством или болезненным состоянием в виде тяжелой формы неврастения и т.д.» [2].

Вопрос о самоубийствах в тюрьмах довольно часто поднимался в западной литературе. Ломброзо считал, что характеристическая черта преступников — частота самоубийств. Исследовательская российская литература, очень скудна может быть, этому способствовала специфическая изолированность русских тюрем от внешней жизни, существовавшая долгие годы.

В таблице 1 указано количество случаев самоубийств и покушений на самоубийства в местах заключения гражданского ведомства Европейской и Азиатской России, зарегистрированных в ежегодных отчетах (за 1882–1905 гг.) по главному тюремному управлению.

За приведенные более чем 20 лет идет перманентное нарастание количества самоубийств в тюрьмах; в следу-

ющие 1906–1907 годы, с введением в большом количестве в российские тюрьмы политических преступников, число тюремных самоубийц резко возрастает; к сожалению, данные очень неполны и не представляют количественных отношений.

И. С. Фалькнер в книге «Самоубийства в Одессе» утверждает, что в Одессе в конце XIX в. на 1000 самоубийц приходится 38 заключенных в полицейских участках и тюрьмах [3] (около 4%). Наоборот, Ф. Я. Тереховко в своем исследовании «К вопросу о самоубийстве в Санкт-Петербурге за двадцатилетий период (1881–1900)» отметил только 4 случая (на 1000 известных) самоубийств среди арестованных [4] (менее 0,5%). Но первый из исследователей брал данные исключительно по одной только Одессе, а второй — исключительно только по Петербургу. Несмотря на это, исследователи считали, что «вопрос о влиянии и ареста, и тюрьмы на эволюцию склонности у арестантов к самоубийству заслуживает отдельного внимания. Конечно, этим признает недостаточность регистрации подобных самоубийств.

Н. В. Пономарев в своей работе «Самоубийства в Западной Европе и в России, в связи с развитием помещательства» [5], писал: «Посмотрим, как действует тюремное заключение вообще, и одиночное в частности, на склонность к самоубийству заключенных. Во Франции среди заключенных приходится один самоубийца на 1000 чел., или 1000 на 1 млн., т.е. в 6 раз более пропорции самоубийц для всего государства; в Бельгии приходится 3200 на 1 млн., это в 40 раз больше пропорции самоубийств в Бельгии и т.д. В среднем общее тюремное заключение порождает вчетверо меньше самоубийств,

Таблица 1

Годы	Количество самоубийств
1882	6
1884	8
1885	5
1886	9
1887	7
1888	3
1889	11
1890	15
1891	8
1892	19
1893	10
1895	11
1896	9
1897	9
1898	10
1899	11
1900	10
1901	24
1902	20
1903	42
1904	42
1905	40

чем одиночное заключение. Таким образом появляется весомый аргумент против системы одиночного заключения; система эта, как известно, быстро приводит человека к галлюцинациям, умопомешательству и самоубийству.

Р. Гайкович в своей работе «Военные тюрьмы и дисциплинарные батальоны с санитарной точки зрения», в которых «поражающую картину представляют санитарная обстановка, пищевой режим и исправительная система (на первом плане — карцер, розга!)» [7]. В тюрьмах «глубоко подрывается физическое здоровье заключенных солдат и расшатывается их моральное равновесие. Цифра самоубийств среди заключенных (0,26%) находится в полной гармонии с нарисованной картиной санитарной обстановки военно-тюремных заведений. Превышает она количество самоубийств в армии (0,13%) за десятилетний период (1895–1905) на 100%!»

Тюремная жизнь быстро расстраивает физическое и психическое здоровье заключенная и, порой, доводит несчастных до самоубийства. Лишение свободы, отсутствие минимальных гигиенических удобств, воздуха, света, здорового питания, тяжелый режим (инспекция 1910 г. выявила санитарно-гигиенические нарушения в большинстве российских тюрем [8]), произвол, наказания, лишение привычек мирной жизни, беспокойство

о родных и близких, вынужденная совместная жизнь в одной камере с иными лицами, тюремные происшествия, голодовки, разного рода эпидемии, тюремные болезни, скука и т.д., и т.д. Можно бесконечно перечислять непорядки и нарушение закона в российских местах заключения. Все это было способно быстро вывести предрасположенного арестанта из равновесия и вывести к психическому заболеванию, а порой и к самоубийству. Но даже для вполне нормального человека, свободного от какого-либо наследственного или приобретенного депрессионного отягощения, если и остается еще под вопросом возможность заболеть психическим расстройством под влиянием одного только тюремного заключения, существует последний выход из своего печального положения — самоубийство.

Достаточно сложным остается вопрос о соотношении между самоубийством и душевной болезнью, вызвавшим многочисленные, часто страстные дебаты в российской и зарубежной литературе (работы Сикорского, Тереховко, Кони, Фалькнера, Дриля, и др.[9,10,11,12]). Морселли в своей работе указывает даже на способы дифференциальной посмертной диагностики самоубийства душевно-больного и душевно-здорового [13]. Большая часть самоубийств все же совершается душевно-здоровыми людьми (на долю душевнобольных падает, приблизительно, одна треть общего количества).

Конечно, было известное количество лиц, покушавшихся на свою жизнь, проявлявших признаки душевного расстройства, но думается, что в тюрьме скорее даже чем где-либо возможны покушения на самоубийства лиц душевно-здоровых. Не удивительно, если кончают жизнь самоубийством люди, приговоренные к смертной казни и т.п.

Факт самоубийства свидетельствует, что человека часто окружают такие ненормальные условия жизни, которые толкают его на поступки, находящиеся в противоречии с основными свойствами его природы, его жизни. В этом и заключается глубокий социальный интерес явления самоубийства. Самоубийства людей душевно-нормальных падают почти всегда на долю субъектов с большим умом и сильным характером. Сопоставляя жизненные интересы с предстоящими неприятностями и неудобствами дальнейшего существования, они предпочитают самоубийство телесное самоубийству нравственному, или духовному.

Согласно исследованиям, порой человек с чуткой совестью, одаренный хорошо природой со дня рождения, по прихоти людей становится в ложные условия, попадает в самую грубую обстановку, переносит массу нравственных страданий, и затем, когда чаша мучений переполнена, лишает себя жизни.

А. Ф. Кони отмечал, что жизнь часто создает для человека такую обстановку, которая при известном нравственном и душевном развитии того или иного лица, самоубийство выступает своего рода логическим выходом из сложнейшей жизненной ситуации.

Это же многократно повторяется в работах упомянутого выше И. А. Сикорского:

«Тяжелые нравственные условия своей силой или продолжительностью могут довести человека до той степени утомления, когда самый инстинкт самосохранения утомлен. Нравственные или физические условия жизни могут сделаться для человека столь невыносимыми, что именно самосохранение побуждает положить конец действию этих условий. Существуют такие случаи, когда нравственные причины могущественным образом побуждают человека отнять у себя жизнь, чтобы избавиться от состояния, которое человеку представляет более тяжелым и невыносимым, чем смерть» и т.д. [14]

Главной побуждающей причиной тюремных самоубийств, возможно, выступает сильнейшая психическая репрессия.

Нет необходимости останавливаться на условиях тюремного заключения, расстраивающих физическое

и психическое здоровье заключенных, доводящих людей до голодовок, протестов разного рода побегов, самоубийства и т.п.

Как отмечают исследователи, любой преступник — в известной степени — потенциальный самоубийца, т.к., лишение свободы очень сильно сокращает жизнь, особенно в условиях русских тюрем, само помещение в которую уже есть убийство [15].

Присматриваясь к тяжелым условиям тюремного существования, исследователи невольно начинали переносить всю вину за преступление самоубийством с погибшего человека, с конкретной личности на окружающую среду; подводя рассуждение к выводу о том, что самоубийство «при данных обстоятельствах» (содержания в тюрьме) является простейшим рефлекторным актом утомленного организма.

Необходимо указать на два мероприятия, далеко не исчерпывающих должествующих к принятию мер борьбы с количеством самоубийством. Это, во-первых, возможное улучшение гигиенического благоустройства мест заключения, хотя бы с привлечением к этому делу общественных санитарных врачей; во-вторых, учреждение особого института тюремных психиатров для изучения душевного здоровья заключенных, среди которых находится значительное количество душевно и нервнoбольных; неуравновешенных и дегенеративных лиц и для возможно ранней изоляции патологического элемента. В Бельгии уже в конце XIX в. существовал институт врачей психиатров при тюрьмах.

Надо сказать, что это, конечно, как и многое другое, может является только «разовым» мероприятием. Естественное и рациональное средство — это возможное уменьшение числа заключенных, содержащихся в тюрьмах. Но в тюрьмах России изучаемого нами периода на лицо совсем иное, противоположное явление. С 1875 по 1906 г. ежегодно через 793 места заключения арестантов Министерства юстиции проходило около 700000 человек при 80–110 тысячах среднесуточного количества арестантов (максимально 112354 в 1892 г.). После Первой русской революции 1905–1907 тюремное ведомство требует новых больших расходов. В заседании финансовой комиссии Государственного совета 4 апреля 1908 г. представитель тюремного ведомства сообщил, что количество содержащихся под стражей растет очень быстро, что в то время, когда это число в 1905 г. составляло 85000, в 1906 г. 111000, в 1907 г. 125000, к 1-му февраля 1908 года уже достигло 165588, а в 1910 г. увеличилось на две тысячи.

«Нам скоро некуда будет помещать лиц, несущих наказание», — говорил министр юстиции на заседании Го-

сударственной думы 1 марта 1908 г., но не в этом должно было общество видеть наибольшую опасность [16].

Власть видело единственный путь решения этой проблемы — увеличение количества тюрем (сказался страх,

порожденный русской революцией 1905–1907 гг., когда также резко возросло количество арестантов). Напрочь отвергались идеи, выдвигаемые общественностью. В результате рост численности заключенных повлек за собой и увеличение самоубийств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров. Арестантская республика // Русская мысль. 1904. Кн. IX. 68–84 с.
2. Башуров А. Н. По тюрьмам и ссылкам. Воспоминания подпольщика. Свердловск: Уралогиз, 1933. — 184 с.
3. Васильев Е. А. Тюремные записки. М.-Л.: Государственное издательство, 1928. — 84 с.
4. Винский Г. С. Мое время. Записки. СПб.: Огни, 1914. — 159 с.
5. Виташевский А. Централка. Из воспоминаний // Былое. 1906. № 7. С. 107–135.
6. Вишнякова П. И. Тюремные годы // Старый большевик. 1933. № 1. С. 159–178.
7. Воробьев В. По тюрьмам и в ссылке // Каторга и ссылка. 1927. № 2. С. 168–182.
8. Вороницын И. П. Из мрака каторги. 1905–1917. Харьков: Державне видавництво України, 1922. — 132 с.
9. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 123. — Общество попечительное о тюрьмах Министерства юстиции. Оп. 1. Д. 1, Д. 14, Д. 15.
10. Деркач Н. Я. По этапам и тюрьмам. М.-Л.: Молодая гвардия, 1930. — 312 с.
11. Дорошевич В. М. Как я попал на Сахалин. М.: Товарищество И. Д. Сытина, 1905. — 116 с.
12. Записки Е. П. Клевакина о тюрьме (по материалам личного фонда) (1884–1885, 1901–1917). Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России; Краевое государственное казенное учреждение «ГААК», 2012. — 342 с.
13. Иванников В. А. Исторический опыт реформирования тюремной системы Российской империи (1870–1917 гг.): дисс. . . канд. ист. наук. М., 2006. — 213 с.
14. Кошко А. Ф. Очерки уголовного мира царской России. Воспоминания бывшего начальника Московской сысковой полиции и заведующего всем уголовным розыском Империи. М., 1992. — 608 с.
15. Осипов М. В. Тюремная реформа 1879 г. и ее реализация в Оренбургской губернии: автореф. дисс. . . канд. ист. наук. — Оренбург: ОГПУ, 2010. — 30 с.
16. Сборник циркуляров и распоряжений, изданных по Главному тюремному управлению (1879–1910). СПб., 1911. — 378 с.
17. Скобенников А. И. Во Владимирской каторжной тюрьме. Владимир: Издание Губкома МОПР, 1926. — 95 с.
18. Соболев А. М. Записки каторжника. Воспоминания о царской каторге. М.-Л.: Круг, 1925. — 111 с.
19. Сушкин Г. Г. По этапам. Из воспоминаний политического ссыльного. М.: Изд-во Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльно-поселенцев, 1929. — 134 с.
20. Чебыкина Е. С. Помощь тюрьме и ссылке // Борьба за власть. Годы реакции. Пермь, 1924. Ч. 1. С. 101–108.
21. Якубович П. Ф. В мире отверженных. Записки бывшего каторжника. СПб.: Изд-во редакции журнала «Русское богатство», 1907. — 544 с.

© Косиков Александр Николаевич (alkosikov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПАРТИЙНЫХ КОМИТЕТОВ УРАЛА ВО ВРЕМЯ РЕВОЛЮЦИИ 1905–1907 ГГ

PUBLISHING ACTIVITIES OF THE PARTY COMMITTEES OF THE URALS DURING THE REVOLUTION OF 1905–1907

A. Leontieva

Summary. The article is devoted to the analysis of the publishing activities of the party committees of the Urals during the revolution of 1905–1907. Considering and analyzing many facts, the author comes to the conclusion that the publishing work of the Social Democrats and Socialist Revolutionaries has gained great scope. Ural organizations launched active newspaper work and wide leaflet propaganda. Periodicals and leaflets responded to all the events that took place in Russia and the Urals.

Keywords: revolution, Ural, publishing, Newspapers, leaflets, proclamations, propaganda, social democrats, social revolutionaries.

Леонтьева Анна Алексеевна

*К.и.н., Трехгорный технологический институт — филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
Baeva.ania2011@yandex.ru*

Аннотация. Статья посвящена анализу издательской деятельности партийных комитетов Урала во время революции 1905–1907 гг. Рассматривая и анализируя множество фактов, автор приходит к выводу, что издательская работа социал-демократов и социалистов-революционеров получила большой размах. Уральскими организациями была развернута активная газетная работа и широкая листовая пропаганда. Периодическая печать и листовки откликнулись на все события, происходившие в России и на Урале.

Ключевые слова: революция, Урал, издательская деятельность, газеты, листовки, прокламации, пропаганда, социал-демократы, социалисты-революционеры.

Первая российская революция 1905–1907 гг. называлась с конца XIX века. Россия переживала экономический кризис 1900–1903 гг., который ухудшил и без того тяжелое положение широких народных масс. Русско-японская война усилила недовольство народа, неподготовленность к ней, бесчисленные поражения обострили не только экономические, но и политические противоречия и ускорили начало революции.

Революция 1905–1907 гг. явилась проверкой для всех революционных партий, особенно для социал-демократов, действующих среди рабочего класса. Условия революции диктовали приемы практических действий социал-демократов, методы их революционной работы и, прежде всего, непосредственной деятельности в рабочем классе. Социал-демократы шли на предприятия, заводы, фабрики, шахты в качестве пропагандистов, агитаторов. Особенно ценилось в рабочей среде живое слово социал-демократов.

Партийные комитеты Урала вели большую издательскую работу. В 1905–1907 гг. здесь издавались газеты: «Уфимский рабочий» — орган Уральского комитета РСДРП, «Рабочий» и «Уральская газета» — органы Уральского областного и Екатеринбургского комитетов РСДРП, газеты «Наш край», «Простор» — органы Оренбургского комитета РСДРП, «Красное знамя» — орган Златоустов-

ского и Челябинского комитетов РСДРП, «Оренбургский листок», «Степь» — органы Оренбургского комитета РСДРП, а также легальная газета «Урал», которая издавалась с ведома ЦК РСДРП большевиком Х. Ямашевым зимой 1907 г. и стала первой в стране большевистской газетой на татарском языке. [1]

В Уфе в марте 1907 г. стала издаваться «Солдатская газета» — орган Уральского областного комитета РСДРП и «Уральский рабочий» — также орган Уральского областного комитета РСДРП.

Кроме того, на Урале распространялись газеты ЦК РСДРП «Вперед», «Пролетарий», «Новая жизнь», «Рабочий». Связь уральских организаций с большевистскими центральными газетами была очевидной. На их страницах часто публиковались корреспонденции о политических событиях на Урале. В газетах «Пролетарий» и «Новая жизнь» существовали рубрики «Рабочее движение», в которых давалась хроника и рабочего движения на Урале, а также подробная партийная хроника. Например, в корреспонденции, опубликованной в «Новой жизни» сообщалось: «Одна из характерных черт октябрьских дней в Уфе — это рост влияния местного комитета партии. Социал-демократы выступали повсюду: на митингах, в Думе и т.д. С мнением их не только считались, но и постоянно прибегали к ним за содействием». [2]

На Урале в 1905–1907 гг. издавалось 12 социал-демократических газет. Типографии были созданы в Перми, Екатеринбурге, Уфе, Челябинске, Оренбурге, Вятке, Алапаевске, Златоусте, Троицке.

Уральскими организациями была развернута широкая листовая пропаганда. Листовки выпускались очень быстро, откликались на все события, происходившие в России и на Урале. Листовки представляли собой важнейшую нить, связывающую широкие массы пролетариата, крестьянства с революционным движением. Они способствовали просвещению рабочих, их политическому воспитанию, выдвигали необходимые экономические и политические лозунги.

Большое количество листовок уральских организаций, выпущенных в период русской революции опубликовано. [3,4,5] Данные о листовочной пропаганде этого периода не систематизированы.

Издательская деятельность социал-демократов получила большой размах. За годы революции в России было выпущено около 3 млн. экземпляров большевистских листовок и брошюр. [6]

Наиболее активную пропагандистскую деятельность вела Вятская организация, которая сумела сохранить свою типографию на протяжении всех лет первой русской революции. В Перми типография была ликвидирована в августе 1905 года, но листовки печатались на mimeографе. В Екатеринбурге и Челябинске функционировали по две типографии. В Уфе на протяжении трех лет революции действовала хорошо законспирированная типография. [6]

Прокламации были важным средством воспитания пролетариата. В них раскрывались экономическое, правовое и политическое положение рабочих. В них освещались роль и задачи социал-демократии в условиях революции 1905–1907 гг.

Большинству листовок в годы революции было присуще сочетание широких общеполитических вопросов с анализом внутренней и внешней политики царизма, а также с объяснением конкретных задач, которые стояли перед российским пролетариатом.

Социал-демократы призывали рабочих накапливать силы, укреплять свои ряды и теснее спланиваться вокруг партии. В листовке Екатеринбургского комитета РСДРП «Что такое социал-демократия» сообщалось о забастовке екатеринбургских рабочих, которые бросили работу, чтобы добиться лучшей жизни. Листовка разъясняла, что такое РСДРП, ее организационные принципы, приглашала рабочих «встать под знамя русской социал-демокра-

тии, составляющей часть великой международной рабочей партии». [7]

Для объединения всех сил в революционной борьбе листовки обращались к самым различным слоям населения: крестьянам [8], приказчикам [9], солдатам [10], железнодорожным служащим [9] и др.

Листовки освещали все события, связанные с забастовочным движением. В них обычно объяснялись причины стачки, требования, выдвигаемые рабочими, содержался призыв к поддержке бастующих. Листовки сопровождали весь ход забастовки от первого до последнего дня. Например, прокламации «Требования рабочих мастерских», изданная Пермским комитетом РСДРП, рассказывающая о забастовке рабочих Пермских железнодорожных мастерских [11], «Ко всем рабочим шубно-овчинных заведений» Вятского комитета РСДРП [8], «К рабочим железнодорожных мастерских г. Оренбурга» [10] Оренбургской социал-демократической группы, «Ко всем рабочим и работницам» [13] Екатеринбургского комитета РСДРП и т.д. Такой активный отклик на события, происходившие на заводах, помогал поддерживать связь с рабочими, информировал их о забастовках на соседних заводах. Партийные организации внимательно следили за всеми проявлениями открытого массового движения, в том числе и за стихийно возникавшими стачками. При этом они обращали внимание не только на сами факты рабочих выступлений, но и на связь их с выступлениями крестьян, служащих, демократических слоев города.

Революция 1905–1907 гг. способствовала активизации деятельности партии социалистов-революционеров. Всего на Урале в данный период, действовало около 160 организаций социалистов-революционеров. [14]

Социальный состав эсеровских организаций был довольно разношерстен. В основном в них входили учителя, учащиеся, мелкобуржуазная интеллигенция, земские служащие, приказчики и т.д. Рабочих было крайне мало, небольшое количество рабочих входило в Пермскую, Лысьвенскую, Златоустовскую, Катав-Ивановскую, Юрюзанскую, Чусовскую, Мотовилихинскую, Алапаевскую организации социалистов-революционеров. Среди руководителей только двое были рабочими: мастеровой Александровского завода И.И. Давыдов и токарь Чусовского завода А.И. Серебряков. [14] Данное обстоятельство вело к оторванности от рабочего класса и рабочего движения.

Отсутствие связи с рабочими эсеры пытались замечать пропагандистской деятельностью. В 1906 году существовало 10 типографий, печатавших десятки тысяч прокламаций. [14]

Лозунги, выдвигаемые в листовках социалистами-революционерами, были во многом идентичны социал-демократическим: свержение самодержавия, вооруженное восстание, Учредительное собрание, демократическая республика, социализм. Вместе с социал-демократами они участвовали в бойкоте Государственной думы и листовки также пропагандировали эту идею.

Таким образом, сравнительный анализ содержания листовок той и другой партии позволяет сделать вывод

о том, что практически эти две партии мало чем отличались друг от друга, их стратегия была одинакова: свержение самодержавия и передача власти Учредительному собранию. Тактика также была одинакова — вооруженное восстание, использование предвыборных собраний в Государственную думу. Даже тактика террора, к которой, в конечном счете, пришли эсеры в августе 1906 г., не обошла стороной социал-демократическую партию, отдельные организации которой приняли в нем активное участие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Очерки истории Оренбургской областной организации КПСС / А. Е. Акиньшина, В. И. Баннова, К. Г. Болычевский и др. — Челябинск, 1983. — 416 с.
2. Новая жизнь. 1905. 10 ноября. № 87.
3. 1905. Стачечное движение: Материалы и документы / сост. А. Панкратова. М.-Л., 1925. — 535 с.
4. 1905 год в Вятской губернии. Сб. статей, воспоминаний и материалов. — Вятка. 1925. — 340 с.
5. 1905 год в Оренбургской губернии / к 20-летию юбилею первой русской революции 1905 года. — Оренбург, 1925. — 72 с.
6. Хроника листовочных изданий 1905–1907 гг. — Челябинск, 1990. — 237 с.
7. Центр документации новейшей истории Челябинской области (ЦДНИЧО). Ф. 596. Оп. 1. Д. 41. Л. 14.
8. Листовки Вятского большевистского комитета РСДРП 1903–1917: Сборник документов. — Киров, 1975. — 328 с.
9. Листовки большевистских организаций в Первой русской революции 1905–1907 гг. — Ч. I. Кн. I. — М., 1956. — 907 с.
10. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 102. ДП. 00. 1905. Оп. 233. Д. 4. Ч. 44. Л. 49.
11. Рабочее движение и партия большевиков на Урале в 1905 году: Материалы к юбилею «25 лет революции 1905 г. — Свердловск. — М.: Гос. изд-во. Уральское обл. отд., 1930. — 33 с.
12. Листовки Вятского большевистского комитета РСДРП 1903–1917 гг. — 328 с.
13. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 102.
14. Капцугович И. С. История политической гибели эсеров на Урале. — Пермь, 1975. — 191 с.

© Леонтьева Анна Алексеевна (Baeva.ania2011@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АНАЛИЗ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ И ПРОВЕРКА ГИПОТЕЗ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

STATISTICAL DATA ANALYSIS
AND HYPOTHESIS TESTING
AS A NECESSARY FACTOR
FOR BUILDING AN EFFECTIVE
EDUCATIONAL PROCESS
IN THE DISTANCE LEARNING
FORMAT

I. Azizyan
N. Grechushkina
E. Mironova

Summary. This article discusses the importance of statistical data processing for the construction of effective pedagogical activity in the framework of distance education. The organization of the educational process is considered in the context of professional and general cultural competencies necessary for the formation of a technical University. The relevance of this work is determined by the need to currently search for new models of building the educational process.

Keywords: mathematical statistics, hypothesis testing, distance education.

Азизян Инара Артушовна

*К.п.н., доцент, Рязанский институт (филиал)
Московского политехнического университета
inara_azizyan@mail.ru*

Гречушкина Нина Владимировна

*Старший преподаватель, Рязанский институт
(филиал) Московского политехнического университета
grechushkinanv@gmail.com*

Миронова Елена Ивановна

*К.т.н., доцент, Рязанский институт (филиал)
Московского политехнического университета
el-konyaeva@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается значимость обработки статистических данных для построения эффективной педагогической деятельности в рамках дистанционного образования. Организация учебного процесса рассматривается в контексте профессиональных и общекультурных компетенций, необходимых для формирования в техническом вузе. Актуальность данной работы определяется необходимостью в настоящее время поиска новых моделей построения образовательного процесса.

Ключевые слова: математическая статистика, проверка гипотез, дистанционное образование.

Современные информационные технологии являются одним из необходимых факторов формирования профессиональных компетенций выпускника высшего учебного заведения, так как представляют собой инструментарий для научных исследований и последующих практических реализаций. В процессе освоения дисциплины, в соответствии с учебной программой, у студентов должны быть сформированы компетенции: способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые знания и умения использовать их в практической деятельности; осуществлять самостоятельное научное исследование с использованием современных средств [1, с. 12]. Выпускник технического вуза должен владеть системой методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, использования информации в практической деятельности.

Учебный процесс строится на взаимном обмене информацией (теоретической, прикладной, культурной) между педагогом и обучаемым, что на современном

этапе развития образования невозможно без создания благоприятных условий для свободного доступа к необходимому учебному материалу.

Необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы предоставить возможность выбора собственной траектории обучения по всем дисциплинам, с учетом индивидуализации образования и деятельностного подхода.

Во многих высших учебных заведениях это стало вполне возможным с учетом построения, развития и внедрения разных систем дистанционного обучения (ДО).

Общение педагога и обучаемого в системе ДО может быть построено в разных формах, например, быть ориентированным на последовательное ознакомление определенной части учебной информации и контролем ее усвоения, или в контексте деятельностного подхода, быть ориентированным на построении моделей изуча-

емых объектов, процессов и явлений (как пример, лабораторные практикумы).

Дистанционное обучение чаще представляет собой систему модулей, которые представляют собой целостные структурные элементы по ознакомлению с основными учебными рекомендациями в контексте целой дисциплины или определенного раздела. Модули содержат основные теоретические положения, пояснения к практической реализации, комплекс учебно-методической литературы.

В рамках высшего образования, в соответствии с учебными программами, студент большую часть материала осваивает самостоятельно. В помощь студенту, в рамках ДО, помимо готовой учебной литературы, необходимо представить письменные лекции и видео-лекции курирующего курс преподавателя. Куратор (преподаватель) в разной форме (блоги, чаты, онлайн семинары) общается со студентами. Однако контроль деятельности заключается не только в общении и фиксации, но и в проверке эффективности выбранного направления онлайн-курса.

В настоящее время становится необходимым внедрение онлайн-курсов при изучении всех дисциплин, в том числе и гуманитарного цикла. Преподаватели (кураторы курса) должны точно произвести сбор, обработку результатов разных контролирующих деятельность обучающихся средств (тесты, контрольные работы, лабораторные работы и т.д.), организованные в разной форме и в различном временном формате (время изучения темы может регулироваться преподавателем или студентом). В рамках дистанционного образования минимизируется контактное общение, поэтому сложнее оценить реальные знания студента.

На начальном этапе формирования определенного модуля (курса), его можно рассматривать как некоторый педагогический эксперимент, так как только по истечении определенного времени, после работы с группой обучающихся и внесения определенных изменений и в подаче теоретического материала, и в организации практической деятельности, и в контроле, можно рассматривать внедренный онлайн-курс как конечный продукт.

В ходе проведения эксперимента по внедрению нового курса в системе ДО, можно выделить следующие основные этапы:

При составлении определенного курса ДО необходимым фактором является экспериментальная проверка выдвинутых гипотез об эффективности заданного учебного модуля. То есть куратору учебного курса в системе

ДО необходимо обосновать, что выбранные инструменты, а именно, форма подачи материала, содержание, методы и средства более эффективны. Для этого необходимо создать на первичном этапе внедрения курса сравнительную группу, где преобладает традиционный учебный процесс с минимизацией онлайн-курсов.

Внедрение курса, модуля по дисциплине должно сопровождаться статистической обработкой результатов. Для эффективной работы со статистическими данными, целесообразно на этапе контроля знаний, представить большое количество вопросов, оцениваемых в баллах.

Рассмотрим некоторые аспекты статистического анализа и обработки результатов, оценивания рассматриваемых параметров и проверку правильности выдвинутой гипотезы (например, бесконтактное изучение некоторой конкретной темы даст лучшие результаты, чем традиционная форма непосредственного обучения) [5].

Одним из доступных реализаций результатов статистических данных является выборочный способ [2]. Для статистического исследования необходимо установить приемлемую величину вероятности и допускаемой ошибки. Как правило, в выводах, представленных на основе результатов наблюдений, по сравнению с теоретическими предположениями, допускаемую ошибку рассматривают в пределах от пяти до десяти процентов [3].

Для достоверности выводов по целесообразности внедрения того или иного дистанционного курса необходимо рассматривать большое количество данных по выбранному признаку.

Репрезентативность исследования обеспечивается, прежде всего, их случайным выбором. Рассмотрим на примере четырех групп технических специальностей в среднем по 25 студентов (т.е. всего примерно 100 студентов). Для дальнейшей обработки составляется общий список, где каждому студенту присваивается номер (можно просто в алфавитном порядке). Затем, случайным образом формируется выборка из 20 студентов, которые, в свою очередь, определяют те группы, которые нужны преподавателю для статистического исследования [4].

Преподаватель (куратор) должен всегда проводить оценку отчета по показателям, по пользователю, анализировать историю оценок.

В первую очередь, необходимо произвести регистрацию имеющихся статистических данных (например, сколько студентов приступило к выполнению определенного задания).

В системе ДО целесообразно рассматривать следующие понятия: длительность времени посещения, время на выполнение конкретного задания (комплекса заданий), количество попыток, динамика выполнения одного задания, определенного курса (качество и время), средний балл одного студента или группы студентов (за одно задание, за комплекс заданий), результаты входного, промежуточного и итогового контроля.

Во вторую очередь, необходимо провести ранжирование имеющихся данных, т.е. расположить собранные данные в определенной последовательности (например, убывание или нарастание каких-либо показателей — по количеству вопросов, к которым приступили, по количеству правильных ответов, по времени, потраченному на выполнение того или иного задания и т.д.) [6].

В третьих, для достижения большей определенности в исследовании, необходимо присвоить баллы или другие цифровые показатели исследуемым характеристикам, т.е. произвести градацию, шкалирование.

Шкалы дают возможность объективно и точно диагностировать, упорядочить статистические данные, дать их количественную оценку. В системе ДО шкалы могут быть разнообразной формы: двусторонними — усвоил или не усвоил (зачетная и незачетная шкала); трехмерными — усвоил удовлетворительно, хорошо, отлично; пятибалльными — выставлять оценки от 1 до 5, (десятибалльными, сто балльными и т.д.); шкала компетенций по умолчанию — пока не соответствует требованиям или полностью соответствует.

Числовые оценочные шкалы дают каждому пункту соответствующее значение. Так, при анализе отношения студентов к учебе, их настойчивости в дистанционной работе, готовности к дистанционному сотрудничеству можно составить числовую шкалу на основе таких пока-

зателей: 1 — полное отсутствие работы; 2 — неудовлетворительная работа; 3 — удовлетворительная работа; 4 — хорошая подготовка, 5 — отличная подготовка.

Наглядное представление оценочных шкал дает лучшее восприятие динамики улучшения или ухудшения результатов дистанционной работы. Это может быть выражено графически (с двумя стандартными осями), в виде различных диаграмм.

В современном высшем образовании (средне-профессиональном) набирает большие обороты курс в сторону дистанционного образования, поэтому преподаватели всех дисциплин (не только математического цикла) должны обладать навыками работы со статистическими данными, приемами итогового обобщения данных, так как контактное общение со студентами сводится к минимуму. Необходимость в проведении исследования собранных данных, свидетельствует тот факт, что ошибки в этой работе обесценивают самую исчерпывающую и содержательную информацию.

Преподаватель должен владеть: аналитическим методом по работе со статистическими данными, который определяет умение оперировать математическими формулами, с помощью которых выводятся так называемые «обобщающие показатели»; навыками работы с относительными величинами, характеризующие динамику каких-либо изменений во времени и др.

Таким образом, при работе со статистическими данными, особенно в контексте дистанционного обучения, от преподавателей всех дисциплин, в том числе и гуманитарного цикла, требуется хорошее владение математическим аппаратом обработки экспериментальных данных в единстве со знанием качественных характеристик исследуемой дисциплины. Только в этом случае возможна квалифицированная обработка и получение достоверных итоговых данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азизян И. А. Алгоритмические вероятностные задачи на основе интеграции естественного языка и языка математической логики // Вопросы педагогики, 2019, № 4, с. 11–14.
2. Ахметова Ф. Х., Ласковая Т. А., Попова Е. М. Теория вероятностей. Случайные события. М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2016, 52 с.
3. Бекарева Н. Д. Теория вероятностей. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2017, 176 с.
4. Гмурман В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике. М.: Высш. шк., 1998, 400 с.
5. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях. М.: МЗ-Пресс, 2004, 67 с.
6. Письменный Д. Т. Конспект лекций по теории вероятностей, математической статистике и случайным процессам. М.: Айрис-пресс, 2007, 288 с.

© Азизян Инара Артушовна (inara_azizyan@mail.ru),

Гречушкина Нина Владимировна (grechushkinanv@gmail.com), Миронова Елена Ивановна (el-konyaeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPEECH COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING YOUNGER STUDENTS

Yu. Arkhipova

Summary. The article is devoted to the consideration of pedagogical conditions necessary for the organization of educational speech communication in the process of teaching younger students. The artificiality of communicative situations created in the lesson is noted. Special attention is paid to the importance of using educational speech communication strategies that allow organizing a flexible learning process. The perspective of the transition from the transfer of educational information to speech communication as a possibility of speech development of jointly acting subjects of the lesson (class) is shown.

Keywords: primary school, younger student, pedagogical conditions, learning process, educational speech communication, communicative situation, communication strategies.

Архипова Юнонна Ивановна

*Старший преподаватель, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования»
dorriy@ya.ru*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогических условий, необходимых для организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников. Отмечается искусственность коммуникативных ситуаций, создаваемых на уроке. Особое внимание обращается на важность применения стратегий образовательной речевой коммуникации, позволяющих организовать гибкий процесс обучения. Показана перспектива перехода от передачи учебной информации к речевой коммуникации как возможности речевого развития совместно действующих субъектов урока (занятия).

Ключевые слова: младший школьник, педагогические условия, процесс обучения, образовательная речевая коммуникация, коммуникативная ситуация, коммуникативные стратегии.

Современный образовательный процесс характеризуется переходом на стандарты нового поколения, основным содержанием которых становится формирование личности, обладающей умственной, этической, духовной, речевой культурой. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет коммуникативные универсальные учебные действия: умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями речевой коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, а именно: определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов — инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации. Для того чтобы выйти на новые образовательные метапредметные результаты — коммуникативные умения и действия, проявляющиеся в речевом опыте как реально пережитые и проявленные, необходимо создавать педагогические условия для организации образо-

вательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников.

Профессор Борытко Н.М., определяет педагогическое условие «как внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса» [1, с. 127]. Ученый особо подчеркивает, что «условие (а точнее, — система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса», однако нужно понимать, что «условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата» [1, с. 127].

Примечательно, что вопросу, связанному с педагогическими условиями уделяли внимание и ранее. Так, например, Л.С. Выготский отмечал, что важно «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще «не созрели» для самостоятельного функционирования» [2, с. 55].

Следовательно, если учитель, с одной стороны, структурирует предмет для более легкого усвоения, а с другой — принимает мнения всех субъектов коммуникации и включает их в обсуждение, то младшие школьники лучше учатся. При этом каждый участник, сталкиваясь с позицией других участников коммуникации, потенциально имеет возможность продвигаться в процессе конструирования знания (совместного по форме и индивидуального по сути). Важным моментом социального отношения между личностью учителя и личностью младшего школьниками будет являться не ролевая зависимость одного от другого, а альтернативная разнонаправленность (не совместимость) позиций, которая должна быть приведена к конвергенции (схождению) (Каракровский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л., Карасик В. И.).

Выделенные особенности позволяют определить образовательную речевую коммуникацию не просто как передачу учебной информации, но и как общение, ориентированное на согласование смыслов и мнений, на основе коммуникативной ситуации.

Общение, направленное на другого, для которого необходимо понимание динамической совокупности всех обстоятельств, места и времени, называют коммуникативной ситуацией [4]. А. В. Формановская дает следующее определение «Под коммуникативной ситуацией мы будем понимать сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, направляемом адресату» [7, с. 134]. И. П. Сусов уточняет структуру коммуникативной ситуации применительно к высказыванию-речевому действию: «Я — сообщаю — тебе — в данном месте — в данное время — посредством данного высказывания — о данном предмете — в силу такого-то мотива или причины — с такой-то целью или намерением — при наличии таких-то предпосылок или условий — таким-то способом» [6, с. 78]

Коммуникативная ситуация в этом случае организовывается как возможность речевого развития совместно действующих субъектов урока (занятия), как нацеленность процесса обучения на понимание, поиск объективных смыслов, позиций и точек зрения, заключенных в личном опыте.

Так, в процессе обучения при решении различных педагогических задач учитель начальных классов использует следующие виды коммуникативных ситуаций:

- ◆ ситуация-побуждение (предполагает создание условий для активной речевой деятельности, необходимость речевого высказывания);
- ◆ ситуация-диалог (осуществляется при условиях диалогического взаимодействия на основе ре-

чевого опыта, выстраивание прямых и обратных связей);

- ◆ ситуация — коммуникативное событие (возможна при личностной включенности учащегося на основе речевого опыта, присвоения значений и развития личностных смыслов);
- ◆ ситуация-дискурс (предполагает обращение к опыту учащихся, к их социальному кругозору, основанному на информации текста, который понимается как пространство взаимодействия).

Следует отметить, что в учебном процессе коммуникативные ситуации создаются искусственно, поэтому одна из важнейших задач учителя — приблизить процесс обучения к естественным, жизненным условиям. Это становится возможным, если на каждом локальном ходу принимать во внимание текстовые и контекстные последствия предыдущих ходов или условия последующих ходов [3, с. 79]. Из этого можно заключить следующее: как только последовательность действий становится сложной, нужно искать другие способы достижения целей. Именно обращение к стратегиям образовательной речевой коммуникации позволяет организовать гибкий процесс обучения.

Достижению различных целей образовательной речевой коммуникации младших школьников способствует реализация стратегий образовательной речевой коммуникации, как то:

- ◆ стратегия порождения речевого высказывания выстраивается на основе ситуации-побуждения. Результат реализации стратегии — монологическое высказывание.
- ◆ стратегия порождения диалога/полилога выстраивается на основе ситуации-диалога и ситуации коммуникативного события. Результатом стратегии будут диалог, полилог.
- ◆ стратегия порождения дискурса выстраивается на основе ситуации-дискурса. Результат реализации стратегии — текст, который приурочен к месту, ко времени, к контексту происходящего.

Таким образом, педагогическими условиями организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения младших школьников выступают:

- ◆ общее коммуникативное пространство и время, насыщенное познавательными объектами (явлениями, событиями), отвечающими возрастным потребностям младших школьников;
- ◆ усложнение коммуникативной деятельности достигается за счет усложнения коммуникативных ситуаций от развития индивидуального речевого опыта до выстраивания диалогического совместного опыта;

- ♦ содержание речевой коммуникации конструируется на основе актуальной и значимой для учащегося тематики и учета его индивидуальных возможностей и речевого опыта.

Но для того, чтобы ученик стал субъектом процесса обучения на конкретном уроке (занятии), необходимо определить педагогические условия, связанные не только с конструированием коммуникативных ситуаций, но и с уровнями самоопределения ученика начальных классов (хочу-знаю-умею), которые сопряжены с внутренним контролем реализации своей деятельности.

Так, при организации учителем общего смыслового (коммуникативного) пространства возникает интерес к предмету коммуникации (хочу) и, как следствие, появляется потребность в речевом высказывании; владение определённой информационной базой создает условия для вступления в коммуникативную ситуацию (знаю); выражение в высказываниях индивидуального речевого

опыта позволяет выразить свое мнение и вступить в диалоговое взаимодействие (умею).

Педагогические условия, которые ориентируют учителя начальных классов на коммуникативные ситуации (стратегии), уровень самоопределения младшего школьника позволяют ему влиять не только на содержание речи младших школьников, ее терминологию, но и создавать коммуникативную направленность процесса обучения, при которой все участники коммуникации говорят на одном, понятном для всех языке.

Основным педагогическим условием организации образовательной речевой коммуникации в процессе обучения учеников начальных классов является умение учителя точно передавать учащимся информацию, ориентируясь на их словарный запас. Тогда сам процесс обучения как процесс познания будет направлен на понимание встречи с другим человеком и на его осуществление в результате обмена личностными отношениями, эмоциями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. — 671 с.
3. Гавриков А.А., Певзнер М. Н., Шерайзина Р. М. и др. Стратегический менеджмент вуза: учебн. пособие. — М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 400 с.
4. Жукова И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации/ И. Н. Жукова, М. Г. Лебедевко, З. Г. Прошина, Н. Г. Юзефович; под ред. М. Г. Лебедевко и З. Г. Прошиной. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 632 с.
5. Сусов И. П. Прагматическая структура высказывания// Языковое общение: единицы и регулятивы. — Калинин, 1985
6. Формановская А. В. Культура общения и речевой этикет. — М., 2002

© Архипова Юнонна Ивановна (dorriy@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

METHODS OF CREATING COMMUNICATIVE SITUATIONS AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

E. Efimova

Summary. Ways of creating communicative situations at lessons of English language are considered in the article which promote motivations of students to study. The Author dwells on some forms of communicative situations boosting teaching effectiveness.

Keywords: communicative situations, motivation, intensive training, English language, positive emotion, teaching effectiveness.

Ефимова Елена Владичевна

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский
Государственный Институт международных
отношений (университет) Министерства
иностраннных дел Российской Федерации», г. Москва
zelenyi_drakon@list.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются способы создания коммуникативных ситуаций на занятиях английского языка, которые способствуют повышению мотивации процесса обучения. Автор дает пример возможных форм коммуникативных ситуаций, которые повышают эффективность процесса обучения английскому языку.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, мотивация, интенсивное обучение, английский язык, положительные эмоции.

Коммуникативное обучение подразумевает процесс обучения, который строится на модели процесса общения. Сущностной основой на всех стадиях освоения материалом является использование различных коммуникационных ситуаций. В отличие от других методов обучения языку, которые основаны на повторении и упражнениях, коммуникативный подход больше фокусируется на спонтанных действиях и практике. Нахождение и разработка новых методик обучения, выделение новых путей их формирования составляют основной методический принцип обучения иностранному языку — моделирование типичных коммуникативных ситуаций.

Самое главное в этом процессе — это определение и выбор ситуации. Важное значение приобретает нахождение критериев, с помощью которых можно методически верно смоделировать ситуацию речевого общения.

Необходимо создавать и обсуждать реальные жизненные ситуации. Мотивация студентов к обучению основывается на их желании осмысленно общаться на важные темы. Этот метод ориентирован на то, чтобы студенты могли общаться осознанно, принимая во внимание их реальный жизненный опыт. Его цель — заинтересовать студентов в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. При этом подходе внимание обучаемых сосредотачивается на интересующих их темах. Таким образом

коммуникативная способность обучаемых развивается через их вовлечение широкого круга, значимых, приближенных к реальности, имеющих практический смысл и достижимых задач. Устное решение этих задач принесет удовлетворение и повышает уверенность студента в себе, появляется желание улучшить свои знания, расширить и усовершенствовать словарный запас по той или иной теме, которая интересна для студента, стремление активно участвовать в дискуссиях.

Следует использовать также ситуации, заключающие в себе идею оказания помощи кому-либо. Например: «Help your mother in her work» (to prepare soup, to clean the room) или ситуация в библиотеке: «You are a librarian. Try to help students to find books, which they need».

Рассмотрим некоторые возможные формы англоязычных коммуникативных ситуаций, которые возможно применить по интенсивному обучению английского языка:

1. Прослушивание аудиозаписей или просмотр отрывков из кинофильмов или мультфильмов. Такой способ способствует пополнению словарного запаса, возможности воспринимать информацию в спокойном и непринужденном состоянии. С самого начала занятий слушатели становятся участниками коммуникативной ситуации. Во-первых, такой подход способствует созданию положительных эмоций и необходимому эмоци-

ональному настрою для изучения английского языка. Во-вторых, позволяет непроизвольно, ненавязчиво запомнить большое количество лексического материала, провести коррекцию сложных для усвоения формул речи. 5 лучших фильмов по изучению английского языка (Jurassic Park (1993), Notting Hill (1999), Clueless (1995), The Hunger Games (2012), The King's Speech (2010)).

Предлагается следующий способ создания коммуникативной ситуации: после просмотра фильма каждый напишет рецензию на фильм. После этого все рецензии будут зачитаны и путем общего голосования будет выбрана наиболее интересная. Цель: помочь студентам присоединиться к дискуссии, развить навыки письма, научиться грамотно тратить время на планирование, прежде чем что-то писать на английском языке.

Каждому необходимо написать ответ на следующие вопросы:

- What is the title of the film?
- What genre is it?
- What is it about?
- Is it based on a book?
- Where is the film set?
- When is the film set?
- Who stars in the film?
- Who plays the main part(s)?
- Who is your favourite character in the film? (Why?)
- What kind of person would like this film?

2. К одному из эффективных способов создания коммуникативной ситуации является предъявление для восприятия на слух мини-диалогов, содержащих непринужденную естественную беседу. Это могут быть разговоры о времяпрепровождении, о вечеринках, о путешествиях и пр.

Например, при прослушивании диалога «In a Restaurant» внимание должно быть сконцентрировано на фразах, которые используются при приглашении собеседника к какой-либо деятельности: «Would you like to...?» или «Do you want to...?», и фразе «What would you like to eat?», используемой при угощении собеседника, и ответных фразах: «I'd like to...» или «I'd love to...» или «I prefer...», когда собеседник принимает приглашение и говорит, какое блюдо или напиток он предпочитает.

Возвращаясь к предыдущему примеру, можно задавать вопросы, например, о разных видах пиццы, можно задать несколько вопросов: «Do you like pepperoni?» или «Where is the best pizza place in town?».

На этом простом примере следует объяснить, как один простой вопрос, относящийся к чьей-то любимой

еде, может стать катализатором для того, чтобы задавать вопросы о местах, других продуктах питания и личных предпочтениях и говорить о них.

Одновременно следует задавать альтернативный вопрос, типа: «Would you like a meat sandwich or a cheese sandwich?». В этом случае внимание будет акцентироваться и на интонации, характерной для данного типа вопроса: первая часть его произносится с восходящим тоном, а после союза "or" — с нисходящим.

Вначале необходимо выполнить следующее упражнение:

Invite someone to do something according to the pattern:

Pattern: A. Would you like to have dinner with me?
B. I'd love to.

Invite your partner to:

1. Join you for lunch.
2. See (a film, a play, a football match).
3. Go for a walk.
4. Have a cup of tea.
5. Telephone you tonight.

Затем следует изучить упражнение типа:

Complete the following dialogues as shown in the pattern:

Pattern: A. What would you like: mushroom soup or chicken soup?

B. Chicken soup, please.

1. A. What would you like: black coffee or white coffee?
B. I'd like...
2. A. Would you like apple juice or orange juice?
B. I'd love..., please.
3. A. Which do you prefer: an apple pie or a cheesecake?
B. I prefer...

Далее следует осуществить перевод мини-диалогов на английский язык:

1. A. Что Вы хотите заказать: красное или белое вино?
B. Белое, пожалуйста.
2. A. Вы будете мороженое или персики?
B. Я предпочитаю мороженое и кофе.
3. A. Что бы Вы хотели: ростбиф или цыпленок?
B. А что Вы можете порекомендовать?
A. Я бы заказал цыпленка с травами.
4. A. Я бы порекомендовал Вам яблочный пирог на десерт. Также в меню хороший выбор пирожных.

Б. Спасибо, но я всегда пью только чёрный кофе.

Очень эффективно следующее упражнение, в котором могут участвовать несколько студентов, высказывая всю версию по одной и той же ситуации:

What do you say?

- you want some sugar for your coffee
- your neighbour passes you the salt
- you want to offer your neighbour some more salad
- you don't want any more slice of the cream cake
- you need a spoon
- you want another cup of coffee
- you want your neighbour to pass you some bread.

Во время занятия следует постоянно привлекать внимание оппонентов к тому, о чем вы говорите, задавая такие вопросы как:

- «Is it really so?»
- «Do you agree?»
- «You don't say so!»
- «How so?» и другие.

Коммуникативные действия во время создания ситуации можно реализовать с помощью реплик:

- ◆ Согласия или несогласия: Right you are; I think the same; As for me I think...; I am afraid you are mistaken; I like it
- ◆ Реплик, дополняющих говорящего: More than that; besides; to make the things worse...;
- ◆ Фраз, уточняющего характера: As for me, I think...; I suppose...; I believe...
- ◆ Обобщающих суждений: On the whole; in general; summing up all you've just said; let's come to a conclusion; so what is the result?
- ◆ Эмоциональных реакций: That is rather strange (awful, nice); Brilliant; So many; Great; Well done
- ◆ Иронических реплик: So there you are! Why should you?
- ◆ Реплик, выражающих просьбу: May I...? Can you...? Will you...? Please, don't do it
- ◆ Реплик, дающих отрицательную оценку: I find it inconvenient; I find it unacceptable; I don't find it attractive
- ◆ Реплик удивления: Is it? Do you? Are you? Really? How so? You don't say so.

3. Одним из способов создания коммуникативной ситуации по обсуждению проблемы "How to Make a Career", можно использовать решение различных креативных и ситуационных задач.

Например, необходимо определить по каким критериям был составлен список из десяти различных профессий. Одной команде раздаются карточки с профессиями,

которая определяет критерии и порядок, по которому они должны идти по очередности от 1 до 10. Затем вторая команда получает карточки с уже заданной очередностью.

Вторая команда должна определить по каким критериям был выбран такой порядок. После оглашения результатов, которые рассказывает вторая группа, проходит коллективное обсуждение рейтинга профессий, проблем и перспектив их дальнейшего развития.

4. Следует обсуждать и комментировать различные пословицы:

- «He who never climbs never falls»,
- «Bad news travels fast»,
- «The friends you choose help you win or lose»,
- «Money spent on the brain is never spent in vain»,
- «Don't keep the dog and bark yourself»,
- «Every cloud has a silver lining»,
- «Necessity is the mother of invention» и др.

5. Проведение и подготовка студентами презентации по виртуальному экскурсионному туру по городу Москве. Презентация должна включать все интересные места и достопримечательности, которые планируется посетить. В ходе презентации предпочтительно, чтобы было 3–4 экскурсоводов, а остальные являются туристами. Туристы задают многочисленные вопросы.

6. Необходимо создавать в реальной ситуации ролевою игру, включающую слова «would» и «could».

7. Можно раздать студентам чашки кофе и подвести их к беседе. Например, следует сказать студенту А, что его друг студент Б только что потерял работу. Студент А должен поддержать и помочь найти работу студенту Б. Для этого он должен выразить свое сожаление, узнать об имеющемся опыте работы, выявить предпочтения в работе.

Очень успешно проходят дискуссии если студенты сами участвуют в выборе предмета обсуждения. Это будет стимулировать их желание выразить свои чувства, рассказать о проблемах на изучаемом языке, несмотря на языковые трудности.

Необходимо предоставлять студентам возможность выбрать тему для разговора самостоятельно, в группе или в паре, что является отличной стратегией для оживленного обсуждения и привлечения их внимания. Одним из способов привлечь их внимание является вопрос: «What do you like...?». Например, следует попросить студента А спросить студента Б следующие вопросы:

- “What do you like to do at the weekend?”
- “What do you like to have for breakfast?”

“What do you like to do on vacation?”

Необходимо, чтобы разговор шел естественным путем, разрешено вмешиваться, когда требуется помощь. Для этого преподаватель просто говорит «следует отстаивать свое мнение» или задает наводящие вопросы, чтобы поддержать разговор.

В ходе обучения необходимо чередовать способы создания коммуникативных ситуаций на занятиях иностранного языка.

После организации различных диалогов между студентами следует разные пары поменять, в том числе их разбить на пары молодых людей с девушками, которые до этого никогда не разговаривали вместе, что позволит устранить языковой барьер, а также найти новые способы взаимодействия между студентами.

Следует с осторожностью относиться к спорным темам, таким как, например, религия, национальность, политика не оценивая обстановку среди студентов и не имея представления о том, насколько восприимчивы они к таким темам. Некоторые студенты вполне способны провести зрелую беседу на эти темы, другие не зависят от их языка и межкультурных и межличностных навыков.

Один из способов решения этой проблемы — позволить студентам придумывать свои темы для использования в течение всего срока обучения. Студентам следует работать в группах, написать согласованные темы на карточках и собрать их. Эти темы не обязательно должны быть «академическими» темами, такими как

обоснованность глобального потепления, но почти всё, что интересует студентов и может обсуждаться в течение длительного времени, например, любимая музыка.

Одно занятие или его часть при использовании мозгового штурма, скорее всего, даст достаточно тем для данного термина, и преподавателю следует просто составить учетную карточку для ее дальнейшего использования во время обсуждений.

Еще одно важное правило при обучении разговорному английскому языку для преподавателя — стараться делать как можно меньше правок во время диалога студентов. Каждый студент неизбежно путает или плохо произносит слова и пр. Как бы трудно это не было, преподавателю необходимо ограничивать количество внесения поправок во время диалога между студентами. При этом необходимо поощрять студентов, чтобы они самостоятельно вносили исправления во время парного разговора. Анализ ошибок выносятся преподавателем на обсуждение после проведения дискуссий.

Но очень важно, чтобы во время проведения занятия преподаватель поддерживал взаимодействие и самостоятельность студентов. Принцип партнерского поведения преподавателя очень важен в обучении: помощь в употреблении соответствующих эквивалентов, поощрение взаимопомощи, выражение одобрения, когда студенты высказываются по теме. Преподаватель не должен быть просто распространителем знаний, он должен «управлять» учебной деятельностью, облегчать процесс обучения студентов, он является посредником, стимулирует изучение языка. Именно такой подход ставит целью изучения языка эффективное обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хайрова Р. Р. Формирование речевых компетенций на уроках английского языка, 2018
2. Шагиева С. М. Формирование ключевых компетенций учащихся на уроках английского языка. Современные наукоемкие технологии. — 2009. — № 4
3. Рогова И. В. Учебно-речевые ситуации в обучении устной речи на иностранном языке/ Инфоурок. Разделы: Иностранные языки, 2017

© Ефимова Елена Владичевна (zelenyi_drakon@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПОДХОДА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ROLE OF A PARTICIPATIVE
APPROACH AS A METHODOLOGICAL
BASIS FOR THE FORMATION
OF FORMING COMMUNICATIVE-
COMPENSATIVE COMPETENCE
OF STUDENTS OF THE BASIC
GENERAL EDUCATION

E. Lapteva

Summary. In this article are discussed the concept of communicative-compensative competence of students of the basic general education and the process of formation of this competence, based on a participatory methodological approach. The essence of this approach is revealed. The aim of the article is to describe the implementation of participatory technologies during the educational process and the role of the selected methodological basis for the formation of the studied competence, oriented to cooperation and open interaction between the teacher and the student to achieve an effective communicative result.

Keywords: basic general education, effective communicative interaction, participatory approach, communicative-compensative competence, selfie quest, interactive theater performance.

Лаптева Екатерина Игоревна

*Аспирант, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет (ЧГПУ)
laptevaei@inbox.ru*

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся на ступени основного общего образования и процесс формирования данной компетенции, основанный на партисипативном методологическом подходе, раскрывается сущность данного подхода. Целью статьи является описание реализации партисипативных технологий в ходе образовательного процесса и роли выбранной методологической основы для формирования исследуемой компетенции, ориентированной на сотрудничество и открытое взаимодействие педагога и обучающегося для достижения эффективного коммуникативного результата.

Ключевые слова: основное общее образование, эффективное коммуникативное взаимодействие, партисипативный подход, коммуникативно-компенсаторная компетенция, селфи-квест, интерактивная театральная инсценировка.

В настоящее время одной из приоритетных задач основного общего образования является подготовка обучающихся к успешной жизни в социуме, подразумевающей возможность эффективного коммуникативного взаимодействия. Данная тенденция обусловлена не только интеграцией нашей страны в поликультурное пространство, но и особенностями подросткового возраста как сенситивного периода для формирования личности. Согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования в Российской Федерации школьникам необходимо освоить образовательную программу, в процессе чего должен быть сформирован определенный перечень компетенций. В связи с этим возникает заинтересованность в создании условий для становления и формирования коммуникативно-активной личности обучающегося, ориентированной

на успешность будущих социальных взаимодействий в рамках многонационального общества. Однако, эффективное общение требует определенного речевого и социального опыта, умения адекватно сопоставлять коммуникативную задачу с личностными возможностями, а также восполнять пробелы в случае возникновения коммуникативных затруднений.

Резюмируя вышеизложенное, справедливо констатировать необходимость формирования такой компетенции обучающихся основной школы, которая бы представляла собой систему знаний, умений, личностных качеств, позволяющую интегрировать стратегические ходы в процессе коммуникативного взаимодействия, адекватные возникшей ситуации общения, способствующие позитивной результативности межкультурного

контакта. Данную систему мы рассматриваем как коммуникативно-компенсаторную компетенцию.

Безусловно, формирование вышеназванной компетенции — это контролируемый процесс, протекающий не спонтанно. Главным соучастником в образовательном пространстве для школьника здесь выступает педагог. Поэтому в качестве методологической базы процесса формирования исследуемой компетенции нами был выбран партисипативный подход. Суть данного подхода в нашем исследовании отражается в ориентации на сотрудничество и соуправление педагога и обучающегося с целью уменьшения риска коммуникативного барьера в силу социальных и возрастных различий. Важность партисипативной модели заключается в открытости взаимодействия участников коммуникации [1, с. 79–81], интенсивности и разнообразия поиска стратегических ходов, компенсирующих недостаток знаний, мотивирование и включение каждого обучающегося в коммуникативный процесс [2, с. 205–207]. Использование данного подхода в процессе формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции позволило нам:

- ◆ проанализировать особенности субъект-субъектного взаимодействия в рамках основного общего образования;
- ◆ подобрать методы обучения, отвечающие возрасту, потребностям и интересам современного школьника;
- ◆ поставить акцент на диалогическом взаимодействии педагога и обучающегося, где формирование исследуемой компетенции реализуется в форме переговоров и сотрудничества, а также совместного поиска решения коммуникативной задачи.

В рамках процесса формирования исследуемой компетенции в ходе эксперимента, проведенного среди обучающихся 8–9-х классов нами были применены различные партисипативные технологии, кейс-игры, проекты и тренинги, среди которых проводились селфи-квест, интерактивно-театральная инсценировка „*Unser Mini-Theater*“, проект «Коммуникативный успех через иностранные сказки — правда или миф?» и др.

В ходе участия школьников в *Селфи-квесте* «По немецким следам в Челябинске», посвященному 75-летию депортации российских немцев и приуроченному к Дням Германии в Челябинске, направленному на демонстрацию владений коммуникативно-компенсаторными умениями в рамках устной коммуникации, мы акцентировали внимание на командной работе, где педагог выступал в роли ведущего-модератора. Сформированным в процессе игры командам необходимо было разгадать зашифрованную в задании городскую локацию или достопримечательность и добраться до необ-

ходимого пункта, сделать общее селфи на его фоне с табличкой с названием команды в руках, отправить фото организатору и получить в ответ следующую загадку. По окончании квеста, команда возвращалась к исходному месту сбора, где подводились итоги и церемония награждения. Особо важным было объяснить участникам, что оценивалась не скорость, а качество и креативный подход. Данный проект позволил делегировать возможность принятия решений самим обучающимся, расширить их знания о стране изучаемого языка, а также развить такие важные для формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции личностные качества как коммуникабельность и толерантность.

Процесс подготовки интерактивной театральной инсценировки „*Unser Mini-Theater*“, базирующейся на вербальных и невербальных средствах коммуникации и демонстрации паралингвистических и кинетических умений способствовал оптимизации умения школьников действовать в ситуации коммуникативного затруднения для продуктивного совместного решения поставленных образовательных задач. Совместное написание сценария, а также подбор персонажей, реквизита и музыкального сопровождения позволили нам стать равноправными участниками образовательного процесса, минимизировать риск появления коммуникативного барьера.

Проект «*Коммуникативный успех через иностранные сказки — правда или миф?*» познакомил обучающихся с современными немецкими сказками, отражающими реалии жизни иностранных школьников. Работа над литературными аутентичными произведениями немецких авторов предполагала анализ глав и описание главных героев с помощью мимики и жестов; прослушивание отрывков и заполнение текста с пропусками; поиск диалоговых фраз в книге и ответы на вопросы к главам; написание письма герою, пересказ и инсценировка фрагментов; восстановление событий в хронологическом порядке. блок разнообразных заданий, направленных на знакомство с немецкими национальными праздниками, географическим положением и климатом Германии, историей немецкого народа, а также интересами и предпочтениями немецких школьников. Данный проект, основанный на партисипативной парадигме, позволил создать положительные мотивационные установки, ориентированные на эффективную коммуникативную деятельность, где педагог выступал в роли партнера по коммуникации, направляя и нацеливая на эффективный коммуникативный результат.

Внедренные нами в процессе эксперимента технологии, основанные на партисипативном подходе, позволили достичь необходимого уровня сформированности коммуникативно-компенсаторной компетенции,

выраженного в умении обучающегося выходить из положения в условиях дефицита языковых средств, объективное выстраивание коммуникативно-стратегических ходов для достижения эффективности в процессе иноязычной коммуникации.

Таким образом, сформированная коммуникативно-компенсаторная компетенция обучающихся основной школы предполагает умение выстраивать стратегические ходы, адекватные ситуации общения, способствующие преодолению социокультурных различий и коммуникативного затруднения, а именно наличие компенсаторных умений как неотъемлемой составляю-

щей эффективного взаимодействия в поликультурном пространстве. В связи с этим объективно говорить о важности партисипативного подхода как методологической основы формирования исследуемой компетенции. Данный подход позволяет обучить школьников быть активными в современном социуме, выстраивать конструктивный диалог и осуществлять межкультурную коммуникацию без страха языкового барьера. Проведенный нами эксперимент позволил констатировать, что формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы, базирующееся на партисипативном подходе, должно занять устойчивую нишу в процессе воспитания и обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрой Е. Б. Межкультурно-партисипативный подход как теоретико-методологическая стратегия формирования межкультурной педагогической компетентности / Е. Б. Быстрой // Вестник ОГУ. — 2003. — С. 78–83.
2. Гончарова Т. М. Партисипативный подход как одна из составляющих теоретико-методического инструментария формирования медиакомпетенции студентов вузов [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — С. 205–207.
3. Громыко Н. В. Как сценарировать учебное «метапредметное» занятие? [Текст] / Н. В. Громыко // Институт опережающих исследований. — 2010. — С. 48–51.
4. Дашиноорбоев В. Д. О проблеме межъязыковой и межкультурной коммуникации в различных видах деятельности [Текст] / В. Д. Дашиноорбоев, Д. Г. Матвеева, В. В. Добчинова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 10. — С. 32–35.
5. Загвязинский, В. И. Образовательная стратегия и образовательная политика [Текст] / В. И. Загвязинский // Образование и наука. — 2005. — № 2. — С. 3–8.
6. Зайцева А. В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам [Текст] / А. В. Зайцева // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. — 2007. — № 7. — С. 208–210.
7. Сысоев, П. В. Обучение учащихся социокультурным стратегиям средствами иностранного языка [Текст]. / П. В. Сысоев // Актуальные проблемы языкового образования в России в 21 веке. Воронеж: ВГУ, 2001. — 135 с.

© Лаптева Екатерина Игоревна (laptevaei@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ СПОРТОМ

FORMATION OF STRONG-WILLED QUALITIES OF ADOLESCENT CHILDREN IN THE PROCESS OF SPORTS

**N. Mandzhieva
B. Goodview**

Summary. The article describes the formation of will and volitional qualities of a person in adolescence. Theoretical prerequisites for the formation of the will of adolescents are given. Emphasis is placed on the positive impact of physical education and sports in the development of basic strong-willed qualities.

Keywords: will, strong-willed personality qualities, formation of will in sports.

Манджиева Надежда Николаевна

К.п.н., доцент, Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова
mandjjeva.nadya@yandex.ru

Городаваев Бадма Юрьевич

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова

Аннотация. В статье описано формирование воли и волевых качеств личности в подростковом возрасте. Даны теоретические предпосылки для формирования воли детей школьного возраста. Делается акцент на положительное влияние занятий физической культурой и спортом на формирование основных волевых качеств.

Ключевые слова: воля, волевые качества личности, формирование воли при занятиях физической культурой и спортом.

Введение

Социализация подростков стала особенно актуальной и важной задачей для современного общества. Именно молодые люди должны готовить себя к новым социальным отношениям, учиться преодолевать трудности, грамотно решать возникающие конфликты, жить в изменившемся обществе, приносить ему пользу, постоянно саморазвиваться и самосовершенствоваться. Переходный возраст характеризуется глубокими изменениями в характере подростка, в его физическом развитии. Возникают новые отношения со взрослыми и со сверстниками. Это самый трудный и сложный период из всех детских возрастов. Происходят коренные изменения в становлении личности ребенка, формируется характер, происходит физическое становление. Вместе с тем это самый важный период, когда закладываются основы нравственности, формируются социальные установки, складывается отношение к людям и обществу. В этом возрасте происходит становление характера, вырабатываются основные поведенческие черты. Подросток стремится к саморазвитию, самосовершенствованию. В эти отношения подростки вступают с достаточно развитым интеллектом, имея определенные способности. Это позволяет ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.[3, с.119]

И все же подросткам требуется поддержка взрослых, положительный пример, сильный характер, который

позволял бы ему сохранить позиции и утвердился в подростковой среде.

Необходимые теоретические предпосылки для благоприятного формирования нравственно-волевых качеств создают особенности самого подросткового возраста, на что указывают работы Н.И. Болдырева, Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, А.Г. Ковалева, И.С. Кон, А.И. Кочетова, А.С. Макаренко и других. Они подчеркивают особую восприимчивость подростков к процессу педагогического воздействия на волевое развитие. Появляется стремление и потребность в самовоспитании, в положительном признании сверстников.

Воля — это «сознательная регуляция человеком своего поведения и деятельности, выраженная в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков» [6].

Воля относится к одной из значимых характеристик сознания и деятельности, она взаимосвязана с эмоциональной и когнитивной сферой личности. Основное ее назначение — увеличение мотивационной направленности, и, как следствие, усиление сознательного контроля действий.

Следует отметить, что изучаемый психический процесс является важной характеристикой произвольных действий, так как при их осуществлении человек сознательно формулирует цель, с помощью волевых усилий



Рис. 1. Содержание волевых действий

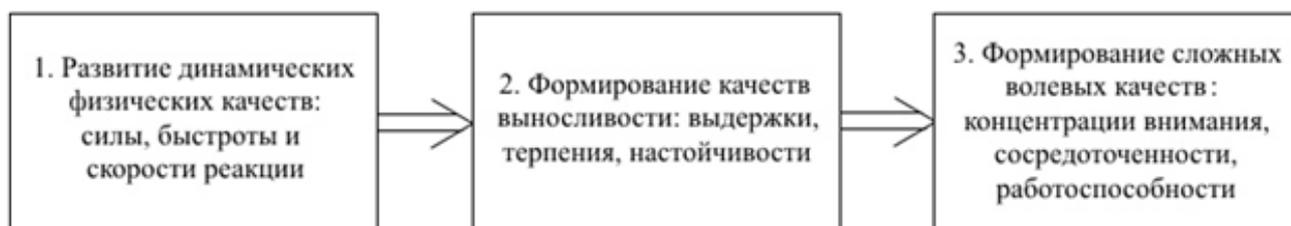


Рис. 2. Последовательность этапов при выработке волевых качеств

принимает определенные решения, преодолевает препятствия, выполняет необходимые операции.

Таким образом, когда речь идет о произвольном действии, все мыслительные и двигательные операции осуществляются по заранее сформированному плану, соблюдается определенная последовательность для наиболее эффективного решения поставленных задач (в соответствии с замыслом субъекта). Важно то, что при выполнении волевого действия происходит активизация физических и интеллектуальных сил человека, мобилирующих его на решимость в достижении цели.

Существуют две разновидности волевых действий, содержание которых представлено на рисунке 1.

Среди ведущих характеристик воли исследователи называют такие, как:

- ◆ сила воли, понимаемая как способность субъекта добиваться желаемых результатов деятельности, несмотря на существующие помехи (как внешние, так и внутренние);
- ◆ свобода воли, суть которой в возможности делать выбор и принимать решения в разных, порой сложных и нестандартных жизненных ситуациях.

Исследуя отдельные звенья волевого действия, очень важно определить его первый этап — этап запуска волевого действия, который во многом зависит от таких качеств личности как целеустремленность, инициатива, самостоятельность, выдержка и самообладание.

Устойчивое проявление силы воли зависит от характера подростка. Эти черты формируются в подростковом возрасте под положительным влиянием взрослых, при положительном воздействии педагогов. В этом отношении большое значение имеет влияние педагога-тренера, который непосредственно ведет спортивную секцию, уроки физической культуры.

Систематические занятия спортом формируют положительные черты характера подростка в том числе и волю. Следует понимать, что воля в структуре личности представляет собой не абстрактный теоретический конструкт, а совершенно конкретные волевые качества с присущими для них компонентами. Развивая силу воли подростка, прежде всего, тренер формирует качества дисциплины, целеустремленности, настойчивости молодого спортсмена, выбирая для каждого из них соответствующие психолого-педагогические методы.

Волевые свойства личности формируются в процессе деятельности. Существует четкая преемственность этапов в выработке волевых качеств личности у подростка, которая представлена на рисунке 2.

В настоящее время имеется ряд психолого-педагогических условий, которые необходимо учитывать в процессе формирования волевой сферы обучающихся. К ним относится, прежде всего, грамотная организация воспитательной работы, основанная на развитии чувства коллективизма, социальной ответственности, взаимопомощи в группе сверстников.

В трудах авторитетных российских психологов: А.В. Веденова (1953, 1957), А.Б. Запорожца (1960), К.Н. Корнилова (1957), В.А. Крутецкого (1957) подчеркивается значение коллектива, явлений групповой динамики, коллективистских настроений в воспитании воли детей. В частности, являясь членом команды, поддерживая командный дух, спортсмены в большей степени мотивированы на достижение успеха в соревновательной деятельности, нежели выступая индивидуально. Следовательно, тренируясь в детском коллективе, ребята более продуктивно формируют волевые качества, стремясь подражать более сильным, выносливым, идентифицируясь с ними, формируя при этом инициативность, решительность, выносливость.

Воспитание детей на уровне правительства Российской Федерации рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Для достижения цели отмечается в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» необходимо решение следующих задач:

- ◆ формирование ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни у детей;
- ◆ создание системы мотивации к активному образу жизни в детской и семейной среде, стимулирование подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом, развитие культуры здорового питания;
- ◆ применение ресурсов спортивной деятельности в рамках профилактической работы с асоциальным поведением;
- ◆ содействие проведению массовых общественно-спортивных мероприятий и привлечение к участию в них детей. [5]

Таким образом, при выборе приоритетов морально-волевого воспитания следует ориентироваться на закономерности формирования целостной личности, с доминированием мотивов общественной направленности.

В подростковый период меняется положение подростка не только в среде сверстников, но и меняется его отношение к учебной деятельности. Учение становится более трудным и сложным, оно требует значительно больших усилий, большей усидчивости, ответственности и самостоятельности. В этом возрасте идет самоопределение подростка в отношении к своей дальнейшей жизни, к выбору будущей профессии. Отношение к подростку со стороны взрослых тоже меняется: они возлагают на него большую ответственность, хотят от него более зрелого поведения, предполагающего проявление волевых качеств. Наблюдение и опыт показывают, что одним из наиболее эффективных путей формирования волевых качеств является использование средств физического воспитания.

В тоже время, наблюдаются имеющиеся проблемы в подростковой среде:

- ◆ слабое физическое развитие;
- ◆ отсутствие интереса к систематическим занятиям спортом;
- ◆ отсутствия физической и психологической выносливости;
- ◆ отсутствие твердого убеждения о пользе здорового образа жизни.

Значимость данной проблемы обусловлена и тем, что у части выпускников средних общеобразовательных школ оказываются слабо сформированными такие важные качества, как инициативность, выдержка, самостоятельность, смелость, настойчивость, дисциплинированность, коллективизм. [2. с.33].

На наш взгляд, преодолеть это явление позволяет систематическое занятие спортом. Физическое воспитание, спортивные занятия предполагают специально организованный воспитательно-образовательный процесс, нацеленный на решение комплекса задач: от формирования двигательных навыков, до формирования здоровьесберегающего мышления детей. К основным положительным эффектом занятий физической культурой и спортом относят:

- ◆ совершенствование психических процессов (восприятия, внимания и т.д.);
- ◆ формирование психологических качеств волевой сферы личности и ее характера (выносливости, настойчивости, смелости и т.д.);
- ◆ развитие физических качеств: быстроты, силы, гибкости;
- ◆ оздоровление и поддержание оптимального психофизиологического состояния организма путем систематических тренировок;
- ◆ развитие эмоциональной сферы ребенка, получение положительных эмоций от занятий спортом, в том числе, при участии в соревновательной де-

тельности, предполагающей наличие «экстраординарных эмоционально-волевых состояний». [1]

Другими словами, занятия спортом положительно воздействуют на все системы и органы человека. Работы великих физиологов И.М. Сеченова, Н.Е. Введенского, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского и их учеников с достаточной полнотой вскрыли механизм положительного влияния занятиями спортом на сложные жизненные процессы в организме человека, они же указали на отрицательные явления, которые наблюдаются при длительном вынужденном покое и бездействии.

Изучение значения занятий спортивной деятельностью при формировании волевых качеств детей школьного возраста показывает, что как тренировочная, так и соревновательная деятельность создают уникальные условия для формирования комплекса взаимосвязанных эмоционально-волевых свойств спортсмена, проявляющих себя в рамках:

- ◆ социально-психологической подструктуры личности: в умении понимать как свое эмоциональное состояние, так и чувства других людей, координировать свои действия в контексте достижения командных целей, осуществлять взаимопомощь;
- ◆ психологической подструктуры личности:
 1. в совершенствовании психофизиологических качеств: внимания, памяти, мышления;
 2. в улучшении эмоциональной компетентности: преодолении повышенной нервозности, тревожности и фрустрированности, достижении состояния «боевой готовности» и т.д.
 3. в формировании черт характера: самообладания, настойчивости, решимости совершать большие усилия ради результата и т.д.

Исходя из вышесказанного, четко прослеживается взаимосвязь физического воспитания с психоэмоциональным развитием личности, при этом последнее является необходимым фактором в преподавание физической культуры в современном образовательном уч-

реждении. В последнее время наблюдается увеличение числа молодежи, занятой определенными видами спорта в школе, в спортивных комплексах, спортивных секциях.

ВЫВОДЫ

Исследование роли занятий спортом показывает, что благодаря им у обучающихся развиваются способности самовоспитания, основной предпосылкой чего является сформированная в ходе тренировочной и соревновательной деятельности воля детей.

Волевая активность, выступая как компонент психологической подструктуры личности школьника является двигателем целостного воспитательного процесса: педагог-тренер может мотивировать детей на достижение успеха в спортивной деятельности, опираясь на сформированную решительность, целеустремленность и выдержку. Ведь в учебно-тренировочном процессе успешность достигается путем упорного, целенаправленного труда, где личностные, волевые качества выступают как залог успеха в спорте.

Формирование у подростков новых психических качеств обуславливает дальнейшее усложнение, обогащение и повышение эффективности самовоспитания.

Нами было выявлено, что воля помогает в задачах саморазвития и самовоспитания подростка, помогает ему справляться с трудностями, используя инициативность, активность и самообладание. Только определенный уровень развития воли позволяет личности подростка выполнять роль необходимого импульса к началу процесса нравственного самовоспитания.

На наш взгляд, необходимо добиться осознания обучающимися значимости физической подготовки, понимания ее ценности в формировании морально-волевых характеристик личности, а также потенциале спорта как источника всестороннего, гармоничного развития и совершенствования жизненно важных качеств подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андронов, О. П. Физическая культура как средство влияния на формирование личности / О. П. Андронов. — М.: Мир, 2002. — 320 с.
2. Божович, Л. И. Что такое воля? // Семья и школа. — М., 1991. — № 1. — с. 32–35.
3. Болдырева, Н. И. Педагогика. / Н. И. Болдырева. — М.: 1998. — 350 с.
4. Виноградова, Н. Д. Морально-волевые качества личности / Н. Д. Виноградова. — М., 1997. — 370 с.
5. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. «УТВЕРЖДЕНА распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии: Учеб. пособие для вузов-Ростов-н/Д: Феникс, 2002. — С.249.
7. Ширяева, Э. Г. Исследование волевых качеств. Методические рекомендации / Э. Г. Ширяева. — Иркутск. — 2001.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РОССИЙСКИХ УЧЁНЫХ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОПТИМАЛЬНЫХ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ¹

PSYCHOLINGUISTIC MODELS OF RUSSIAN SCIENTISTS AS A METHODOLOGICAL BASIS OF OPTIMAL METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

L. Muhammad
K. Muhammad

Summary. This article is devoted to Russian linguodidactics — a methodology for teaching foreign languages, at the origins of which lies the psycholinguistic theory of activity.

The problems of the article are connected to the fact that at the present stage of the functioning of linguodidactics, due to the development of a huge number of educational concepts, many methodological concepts, especially the concepts of the methodological level, have been blurred. To such blurred concepts, we include the concept of “approach to learning”.

As a result, authors of curricula, textbooks, and teaching courses, disoriented in the situation, urgently need holistic teaching models integrated based on verified methodology.

The theoretical value of the study in the methodological justification of a focused, holistic, effective, verified communicative-active learning model, gaining its relevance in a new round of education.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language, linguodidactic model, methodological level of modeling, communicative-activity approach, competency-based approach.

Мухаммад Людмила Петровна

*Д.п.н., профессор, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва
ludmilamuh@yandex.ru*

Мухаммад Халид Иннаят Али

К.филол.н., преподаватель, АНО «Радость детства»

Аннотация. Данная статья посвящена отечественной лингводидактике — методике преподавания иностранных языков, у истоков которой находится психолингвистическая теория деятельности.

Проблематика статьи связана с тем, что на современном этапе функционирования лингводидактики, в силу развития огромного числа образовательных концепций, оказались размытыми многие методические понятия, прежде всего понятия методологического уровня. К таким, размытым, понятиям мы относим и понятие «подход к обучению». В результате авторы учебных программ, учебников и учебных курсов, дезориентированные в ситуации, остро нуждаются в целостных обучающих моделях, интегрированных на основе выверенной методологии.

Теоретическая ценность исследования в методологическом обосновании целенаправленной, целостной, результативной, верифицированной коммуникативно-деятельностной обучающей модели, приобретающей свою актуальность на новом витке развития образования.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, лингводидактическая модель, методологический уровень моделирования, коммуникативно-деятельностный подход, компетентностный подход.

Введение

Подготовка и публикация данной статьи связана, прежде всего, с **проблемами методологического уровня преподавания неродных языков** —

иностранных языков (ИЯ), в том числе и русского языка как иностранного (далее: РКИ). Ведь, как показывает практика преподавания этих языков, решение проблем методологического характера самым непосредственным образом сказывается на непосредственном учеб-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 19-013-00627

ном процессе по овладению учащимися изучаемым языком [2; 4; 10; 13; 17; 21].

Цель данной работы — провести исследование методологического уровня лингводидактических систем (методик преподавания ИЯ/РКИ) и определить механизм интегрирования российских психолингвистических моделей в современный процесс обучения русскому языку (РЯ) иностранных учащихся.

В качестве *исходной модели* при решении поставленных задач мы выбрали лингводидактическую модель талантливейшего российского лингводидакта А.Р. Арутюнова, условно разделившего методики преподавания ИЯ/РКИ на две группы:

1. Коммуникативно-поведенческие (у истоков которых находятся бихевиористские модели).
2. Коммуникативно-деятельностные (модели, в основе которых лежит психолингвистическая теория деятельности) [2].

Мы, опираясь на классификацию А.Р. Арутюнова, полагаем, что к методикам второй группы следует отнести методики, предложенные А.А. Леонтьевым, В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, Д.И. Изаренковым, А.Н. Щукиным и другими учёными (вывод делается на основе работ: Арутюнов, 1989, Костомаров, Митрофанова, Вятютнев, Сосенко, Степанова, 1990, Леонтьев, 1970, 2001, Изаренков, 1995, Методика, 1990, Чайлак, Мухаммад, 2017 и др.).

Заметим, в качестве основания для предложенной классификации А.Р. Арутюнов (вслед за родоначальниками отечественной лингводидактики [7; 8; 9; 10; 18]) определил **подход** к обучению как категорию, безусловно, **методологического уровня** [1; 2; 9; 10; 12].

Наш анализ лингводидактических работ, а также учебников и учебных пособий [14, с. 92–103] как промежуточных форм реализации обозначенных выше работ в практике преподавания показывает, что в качестве методической проблемы *современного состояния* учебного процесса по ИЯ/РКИ является **проблема** именно *методологического уровня*. В процессе своего исследования мы прежде всего обнаружили, что *в настоящее время* многие авторы (в том числе и весьма уважаемые и известные) в своих работах не смогли предложить *методологически обоснованную*, чёткую, ясную, непротиворечивую концепцию преподавания ИЯ/РКИ в условиях российских вузов. Так, в «Методике преподавания русского языка как иностранного» 2019 года теоретик преподавания ИЯ/РКИ А.Н. Щукин пишет: «В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению» [20 с. 154]. Далее учёный приводит классификации подходов, которыми пользо-

вались учёные-методисты ранее (например, М.Н. Вятютнев) [20, с. 154–155]; здесь же учёный даёт свою классификацию, где выделяет подходы с точки зрения: 1) объекта обучения: а) *языковой подход*; *речевой подход*; *речедетельностный подход* [20, с. 155–157]; б) способа обучения: *прямой (или интуитивный)*, *сознательный (или когнитивный)*, *деятельностный* подходы [20, с. 155–163]. Также учёный выделяет такие подходы, как *социокультурный подход* [20, с. 163–165] и *компетентностный подход* [20, с. 165–167]. Такой широкий исследовательский взгляд, как мы полагаем, имеет свои плюсы, и минусы. Плюсы, безусловно, — в терпимости учёного (своего рода толерантности) к плюрализму мнений (подчеркнём, *методических* мнений). Минусы же носят более серьёзный характер, особенно в вопросе экспликации *механизма интегрирования методологической платформы в целостную обучающую систему*, причём, подчеркнём, *обучающую систему, направленную именно на овладение языковыми средствами в коммуникативных целях*.

Хотим подчеркнуть, что механизм перевода методологии в практику преподавания неродного языка (ИЯ/РКИ), научная экспликация данного механизма, требует, безусловно, именно теоретических, однако верифицированных практикой, оснований. Таких (последовательно выверенных практикой в условиях российских вузов) оснований мы не находим ни в одной из описанных А.Н. Щукиным методик, за исключением методик, имеющих под собой *коммуникативно-деятельностную платформу*.

Ниже **на материале** методики преподавания РКИ попытаемся описать, во-первых, методологическую основу, во-вторых — механизм интегрирования данной основы в практику учебного и внеучебного общения на изучаемом иностранными учащимися языке — русском языке (РЯ).

Итак, **объектом** нашего исследования является учебный процесс, развёртывающийся по моделям коммуникативно-деятельностных методик в условиях российских вузов, а его **предметом** — психолингвистические модели российских учёных как **методологическая основа** оптимальных методик преподавания неродных языков, прежде всего ИЯ/РКИ.

Всё вышесказанное объясняет **актуальность** работы, состоящей *в выявлении* психолингвистических основ создания оптимальных лингводидактических систем, направленных на овладение ИЯ/РКИ учащимися.

Ограничения на объект: в данном исследовании мы будем рассматривать психолингвистические модели применительно, прежде всего, к самым трудным и от-

ветственным этапам учебного процесса — начальному и среднему этапам овладения иностранными учащимися РЯ.

Материал исследования: учебный процесс, представленный в учебниках и учебных пособиях для НЭ обучения РКИ, а также аудио- и видеозаписи учебного процесса иностранных учащихся по РЯ, построенному в соответствии с коммуникативно-деятельностной основой обучения.

Новизна исследования — в определении механизма интегрирования психолингвистического компонента в учебный процесс иностранных учащихся, усваивающих РЯ.

В уже цитируемой нами ранее «Методике» [20] **подход к обучению** определяется следующим образом: «Будучи компонентом системы обучения языку, подход к обучению выступает в качестве самой общей **методологической основы** обучения, характеризуя существующие взгляды на предмет обучения — язык — и возможности овладения им в процессе обучения» [20, с. 154, выделено нами].

Возьмём за основу именно данное, представленное в авторитетном издании, определение. Однако попытаемся его уточнить, опираясь на иные, не менее авторитетные, работы отечественных учёных. Уточнения требует прежде всего понятие «*предмет обучения*». Так, ещё в 70-е годы благодаря трудам российских учёных методическое сообщество начинает понимать, что на занятиях по ИЯ/РКИ следует учить не столько языку, сколько *общению на данном языке* [7; 15; 16]. Данная позиция высказывается, в частности, А.А. Леонтьевым и в коллективном издании «Методика преподавания русского языка как иностранного» под редакцией А.Н. Шукина [11]. В первой главе данного издания учёный отмечает: «В процессе занятий учащиеся овладевают иностранными языками как *средством общения*» [11, с. 9, курсив наш]. Позиция учёного состоит в том, что языковые средства рассматриваются в модели данного учёного в двояком аспекте: 1) как компоненты синтагматических связей общения (вербализованных высказываний; см. выше); 2) как компоненты когнитивной систематизированной структуры сознания личности обучающихся: «в *их сознании* формируется представление о системе изучаемого языка» [11, с. 9, курсив наш].

Следует также подчеркнуть, что общение у родоначальника отечественной коммуникативно-деятельностной методики понимается прежде всего как **деятельность общения** [7; 8]. Эта же позиция высказана и А.Н. Шукиным, а также В.Г. Костомаровым, О.Д. Митрофановой, М.Н. Вятютневым, А.Ю. Сосенко, Е.М. Степано-

вой в их юбилейных Методиках [10, с. 19; 12, с. 247]. Таким образом, опираясь на перечисленные выше работы, мы можем заключить, что *предметом обучения* является не столько язык, сколько **общение** на данном языке.

Совершенно ясное понимание сущности коммуникативно-деятельностных методик (т.е. методик, обусловленных коммуникативно-деятельностным подходом) заключено в весьма лаконичном и в то же время содержательном определении этих методик, данном в работе «Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся» А.Р. Арутюнова [2]. В этом источнике интересующие нас методики определяются как коммуникативные по целям обучения и деятельностные по способам учебных действий и взаимодействиям [2; 3].

Дальнейшее определение сути коммуникативно-деятельностного подхода к обучению заключается в раскрытии понятий: «Коммуникативные по целям обучения» и «деятельностные по способам учебных действий и взаимодействий».

Необходимо уточнить, что развитие понимания «*коммуникативных по целям обучения*» методик в отечественной лингводидактике прошло по нескольким направлениям:

1. Во-первых, *коммуникативные цели обучения* уже изначально были заложены учёными-психолингвистами [5; 7; 9] в *психолингвистическую базу, составляющую методологическую основу коммуникативно-деятельностных методик*. Данные методики строились в соответствии с **теорией речевой деятельности** (РД). Данная теория предполагает *активную позицию учащегося как субъекта учебного процесса*. Безусловно, *мотивированный и специально обученный* учащийся, входящий в учебное *общение* (а шире — в учебную коммуникацию) как *субъект этой деятельности, объективирует* эту деятельность в виде поставленных *целей и задач, планирует* способы их решения/достижения, осуществляет необходимые речевые действия [7; 9; 11].
2. В 1989 году выходит учебное пособие по коммуникативно-деятельностной методике преподавания РКИ А.Р. Арутюнова [2], дифференцирующее феномены коммуникативной компетенции с помощью терминов *промежуточная коммуникативная компетенция* и *итоговая коммуникативная компетенция* (ИКК) [2].

Также хотелось бы добавить, что формирование коммуникативных умений и навыков являлось главной задачей сложившегося к 90-м годам «коммуникативного

метода обучения», главным теоретиком которого был (и остаётся) отечественный учёный Е. И. Пассов [15; 16].

Весьма удачной, ёмкой и понятной нам представляется структура феномена коммуникативной компетенции, предложенная А. Р. Арутюновым в 1990 г. [3]. В понимании этого учёного лингводидактически значимая коммуникативная компетенция состоит, как минимум, из трёх базовых, иерархически организованных, компетенций:

1. коммуникативной (которую, по мнению автора, составляет система интенций и пропозиций, а также реализующих их высказываний/ текстов);
2. речевой (учащиеся понимают предложения-образцы и умеют строить предложения-аналоги по образцам);
3. языковой (учащиеся умеют описывать предложения в терминах синтаксиса, морфологии и словообразования, а также иллюстрировать примерами синтаксические конструкции и формо- или словообразовательные модели) [3, с. 5–6].

Далее рассмотрим наше понимание определения методик как методик *деятельностных по способам учебных действий и взаимодействий* [2].

Ранее мы уже отмечали, что под отечественные *коммуникативно-деятельностные* методики российскими психолингвистами и лингводидактами была подведена солидная психолингвистическая основа с её **системообразующим** компонентом — *теорией деятельности/речевой деятельности* (РД). Следуя этой теории (включая и теорию общения как деятельности), теоретики методики преподавания ИЯ/РКИ исходят из того, что «каждый живой язык является частной реализацией универсальной модели коммуникации и служит инструментом кодирования и декодирования сообщений в целях обеспечения взаимопонимания и взаимодействия коммуникантов [3, с. 8].

Именно *коммуникативно-деятельностные* методики на VII Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) были признаны как в наибольшей степени разработанные и результативные [11, с. 223–225; 12, с. 258–261]. Причём, что весьма важно, верифицированные практикой преподавания [11, с. 223–225; 12, с. 258–261].

На уже обозначенном нами конгрессе МАПРЯЛ, подводя итоги развития и достижений отечественной методики преподавания РКИ, такие известные учёные, как О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев, А. Ю. Сосенко, Е. М. Степанова [12], также А. А. Леонтьев, А. Н. Щукин, Б. А. Глухов, В. Н. Поляков и др. [11] признали жизненность, устойчивость и реализуемость на практи-

ке именно *коммуникативно-деятельностных методик*. В качестве устойчивой основы этих методик определяется их инвариантная часть, которая рассматривается как коммуникативно-деятельностная *основа* обучения [12, с. 48–75]. Судя по работам этих учёных, *коммуникативно-деятельностная основа обучения* может быть представлена следующими положениями:

1. формирование рецептивных и продуктивных видов РД предпочтительно по сравнению с поуровневым формированием языковых единиц;
2. формирование умений РД следует осуществлять *на интерактивной основе*: акты рецепции и акты продукции следует организовывать *по моделям общения как деятельности* (только такая концепция обеспечивает *необходимый диалог* — речевую деятельность участников коммуникативного акта).
3. отбор учебного материала следует осуществлять за счёт: а) коммуникативных единиц — актуальных для учащихся интенций и пропозиций, а также вербализующих их высказываний и текстов; б) языковых единиц, реально (и потенциально) покрывающих эти тексты, т.е. единиц фонетического, грамматического и лексического уровней (даётся на основе обозначенных выше источников).

Все обозначенные выше феномены, как отмечают авторы юбилейной методики [12], определены, описаны, смоделированы и представлены в действующих программах, учебниках, учебных пособиях, а также в реализующем их учебном процессе [12, с. 49].

Как видим, к 90-м годам XX века сложилась весьма успешная и целостная по своему содержанию практика обучения/усвоения РЯ иностранными учащимися. Она до сих пор, во многих случаях, реализуется в современном учебном процессе за счёт сохранения старейшими кафедрами преподавания РКИ традиций коммуникативно-деятельностного обучения, а также на основе заложенных в учебный процесс и ставших уже традиционными учебников и учебных пособий (см. об этом Мухаммад, 2016).

К сожалению, в целом *современный* учебный процесс по РКИ в учебном пространстве российских вузов весьма «калейдоскопичен». С одной стороны, появилось много новых талантливых авторов, реализующих в учебниках и учебных пособиях своё видение преподавания РКИ [19]. Однако эти, весьма талантливые, учебники поддерживают тот или иной вариант коммуникативно-деятельностного обучения лишь на фрагментарном уровне [14]. И в этом не вина, а беда их авторов: современная теоретическая методика молодым авторам не только не помогает, но, заметим, дезориентирует их. Так, рассмотрим позицию А. Н. Щукина на примере выделенных

им: а) коммуникативно-деятельностного; б) компетентностного подходов.

Выше мы уже представляли позицию А. Н. Щукина [20, с. 154–155] с классификацией подходов по объекту (например, *речедетельностный подход* [20, с. 155–157] и по способу обучения (как, например, *деятельностный подход*) [20, с. 155–163]. Из примеров видим: *коммуникативно-деятельностный* подход как единое, целостное, образование учёным в данной классификации не выделяется. Такому выделению мешает именно классификация. Правда, на последующих страницах, уже отвлекаясь от своей классификации и отдавая должное реальной действительности, учёный компенсирует своё «упущение» [20, с. 160]. В конце своих рассуждений на заданную тему он говорит: «Коммуникативно-деятельностный подход ... означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учёт индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов» [20, с. 160]. Как видим, цитируемый фрагмент в большей мере вписывается в ту систему, которую мы представили выше, давая характеристику коммуникативно-деятельностному подходу. К сказанному добавим: реализация учебного процесса, в который личность учащегося входит на правах *субъекта* протекания данного процесса, придаёт ему, как утверждает А. А. Леонтьев [9], достаточно *высокую степень динамичности и эвристичности*, что, в свою очередь, предполагает рост и развитие личности, её движение от жёстких схем усвоения материала (на НЭ обучения) — к гибким, творческим, моделям порождения личностно заданной РД.

С другой стороны, рассмотрим взгляд А. Н. Щукина на *суть* альтернативного (как представляется многим — *весьма современного*) подхода, а именно, «компетентностного подхода». Так, в главе «Компетентностный подход» [20, с. 163] учёный отмечает: «Компетентностный подход в образовании — один из центральных пунктов Болонского процесса, реализованный в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов» [20]. Далее автор, ссылаясь на работы Хуторского, пишет: «целью образования должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а *набор компетенций*, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникшие перед ними практические задачи» [20, с. 166, курсив наш]. Чтобы оценить описанную выше *новизну* «компетентностного подхода» в пространстве российских вузов, приведём целевую характеристику коммуникативно-деятельностных методик, данную А. Р. Арутюновым ещё в 1989 году: цель коммуникативно-деятельностных методик — научить учащихся решать *коммуникативные задачи* с помощью средств изучаемого языка [2, курсив наш].

«Суть компетентностного подхода в преподавании иностранных языков...» — пишет А. Н. Щукин, — нашла отражение в «Программе по дисциплине «Иностранные языки» для подготовки бакалавров...» [20, с. 166] в виде следующих утверждений (в тексте ниже курсив наш):

- ♦ ориентация на *результативную* составляющую учебного процесса (выше, ссылаясь на А. Р. Арутюнова, мы уже отмечали, что результативность — главный критерий коммуникативно-деятельностного обучения);
- ♦ соучастие *преподавателей и студентов в планировании и оценке* достигнутых результатов (мы уже знаем, что такое качество учащегося, как *субъектность*, является конституирующим признаком коммуникативно-деятельностных методик, что и предполагает реализацию функции планирования и оценки);
- ♦ передача студентам задач, связанных с организацией самостоятельной/совместной учебной деятельности (интерпретация та же, что и выше) (основной текст даётся по А. Н. Щукину: Щукин, 2019, с. 166–167).

Итак, российская лингводидактика, в частности, методика преподавания ИЯ/РКИ, отличается **верифицированным в учебном процессе коммуникативно-деятельностным подходом к обучению**. В качестве сильных сторон коммуникативно-деятельностных методик можно назвать:

1. Динамичность и эвристичность, что предполагает рост и развитие личности, её движение от жёстких схем усвоения материала (на НЭ обучения) — к гибким, творческим, моделям порождения личностно заданного коммуникативного взаимодействия.
2. Разработанность *коммуникативно-деятельностной основы* обучения и оснащённость методическим инструментарием: а) основными критериями отбора и организации учебного, коммуникативно-языкового, материала; б) системой тренировочных упражнений и коммуникативных заданий, обеспечивающих интериоризацию и экстериоризацию отобранного материала в процессе РД.
3. Психолингвистическую обоснованность учебной деятельности как деятельности общения, представленной в основных видах РД: 1) рецептивных (аудировании и чтении); 2) продуктивных (говорении и письме).
4. Организацию учебного общения на такой интегрированной коммуникативно значимой единице, как текст, который, по сути, является продуктом РД адресанта, обращённым к адресанту — в нашем случае — учащемуся. Рассмотрение

основных видов РД в их взаимосвязи и взаимодействии позволяют придать реализующим их речевым действиям статус речевых/коммуникативных актов.

5. Проведённый анализ также показывает, что реализация коммуникативно-деятельностного обучения по своим функциям в большей своей части перекрывает функции обучения, которое в настоящее время принято называть «компетентностным» (основанным на «компетентностном» подходе).

Таким образом, по **целостности своей концепции**, а также **по способам её реализации** российская коммуникативно-деятельностная система обучения (в разных её вариантах) намного глубже, надёжнее и сильнее, чем пришедшее с запада, спорное по многим параметрам, обучение, явившееся в Россию путём экспансии Болонского процесса. Сильнее прежде всего своей междисциплинарной — психологической, лингвистической, педагогической и психолингвистической — платформой, интегрирующей учебный процесс на всех уровнях его реализации, начиная с методологического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М., 2018. 496 с.
2. Арутюнов А. Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1989. 98 с.
3. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Рус. яз., 1990. С. 1–8.
4. Благонравова Н.В., Ипполитова Л. В. Русский язык для студентов с русским языковым наследием: опыт преподавания на факультете по обучению иностранных граждан МГЛУ. Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 630. С. 111–121.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М.: Русский язык, 1989. 220 с.
6. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. — М.: Вестник МАПРЯЛ, 1995, № 10. С. 19–21.
7. Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М., 1970. 87 с.
8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М. — Воронеж, 2001. 448 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979. 48 с.
10. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королёвой. — М., 1988. — С. 12–81.
11. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение) / Под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 1990. 231 с.
12. Митрофанова О.Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 269 с.
13. Мухаммад Л.П., Константинова А. Ю. Грамматические значения падежей в жанрах повседневного общения (начальный этап обучения). Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 5–2. С. 207–210.
14. Мухаммад Л.П. О плюсах и минусах современных учебников для начинающих. Традиция и новации. Сборник научных трудов памяти Надежды Андреевны Метс. Отв. ред. Н. Б. Битехтина, В. Н. Климова. М., 2016. С. 92–103.
15. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
16. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
17. Рякина О.Р., Шаталова Н. С. Полуфункциональность моделирования в преподавании русского языка как иностранного. Вестник академии права и управления. 2016. № 2 (43). С. 109–112.
18. Чайлак Х., Мухаммад Л. П. Аудиторный дискурс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15. — № 1. — С. 77–90.
19. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1. СПб: Златоуст, 2011. 168 с.
20. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2019. 508 с.
21. Muhammad L. P., Tatarinova N. V., Khaleeva O. N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). Herald NAMSCA. No 1, 2019. Pp. 115–121.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА МАССЫ ТЕЛА ДЕВУШЕК В ВОЗРАСТЕ 18–21 ГОДА

THE COMPOSITION OF THE BODY WEIGHT OF GIRLS AGED 18–21 YEARS

*I. Proskuryakova
M. Skidan
E. Kozyrenko
E. Maleichenko
T. Rudeva*

Summary. The article deals with the identification of the relationship between the nutritional status and the component composition of body weight of girls 18–21 years old engaged in fitness. Influence of changes in eating behavior on the background of health classes, taking into account the individual nutritional status, which contributes to a more effective change in the component composition of body weight. Nowadays, sport has become more and more part of people's lives. In-depth study of human physiology contributes to sports theoretical justification. Trainings are designed in such a way that they most organically fit into the General life activity of the human body. Classes have become not only guided by the principle of "do no harm", but also seeks to bring the greatest benefit to the person. One of the most theoretically justified sports is now becoming fitness.

Keywords: rational nutrition, fitness, nutritional status, training process.

Проскурякова Ирина Петровна

Преподаватель, Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар
skidan.mascha@mail.ru

Скидан Мария Николаевна

Преподаватель, Северо-Кавказский филиал Российского университета правосудия, г. Краснодар

Козыренко Елена Анатольевна

Старший преподаватель, Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар

Малейченко Елена Алексеевна

К.с.н., доцент, Северо-Кавказский филиал Российского университета правосудия, г. Краснодар

Рудева Татьяна Владимировна

К.б.н., старший преподаватель, Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается выявление взаимосвязи пищевого статуса и компонентного состава массы тела девушек 18–21 года, занимающихся фитнесом. Влияние изменений пищевого поведения на фоне оздоровительных занятий с учетом индивидуального пищевого статуса, способствующего более эффективному изменению компонентного состава массы тела. В настоящее время спорт стал всё больше входить в жизнь людей. Глубокое изучение физиологии человека вносит в занятия спортом теоретические обоснования. Тренировки продумываются таким образом, чтобы они наиболее органично вписывались в общую жизнедеятельность организма человека. Занятия стали не только руководствоваться принципом «не навреди», но и стремятся принести наибольшую пользу человеку. Одним из теоретически наиболее обоснованных видов спорта сейчас становится фитнес.

Ключевые слова: рациональное питание, фитнес, пищевой статус, тренировочный процесс.

Во время занятий физической культурой и спортом с целью снижения массы тела правильное питание является важным фактором. Под функциональным питанием понимается применение пищевых добавок и продуктов повышенной биологической ценности, содержащих нетрадиционные природные биологически активные низкомолекулярные факторы пищи. Их использование предполагает направленное воздействие на ведущие метаболические звенья энергетического обмена, что обеспечивает повышение общей и специальной работоспособности организма, ускорение процессов восстановления, регидратацию организма во время и после выполнения физических нагрузок и др. [1].

В данной работе проводилось исследование сбалансированности основных ингредиентов фактического питания с целью адекватности снижения калорийности рационов для изменения компонентного состава массы тела девушек. Кроме того, значительный интерес представляет изучение соответствия калорийности базовых рационов питания суточным энергозатратам в условиях оздоровительной двигательной деятельности для выявления диетических нарушений и их своевременной коррекции.

Задачи решались в два этапа: в осенне — зимний период 2017–2018 гг. и весенне-летний период 2018 г.

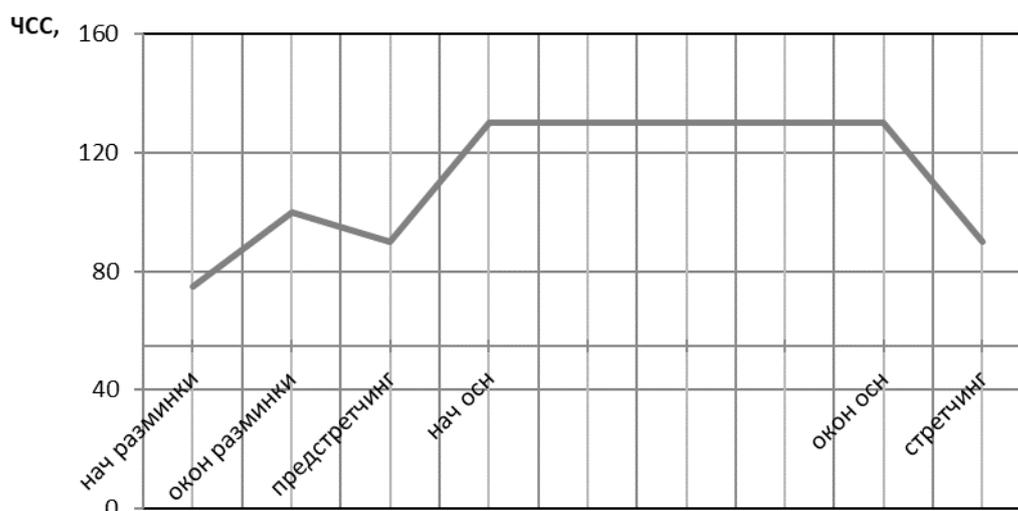


Рис. 1. Структура группового аэробного занятия и изменение ЧСС занимающихся фитнесом.

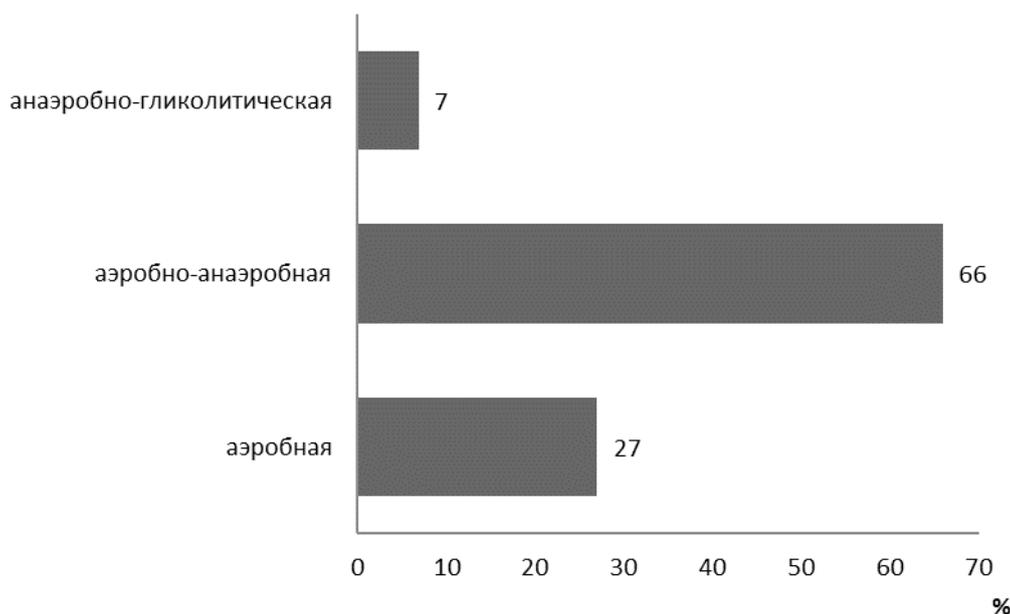


Рис. 2. Энергетическая характеристика групповой аэробной тренировки.

Организация исследования включала 3 этапа:

1. Изучение аспектов, касающиеся коррекции энергетического баланса в научно-методической литературе, подбор методов исследования, разработка схемы оздоровительных занятий и определение энергетической направленности оздоровительных занятий.
2. Составление анкеты и проведение мониторинга пищевого поведения, и оценка энергетического баланса и пищевого статуса организма девушек, определение их компонентного состава массы тела. Выявление влияния коррекции пищевого

поведения на компонентный состав массы тела девушек, занимающихся фитнесом.

3. Статистическая обработка полученных данных.

Исследования проводились с участием 42-х девушек в возрасте 18–21 года, являющихся студентками разных ВУЗов г. Краснодара. С ними проводились групповые занятия аэробной направленности. Все участницы исследования имели стаж занятий фитнесом от 1 года до 3-х лет, тренировались у одного тренера и были разделены на 2 равнозначные группы: основную и контрольную.

Таблица 1. Антропометрические данные и состав массы тела (биоимпедансометрия) обследуемых.

Наименование показателей	Среднее значение показателей	Рекомендуемая (физиологическая) норма
Возраст	20±3,2	
Рост	166±0,30	
Общий вес, кг	59,8±2,3	56
Жировой компонент,%	24,09±3,6	18–24
Содержание воды,%	54,61±2,8	50–55
Мышечная масса, кг	42,46±1,5	44
Физический тип	3±0,98	6
Показатель базального метаболизма, ккал	1390±2,43	1540
Метаболический возраст	31±4,3	28
Костная ткань, кг	2,5±0,32	2,4
Содержание висцерального жира,%	9±3,5	1–12

В работе были использованы следующие методы исследования:

- ◆ антропометрические измерения;
- ◆ мониторинг пищевого поведения женщин, анкетирование;
- ◆ измерение компонентного состава массы тела;
- ◆ определение суточных энергозатрат и энергетической направленности тренировочных нагрузок;
- ◆ индивидуальная оценка адекватности рационов питания женщин;
- ◆ статистический анализ экспериментальных данных.

Обследуемые занимались на групповых аэробных тренировках продолжительностью 55 минут, с музыкальным сопровождением. Темп музыки составлял 138–140 мин⁻¹, интенсивность занятия — средняя. Пульс в основной части занятия был равен 130–140 мин⁻¹ (рис. 1).

На занятиях использовались отягощения, но не более 6 кг (гантели, боди-бары). Продолжительность разминки составляла 7–10 минут, предстретчинг — 2–3 минуты, основная часть — 40 мин, стретчинг — 5 минут.

Для оценки энергетической направленности оздоровительных тренировок нами проведен хронометраж занятий по видам нагрузки (рис. 2).

Полученные результаты свидетельствовали о том, что оздоровительные занятия имели преимущественно аэробно-анаэробную направленность — 66%, вклад аэробного механизма составил 27%, а анаэробно-гликолитическая работа всего 7%.

Для адекватного обеспечения организма энергетическим материалом необходимо учитывать пищевое пове-

дение обследуемых, проводить его коррекцию с учетом энергетической направленности тренировок.

В результате проведения мониторинга по вопросу информированности обследуемых о рациональном питании были получены следующие результаты: полностью информированными о рациональном питании оказалась половина занимающихся, остальные 50% не уверены в своих знаниях.

С понятием «функциональное питание» знакомы 54,4% девушек. Многие занимающиеся фитнесом отдают предпочтение приему функционального питания, так как это позволяет корректировать его в фитнес — баре сразу после занятий. Однако большая часть девушек не принимают его, считая, что оно может навредить здоровью.

По рекомендациям ведущих нутрициологов оптимальное количество приемов пищи должно составлять не менее 5 раз. Однако результаты опроса были следующими: нарушение режима питания обнаружено у 67,2% девушек (принимали пищу 3 раза в день), у 32% прием был четырехразовым, и только 0,8% испытуемых питались 6 раз в день, что соответствовало рекомендациям.

Для определения общей картины пищевого поведения были изучены режим питания и распределение приемов пищи в течение дня. Полученные результаты свидетельствовали о том, что только у 13,6% обследуемых последний прием пищи был до 19:00, у 54,4% девушек — после 19 часов, у 32% — после 21 часа. Такой поздний прием пищи приводит к нарушению обменных процессов во время ночного сна и, соответственно, к изменению компонентного состава массы тела в период восстановления после физической нагрузки.

Целью многих женщин при посещении оздоровительных занятий является коррекция массы тела, но некоторые считают, что физической нагрузки для этого достаточно. 55,2% опрошенных девушек ограничивали себя в питании для поддержания желаемой массы тела, а остальные 44,8% не обращали внимания на организацию питания. При этом необходимо отметить, что ограничения в питании многих обследуемых проводилось без учета физиологических норм и правил.

В процессе анкетирования было выявлено, что обследуемые отмечали причины влияния на изменение массы тела, как возраста, так и наследственности.

Известно, что индивидуальная изменчивость массы тела человека в онтогенезе определяется на 58–60% влияниями наследственных факторов. В связи с этим, представляли интерес мнение обследуемых о причинах, способствующих увеличению массы тела: 30% опрошенных девушек считали всему виной стресс, 24% были уверены в генетической предрасположенности. Малоподвижный образ жизни и диетические нарушения отметили всего по 15% участниц эксперимента, что указывало на недооценку этих факторов, оказывающих определяющее влияние на изменение компонентного состава массы тела.

Установлено, что наиболее значимый генетический контроль индивидуальной изменчивости массы тела наблюдается в подростковом периоде. С возрастом активность действия генов постепенно снижается, и дальнейший прирост массы тела зависит преимущественно от влияния внешних факторов среды. Аналогичная закономерность характерна и для процесса снижения массы тела человека.

Внутрисемейные исследования показали, что прогноз индивидуальной изменчивости массы тела дочери можно осуществлять, начиная с двухлетнего возраста по массе тела матери. С увеличением возраста девочек надежность прогноза увеличивается.

Нами также была рассмотрена динамика изменения массы тела, начиная с подросткового возраста, так как в этот период влияние наследственных факторов начинает снижаться и большое значение имеют внешние факторы. К ним относятся неправильное питание и малоподвижный образ жизни, то есть нарушение энергетического баланса организма. 10,4% обследуемых девушек в подростковом возрасте имели избыточную массу тела.

Для разработки рекомендаций по рациональному питанию был изучен компонентный состав массы тела обследуемых, и выявлены отклонения показателей от нормы.

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что средний вес девушек составил 59,8 кг, что незначительно превышало норму. Показатели компонентного состава массы тела обследуемых имели некоторые отклонения по физиологическим нормам: процентное содержание жира в организме 24,09% (его диапазон варьируется в пределах 18–24%), следовательно, этот показатель немного завышен; содержание воды в организме составило 54,21% (у женщин средний показатель находится в пределах 50–55%). Мышечная масса составила 42,46 кг, что ниже физиологической нормы для организма. Код физического типа указывает на плотное телосложение. Показатель базального метаболизма 1390ккал, информировал о количестве калорий, необходимых для осуществления обменных процессов организма. Метаболический возраст 31, что значительно превышал физиологическую норму, что свидетельствовало о нарушении обменных процессов в организме. Показатели костной ткани при весе 50–75 кг составили 2,4 кг. У девушек костный показатель равен 2,5 кг, что соответствует норме. Процентное содержание внутреннего (висцерального) жира (повышение его уровня увеличивает риск таких заболеваний как гипертония, заболевания сердца, диабет и др.) был приближен к верхней границе нормы (9%). Это косвенно свидетельствовало о диетических нарушениях обследуемых.

Проблема рационализации питания женщин усугубляется более выраженным влиянием привычек и вкусов. Очень важно знать, насколько адекватно физиологическим нормам неорганизованное питание женщин, занимающихся фитнесом.

Для оценки адекватности пищевого статуса обследуемых использовалась компьютерная программа «Диета ФП», разработанная профессором Н.К. Артемьевой.

Результаты исследований показали различия в рационах девушек, которые обусловлены в основном количественными изменениями потребления традиционных пищевых продуктов. Что же касается ассортимента, то их набор почти всегда был индивидуально стабильным. Так, среднесуточный набор продуктов в рационах включал 9 продуктов (блюд) и отличался явно выраженным дефицитом мяса, хлебобулочных изделий и жиров. С целью изучения неорганизованного питания женщин был проведен анализ 105 пищевых рационов женщин, занимающихся фитнесом. Анализ интегрального показателя адекватности (ИПА) выявил его низкие значения — 49,9%. Что касается степени сбалансированности отдельных групп ингредиентов по химическому составу, то в рационах обнаружены наиболее существенные нарушения: по жирам (животного и растительного происхождения), жирным кислотам, витаминам. По энергетической ценности рационы не соответствовали суточным

затратам, избыток их калорийности выявлен в размере +17,1%. При этом, в отдельные дни исследований колебания калорийности рационов составляли до +23,6%. Существенный дисбаланс основных пищевых веществ препятствует полноценной усвояемости пищевых продуктов.

Значимые нарушения выявлены и в плане соотношения в рационах белков, жиров и углеводов. Что же касается распределения основных пищевых веществ по калорийности, то в рационах, обращает на себя внимание, низкий процент калорийности за счет углеводов и высокий — за счет избыточного потребления жиров.

Аналитическая оценка состава рационов по белкам и жирам различного происхождения показала, что обследуемые недополучали белки и жиры растительного происхождения. При этом следует отметить, что соотношение жиров различного происхождения в их рационах всего на 60% соответствовало рекомендациям нутрициологов. Углеводы различной степени сложности в рационах содержались в дефиците, особенно клетчатка.

Полученные результаты позволили установить серьезные диетические нарушения, что требовало индивидуального подхода и коррекции пищевого статуса с учетом энергетической направленности оздоровительных занятий.

Для внедрения разработанных рекомендаций девушек разделили на 2 группы: основная и контрольная. Энергетическая направленность нагрузки была одинаковой. Девушки посещали групповые занятия аэробной направленности 3 раза в неделю в течение месяца, тренировались по единому плану и у одного тренера. Исследуемым основной группы была проведена индивидуальная коррекция рационов питания с учетом установленных диетических нарушений. Количество приемов пищи составляло не менее 5 раз в сутки. Каждый прием пищи содержал белки, жиры, углеводы, витамины и минеральные вещества.

В течение месяца представители основной группы корректировали питание в соответствии с рекомендациями, разработанными индивидуально, с учетом пищевого поведения и энергетической направленности оздоровительных тренировок.

Участницы контрольной группы не корректировали питание, а посещали только занятия.

После проведения индивидуальной коррекции пищевого статуса у девушек основной группы динамика показателей компонентного состава массы тела на фоне занятий фитнесом выявила положительное влияние

на общий вес тела (–2,09 кг), снижение жирового компонента (–1,4%), повышение мышечной массы (+1,14 кг). В контрольной группе занятия по единому плану без коррекции пищевого статуса не оказали ожидаемого эффекта, и к концу эксперимента не наблюдалось достоверных изменений, хотя масса тела и жировой компонент имели тенденцию к снижению.

Таким образом, у девушек основной группы при коррекции пищевого поведения изменение компонентного состава массы тела на фоне занятий фитнесом более эффективно, чем у женщин контрольной группы, которые занимались по единому плану, но питание оставалось прежним.

На основании выше изложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Оздоровительные занятия девушек по характеру энергообеспечения имели преимущественно аэробно-анаэробную направленность с преобладанием на занятиях упражнений на общую и силовую выносливость.
2. Мониторинг показал, что многие опрошенные девушки не осведомлены о влиянии пищевого статуса на компонентный состав массы тела. При этом большая часть обследуемых считали основной причиной стресс (30%) и генетическую предрасположенность (24%). Малоподвижный образ жизни и диетические нарушения отметили всего по 15% участниц эксперимента, что указывало на недооценку этих факторов, оказывающих определяющее влияние на изменение массы тела человека.

По энергетической ценности рационы обследуемых женщин не соответствовали суточным затратам. Избыток калорийности составил 17,1%, а в отдельные дни эксперимента калорийность рационов превышала энерготраты на 23,6%. Показатель адекватности выявил существенный дисбаланс основных пищевых веществ, что препятствовало полноценной усвояемости пищевых продуктов и, вероятно, являлось наравне с нарушением режима питания основной причиной прибавления лишнего веса.

3. Компонентный состав массы тела позволил оценить отклонения от физиологических норм по общему весу тела, жировому компоненту, внутреннему (висцеральному) уровню жира — показатели выше нормы; по мышечному компоненту, показателю ПМБ — ниже нормы; по содержанию воды — в норме.
4. В контрольной группе к концу эксперимента масса тела и жировой компонент имели тенденцию к снижению. В основной группе наблюдалось снижение массы тела (–2,09 кг) и жирового компонен-

та (-1,4%). В контрольной группе мышечная масса увеличилась недостоверно, в основной (+1,14 кг). У девушек основной группы при коррекции пищевого поведения изменение компонентного со-

става массы тела на фоне занятий фитнесом было более эффективным, чем у девушек контрольной группы, которые занимались по единому плану, но питание оставалось прежним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева Н. К. Принципы организации функционального питания в условиях напряженной мышечной деятельности. — Социально-гигиенич. Мониторинг здоровья/ Мат. 3-й науч. — практ. конф. -Рязань. — 2004. — С. 233.
2. Макарова Г. А. Медицинское и гигиеническое сопровождение фитнеса. — Учеб. пособие. — Краснодар: КГУФКСТ, 2012. — 175 с.
3. Осик В. И. Теория и методика физкультурно-оздоровительных технологий и фитнеса. — Учеб. пособие / Часть 1. — Краснодар: КГУФКСТ, 2012. — 128 с.
4. Скурихин И.М., Шатерников В. А. Как правильно питаться. — М.: Агропроми iium, 2012.

© Проскурякова Ирина Петровна (skidan.mascha@mail.ru), Скидан Мария Николаевна,
Козыренко Елена Анатольевна, Малейченко Елена Алексеевна, Рудева Татьяна Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Кубанский Государственный Медицинский Университет

АУДИРОВАНИЕ — ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

LISTENING IS A FUNDAMENTAL ASPECT OF TEACHING A PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

L. Rybakova
N. Neverova
E. Hotkina
E. Nikolskaya

Summary. The provisions of this article determine that listening is one of the fundamental aspects of teaching a professionally oriented foreign language. Therefore, it is necessary to know and put into practice innovative methods and techniques, such as distant and contact, extensive, communicative, extensive, audio-lingual, audio-visual, etc. The authors give a wide overview of Russian and foreign methodological literature: Govorun SV, Artyushina G. G. and Sheypak O. A., Neverova N. V., Rybakova L. V., Rosta M. et al. The role of communicative activity in modern linguodidactics is highlighted. Since listening is a complex receptive-thinking process associated with perception, understanding, active processing of information, it is necessary to apply health-saving competencies. However, the authors note that this topic is not fully disclosed in a wide methodological range and is practical.

Keywords: distant, contact, extensive, communicative, extensive, audiolingual, audiovisual, receptive-thinking process, communicative activity, receptive thought-mnemonic activity.

Рыбакова Людмила Викторовна

Доцент, Московский авиационный институт (НИУ)
ludmila.firsova@ya.ru

Неверова Наталия Викторовна

Доцент, Московский авиационный институт (НИУ)
neverova.natalia@yandex.ru

Хоткина Екатерина Сергеевна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (НИУ)
bellisima21@yandex.ru

Никольская Елена Эдмундовна

Старший преподаватель, Московский авиационный институт (НИУ)
nikolskaya_elenka@inbox.ru

Аннотация. Положениями данной статьи определено, что аудирование является одним из основополагающих аспектов обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Следовательно, необходимо знать и применять на практике инновационные методы и приемы, такие как дистантное и контактное, экстенсивное, коммуникативное, экстенсивное, аудиолингвальный, аудиовизуальный и др. Авторы делают широкий обзор российской и зарубежной методической литературы: Говорун С. В., Артюшиной Г. Г. и Шейпак О. А., Неверовой Н. В., Рыбаковой Л. В., Роста М. и др. Выделяется роль коммуникативной деятельности в современной лингводидактике. Поскольку аудирование — сложный рецептивно-мыслительный процесс, связанный с восприятием, пониманием, активной обработкой информации, необходимо применять здоровьесберегающие компетенции. Вместе с тем авторы отмечают, что данная тема полностью не раскрыта в широком методическом диапазоне и практически.

Ключевые слова: дистантное, контактное, экстенсивное, коммуникативное, экстенсивное, аудиолингвальный, аудиовизуальный, рецептивно-мыслительный процесс, коммуникативной деятельности, рецептивно мыслительной-мнемической деятельности.

«Границы моего языка — это границы моего мира

Людвиг Витгенштейн [11].

Одним из перспективных и основополагающих направлений в обучении студентов, в том числе неязыковых вузов, иностранным языкам является профессионально-ориентированное аудирование. Это актуальное направление, направленное на повышение эффективности обучения, обеспечивающее более высокий уровень овладения иностранным языком с учетом

специфики выбранной профессии и соответствующие стратегии развития политики государства.

В современной педагогической науке этой теме посвящено достаточно много исследований в России и за рубежом. Методические аспекты аудирования рассматриваются в работах Леонтьева А. А., Шатилова С. Ф., Зимней И. А., Жинкина Н. И., Толкачевой С. Д., Mary Underwood, Donn Byrne, Richards J.C, Mandić A. Психологические основы теории деятельности изучены Выготским Л. С., Леонтьевым А. Н., Рубинштейном С. Л. Исследования в области дидактической теории опти-

мизации учебного процесса по изучению иностранного языка провели Бердичевский А.Л., Шамова Т.И.; теории учебной деятельности — Давыдов В.В., Маркова А.К., Эльконин Д.Б., Шукина Г.И.; теории и методики современного обучения иностранным языкам — Барышников Н.В. Бим И.Л., Вайсбурд М.Л., Гальскова Н.Д. Гез Н.И., Колесниковой И.Н., Сафоновой В.В. и др. Но проработка вопроса остается незавершенной.

Аудирование — сложный рецептивно-мыслительный процесс, связанный с восприятием, пониманием, активной обработкой информации. Слушателем выполняются сложные логические операции, такие как синтез, дедукция, синтезирование сравнение, анализ... В методической литературе различают виды аудирования: контактное, дистантное, интенсивное, экстенсивное, коммуникативное. Интересно, что в зависимости от коммуникативной установки, ориентирующей на то, какой должна быть широта и глубина понимания, выделяются:

- ◆ аудирование с пониманием основного содержания;
- ◆ аудирование с полным пониманием;
- ◆ аудирование с выборочным извлечением информации;
- ◆ аудирование с критической оценкой.

А в зависимости от соотношения с экспрессивной устной речью и ее формой, воспринимаемой на слух, выделяются:

- ◆ аудирование как компонент устно-речевого общения;
- ◆ восприятие на слух и понимание диалога или монолога;
- ◆ восприятие на слух и понимание монологической речи [12].

Говорун С.В. дает собственную классификацию: « 1) интенсивное аудирование, подразумевающее полное и точное понимание звукового сообщения; 2) экстенсивное аудирование, предполагающее умение понимать звуковые тексты большой длительности и содержание звучащего текста в целом; 3) выборочное аудирование с извлечением определенной информации; 4) интерактивное аудирование как компонент устно-речевого общения; 5) критическое аудирование, подразумевающее ответную реакцию слушающего на звуковое сообщение. [4, с. 13]. Ростом М., рассматривает виды аудирования в зависимости от целей слушающего:» 1) аудирование монологического высказывания, передающего информацию (например, аудирование лекций на иностранном языке). В данном случае слушающий ограничен в возможности общаться с говорящим с целью уточнения той или иной информации. 2) аудирование как компонент устно-речевого общения, когда слушающий непосредственно вовлечен в процесс общения с собеседником.

Целью слушающего является не только понимание речи собеседника, но и установление контакта с говорящим. 3) Критическое аудирование, или аудирование с целью критического анализа. В определении критического аудирования М.Рост придерживается точки зрения С.Д. Уолвина и А.Д. Коакли, согласно которой основная цель данного вида аудирования — дать оценку прослушанного, в соответствии с собственной позицией слушающего. 4) Аудирование с целью проведения досуга подразумевает, прежде всего, вовлеченность слушающего, проявление интереса к информации, представленной в звуковом сообщении [10, с. 25].

Современная лингводидактика невозможна без коммуникативной деятельности. Аудирование рассматривается в данном контексте как единица речевого общения и самостоятельный вид коммуникации. Целесообразно использовать как контактное, так и дистантные виды работы. Непосредственно при контактном происходит прямое интерактивное педагогическое сотрудничество, коммуникативность, направленная на усвоение профессионального иноязычного культурного контекста. Целесообразно обучать восприятию, пониманию иноязычной речи и профессионально-лингвистического материала на слух посредством аутентичных диалогов, поскольку именно эта форма является доминирующей. Например, Казакова О.П., исследуя успешность и восприятие диалогической речи, систематизирует дифференцированные факты: 1 группа — особенности самого акта слушания и речевой деятельности слушающего (отсутствие возможности регулировать свою деятельность, темп речи говорящего, условия предъявления аудиосообщения, паузы, количество предъявлений, длительность звучания и др.); 2 группа — лингвистические, экстралингвистические и паралингвистические особенности диалогической речи; 3 группа обуславливается ограниченным знанием студентами социокультурных особенностей стран изучаемого языка, что препятствует адекватному декодированию текста диалога. Развитие навыков восприятия и понимания диалогической речи на слух невозможно без учета, градации и преодоления упомянутых трудностей. Также дублирующие языковые средства, такие как акустические элементы (ритм, междометия, паузы, интонационный фон), визуальные элементы (мимика, жесты), тактильные элементы (объятия, отталкивание, рукопожатие) и паралингвистические средства непосредственно вводят в ситуацию общения и дают свои положительные результаты [7].

Вместо с тем с развитием НТР дистантное аудирование и аудиовизуальные технологии становятся более востребованы и широко применяемыми: подкасты, кейсы и вики-методы, проекты, презентации... Несомненно, электронные учебные ресурсы можно определить как сложную дидактическую систему, реализованную в ин-

терактивном информационно-образовательной среде. Неверова Н.В., Рыбакова Л.В., Еремеевкова Н.А. и др. выделяют два взаимосвязанных компонента:

1. программный — логически завершенные элементы электронного ресурса, обеспечивающих представление учебной информации, наличие обратной связи при интерактивном взаимодействии и возможности автоматизированного контроля;
2. педагогический — отражает ключевые компетенции, формируемые электронным учебным ресурсом.

Для профессионально-ориентированного иностранного языка в авиационной промышленности в частности, авторами предлагаются 8 групп электронных ресурсов, непосредственно связанные с повторным вербальным аудированием:

1. Электронные учебно-методические издания виртуальный лабораторный практикум (например, среды имитации и моделирования процессов и явлений),
2. Электронные ресурсы справочно-информационного характера (например, виртуальные энциклопедии, словари, электронные библиотеки)
3. Сетевые электронные ресурсы:
 - ◆ общекультурного характера (виртуальные музеи, выставки, галереи, экскурсии, сетевые газеты и журналы);
 - ◆ учебного назначения (учебные web-сайты, базы данных, электронные библиотеки, ресурсы поисковых систем, образовательные порталы, тематические форумы, телеконференции и др.).
4. Учебные среды для самостоятельного конструирования электронных учебных ресурсов (универсальные конструкторы презентационных слайдов, системы наглядного представления многомерных объектов, оболочки и шаблоны для разработки систем тестирования и др.).
5. Имитационные среды (клавиатурные тренажеры, путеводители Интернета и др.).
6. Демонстрационные электронные ресурсы
7. Учебно-игровые программные средства,
8. Учебно-технологические программные средства [8, с. 1625–1626].

Инновационен подход Артюшиной Г.Г. и Шейпак О.А. в использовании мобильных телефонов как инструмент для получения нужной информации и развития навыков прослушивания за пределами аудитории [1]. Кроме того, считая аудирование сложнейшей коммуникативной компетенцией, авторы предлагают использовать современные технологии, такие как мобильное обучение (m-learning) и Edutainment [2]. Современные методы обучения иноязычному аудированию развиваются на ос-

нове традиционных методов обучения иностранному языку, таких как аудиолингвальный (использование слухового канала восприятия, воспроизведение вслед за диктором речевых моделей, преобладание речевой практики по отношению к объяснениям и комментариям, широкое использование страноведческой информации, использование аудиовизуальной наглядности, обучение языку в сжатые сроки, ограниченный лексикограмматический материал, соблюдение принципов: глобальности (восприятие носит целостный характер), ситуативности (типичные ситуации повседневного общения), включение в систему занятий лингафонной техники) и аудиовизуальный (использование аудиовизуальной наглядности, обучение языку в сжатые сроки, ограниченный лексикограмматический материал, соблюдение принципов: глобальности (восприятие носит целостный характер), ситуативности (типичные ситуации повседневного общения) [9, с. 38].

На каждом этапе ставится своя дидактическая задача, которая решается в каждой из указанных групп электронных учебных ресурсов. Они разнообразны и специфичны, поэтому возникает необходимость их комплексного применения с целью системного использования на различных этапах профессиональной подготовки будущих инженеров.

Аудирование — одно из наиболее трудных видов речевой деятельности, так как у аудитора отсутствует возможность регулировать деятельность: например, повторить предъявление звучащего текста, замедлить темп речи говорящего, прервать поступление информации, сделать паузу в процессе слушания или пользоваться соответствующей литературой. Оно также вызывает быстрое утомление и отключение внимания слушающего, поскольку требует очень напряженной умственной деятельности. Для успешного обучения аудированию необходима методическая система, учитывающая эти трудности и обеспечивающая их преодоление. Елухина Н.В. отмечает, что трудности аудирования могут быть связаны: 1. с языковой формой сообщения; 2. со смысловым содержанием сообщения; 3. с условиями предъявления сообщения; 4. с источниками информации [5]. При этом нельзя забывать, что обучающийся опирается на свой собственный, порой альтернативный, опыт и затронуты психологические механизмы. Доказано, что, принимая информацию фонологического уровня, он должен «перекодировать» ее на более высокий, концептуальный уровень, что воздействует на многие органы: уши, глаза, мозг... Этот процесс достаточно сложный. В связи с этим, Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. охарактеризовали «аудирование как сложную рецептивную мыслительно-мнемическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [3, с. 32]. Необходимо учи-

тивать психологические особенности аудирования и его связь с другими видами речевой деятельности: важны дозировка, темп, произношение. Кроме того, мультимедийные средства обучения должны быть разумно дозированы и использованы в сочетании с другими методами обучения и взаимно дополнять друг друга», предоставляют Иванова С.Г., Дмитриева Е.В., Сахарова Н.С. [6, с. 20–25]. Также существуют упражнения, направленные на развитие фонематического, интонационного слуха, тренировка памяти, внимания, что позволит сохранить здоровье участников педагогического процесса и сделать его более эффективным. Например, Сергеева Н.Н., Яковлева В.А. предлагают комплекс упражнений на антиципацию «1. Языковые — фонетические; лексические; грамматические. Фонетические упражнения — повторение вслух, имитация интонации. Они могут формулироваться следующим образом: прослушайте новую лексику. Повторите слова за диктором в паузы. Повторите слова одновременно с диктором. Прочтите вслух новую лексику. Лексические упражнения предполагают следующие задания: Кто первым найдет в словаре слово «l'univers»? Найдите в словаре выражение «l'écran embarqué». До-

гадайтесь о значении слова «une halte», выражения «les appareils du foyer», глагола «télécharger». Прочтите перевод слова «visualiser». Дайте русский перевод выражению «le pilotage à distance». Назовите другие значения глагола «charger». Объясните значения глагола «échanger». Что означает выражение «une poignée de main». Прочтите и запомните синонимы: «voir», «visualiser». Найдите в словаре перевод глагола «atteindre». Дайте несколько вариантов перевода выражения «à défaut de le fabriquer». Грамматические упражнения предполагают следующие формулировки: Найдите и переведите глагол «vous venez de faire une halte», данный в Passé immédiat. Проспрягайте глагол «accueillir» в Présent.» [9, с. 114].

Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование в системе профессионального образования имеет инновационные средства и методы, моделируя акт аудитивной деятельности, профессиональной востребованности, творчества, продуктивности; при правильном подходе — здорового и успешного молодого поколения. Это-невероятный кладезь обучения, до конца не вычерпанный и не использованный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Artyushina, G.G., Sheypak, O.A., Golov, R. S. Podcasting as a good way to learn second language in e-learning. ACM International Conference Proceeding Series 2017, с. 51–55 8th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, IC4E2017; Kuala Lumpur, Malaysia; 5 January 2017 до 7 January 2017; Код 126595.
2. Artyushina G.; Sheypak O. Mobile Phones Help Develop Listening Skills Informatics journal-article DOI: 10.3390/informatics5030032, 2018–07–27
3. Гез. Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению / Н. И. Гез. — Ж-л: Иностранные языки в школе. — 1991 — № 5 — с. 32.
4. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (иностранные языки). Диссертация. 2015. С. 270. URL: disser.spbu.ru-disser2...Govorun_dissertation.pdf
5. Елухина Н. В. Влияние внешних факторов на темп аудирования. // Иностранные языки в высшей школе. — М., 1987. — Вып. 19. — С. 11–21.
6. Иванова С.Г., Дмитриева Е. В., Сахарова Н. С. Методика использования подкастов в процессе обучения иностранным языкам в университете. // О., Вестник оренбургского университета. — 2016, № 1 (190). С. 20–25.
7. Казакова О. П. Полоцкий государственный университет. // 2006, № 11. С. 13–18.
8. Neverova N., Rybakova L., Eremeenkov N., Galyuk N., Fedotova L., Nikol'skaya E. Studying The Innovative Methods Of Specialists Training In Aerospace Complex International Journal of Scientific & Technology Research December 2019 ISSN 2277–8616, 8(12): 1624–1629 Pp.
9. Сергеева Н. Н., Яковлева В. А. Иноязычное профессионально-ориентированное аудирование профессионального образования: современные средства и методы. Монография. Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 184 с.
10. Rost, M. Teaching and researching listening / M. Rost. — Second edition. — Harlow: Longman, 2011. — 407. 159 P.
11. https://en.wikiquote.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein
12. https://studopedia.ru/5_119281_tema — obuchenie-pismu.html

© Рыбакова Людмила Викторовна (ludmila.firsova@ya.ru), Неверова Наталия Викторовна (neverova.natalia@yandex.ru), Хоткина Екатерина Сергеевна (bellissima21@yandex.ru), Никольская Елена Эдмундовна (nikolskaya_elenka@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

PSYCHOEMOTIONAL BURNOUT IN MEDICAL STUDENTS

A. Ryazantsev

Summary. Specialists of a number of professions experience in their activities the so-called "psycho-emotional burnout", which is characterized by exhaustion of the body at the psyche level and the inability of a person to cope with emotional stress at work. In the human-human professions, negative signs of professional deformation of the personality are often manifested, but most often doctors (doctors, nurses) are subject to this. High-quality performance of their professional duties in such situations is almost impossible. Symptoms of psycho-emotional burnout can also occur in medical students in the process of learning at a university. The increase in this burnout and the lack of preventive measures lead not only to the student's desire to complete their studies, but also to suicidal thoughts. The publication considers the possibility of preventing the psycho-emotional burnout of medical students by means and methods of physical education in the learning process.

Keywords: medical students; psycho-emotional burnout; exhaustion; personality deformation; suicidal thoughts; burnout prevention; sports.

Рязанцев Алексей Алексеевич

*К.п.н., доцент, Астраханский государственный
медицинский университет
riazantsiev47@mail.ru*

Аннотация. Специалисты целого ряда профессий испытывают в своей деятельности так называемое «психоэмоциональное выгорание», которое характеризуется истощением организма на уровне психики и неспособностью человека совладать с эмоциональным стрессом на работе. В профессиях «человек-человек» часто проявляются негативные признаки профессиональной деформации личности, но наиболее часто этому подвержены медики (врачи, медсестры). Качественное исполнение своих профессиональных обязанностей в подобных ситуациях практически невозможно. Симптомы психоэмоционального выгорания могут также проявляться и у студентов-медиков в процессе обучения в ВУЗе. Увеличение этого выгорания и отсутствие профилактических мер приводят не только к желанию студента закончить обучение, но и суицидальным мыслям. В публикации рассмотрена возможность профилактики психоэмоционального выгорания студентов-медиков средствами и методами физической культуры в процессе обучения.

Ключевые слова: студенты-медики; психоэмоциональное выгорание; истощение организма; деформация личности; суицидальные мысли; профилактика выгорания; спортивные игры.

Синдрому эмоционального выгорания (СЭВ) в целом ряде профессий и специальностей посвящено достаточное количество публикаций зарубежных и отечественных исследователей [8;9;18;19]. Психологи объясняют проявление эмоционального выгорания чрезмерной насыщенностью человеческих контактов и активной коммуникацией в процессе трудовой деятельности или образовательного процесса [1]. В профессиях типа «человек-человек» наиболее часто проявляются негативные признаки профессиональной деформации личности.

СЭВ необходимо рассматривать как механизм психологической защиты, выражающейся в виде частичного или полного отсутствия эмоций в ответ на психотравмирующие факторы [1]. А. Лангле (2008 г.) констатирует, что СЭВ провоцирует истощение организма на уровне психики [9]. СЭВ характеризуется как неспособность человека совладать с эмоциональным стрессом на работе [17].

Эмоциональное выгорание испытывают люди многих профессий: педагоги, полицейские, священники, социальные работники, но именно медики (врачи, медсестры) наиболее подвержены психосоматическим

расстройствам [1;4]. Хронический профессиональный стресс вызывает разочарование в профессии, деморализацию, ухудшение здоровья, нарастание семейных конфликтов, тягу к алкоголю и наркотикам.

После опроса 4 тысяч медицинских работников Томской области ученые Сибирского государственного медицинского университета установили, что 99% врачей подвержены эмоциональному выгоранию на работе [15]. Крайняя степень эмоционального выгорания выявлена у 13,1% специалистов, а высокая степень СЭВ есть в наличии у 49,7% медицинского персонала [12]. Ученые считают, что эти результаты характерны для медицинских работников всей страны [15]. Наибольшее количество подверженных СЭВ наблюдается среди врачей-психиатров, онкологов, медицинских сестер, хирургов, анестезиологов-реаниматологов, стоматологов, акушеров-гинекологов, терапевтов и врачей в области неотложной помощи [16].

В большинстве случаев СЭВ проявляется в форме индифферентного отношения к проблемам пациентов и их заболеваниям, и поэтому эта проблематика находится в фокусе внимания исследователей.

Профессор Л.М. Юрьева (2004 г.) с тревогой констатирует то, что выгорание может спровоцировать суицидальное поведение, к которому наиболее склонны врачи-психиатры [21]. Статистика неумолима: случаев суицида среди врачей в 21 раз больше, чем в популяции населения [21].

Профилактика СЭВ и система его диагностики признана ВОЗ проблемой, требующей медицинского вмешательства. Возникновение производственного стресса, рассматриваемого в рамках СЭВ, в Международной классификации болезней выделена под рубрикой Z/73.0 (проблемы, связанные с трудностями нормального образа жизни) [11].

В настоящее время вопрос подготовки высокопрофессиональных медицинских кадров является актуальным в Российском здравоохранении. И поэтому очень важно, чтобы студент-медик уже с первого курса был информирован о сложностях выбранной профессии, одной из которых является синдром эмоционального выгорания. Причины и последствия эмоционального выгорания самими студентами не осознаются и все оправдывается плохим настроением и усталостью.

Увеличение учебной нагрузки и не всегда рационально составленное расписание занятий в ВУЗе также провоцирует рост уровня эмоционального выгорания [8]. Сама сущность образовательного процесса способствует эмоциональному выгоранию студенческой молодежи, так как необходимо не только усвоить огромный поток учебной информации, но и освоить современные технологии обучения и справляться с общественными нагрузками. Франкл В. (2015 г.) рекомендует учитывать возраст студентов, индивидуальные особенности человека, гендерный подход при выяснении причин эмоционального выгорания и, используя различные средства и методы профилактического характера, позитивно влиять на этот процесс. Определено, что женский пол наиболее подвержен фактору риска профессионального стресса врачей [18]. По нашему твердому убеждению, проблема «психоэмоционального выгорания» студентов-медиков актуальна и требует системного подхода и научного обсуждения.

Анализ литературных источников, педагогические наблюдения, анкетирование студентов-медиков показали, что эмоциональное выгорание может начаться и на стадии обучения в ВУЗе. И проблема эта становится все более актуальной, поскольку переход от теоретических занятий (лекции, семинары) к клинической работе с больными обуславливает усиление негативных переживаний. В свою очередь это способствует нарастанию дистресса, снижению уверенности в себе и осознанию правильности выбора будущей профессии. Результа-

ты исследований среди студентов медицинских ВУЗов (2015 г.) показали, что к завершению второго курса обучения 28% из них разочаровываются в выбранной профессии и она не оправдывает их ожиданий [12].

Результаты многих исследований подтверждают наличие у персонала лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ) различных патологий сердечно-сосудистой системы, снижение регуляторно-адаптивных резервов организма [5,6,7,13,14,20].

По данным исследования, проведенного Н.А. Сиротой с соавторами, выявлено, что 45% студентов-медиков испытывают психоэмоциональное выгорание и установлено, что для большинства студентов это состояние тесно связано с медицинской практикой, стажировкой и снижением коммуникаций с пациентом [17].

У студентов медицинских ВУЗов психоэмоциональное выгорание подразумевает истощение на физическом, эмоциональном и когнитивном уровнях [1;3]. На физическом уровне эмоциональное выгорание проявляется усталостью и истощением; на эмоциональном — в виде утраты интереса к проведению досуга и отстраненностью, безразличием к еде и уменьшением любого вида активности; на когнитивном уровне — потеря заинтересованности в учебе и профессиональном управлении [3].

Студенты, задействованные в ночных дежурствах и работающие продолжительное время в контакте с больными из-за остроты переживаний и эмпатии, более подвержены эмоциональному выгоранию. При обострении этого состояния у студентов-медиков нередко возникают мысли о прекращении вузовского обучения [1]. Более того, статистика свидетельствует о взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и суицидальными проявлениями. Студенты с симптомами выгорания в недалеком прошлом задумывались о самоубийстве в 2–3 раза больше [1].

Для преодоления выгорания исследователи рекомендуют сочетание индивидуальных и организационных мер [10]. В индивидуальном плане требуется активная позиция в изучении и определении симптомов стресса, овладение приемами саморегуляции после консультации со специалистами. Иногда студенты подвержены стигматизации при выполнении профилактических мероприятий из-за нежелания быть «засвеченным», как страдающие выгоранием.

Цель нашего исследования — определить студентов Астраханского государственного медицинского университета, подверженных психоэмоциональному выгоранию, апробировать с этой группой разработанную нами

профилактическую программу оздоровления и определить ее практическую целесообразность в ходе педагогического эксперимента.

В исследовании применялась следующая методология:

1. Обзор литературных источников по изучаемой проблеме;
2. Педагогические наблюдения.
3. Методика-опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН), разработанная В.А. Доскиным с соавторами [2].
4. Сравнительный анализ успеваемости.
5. Традиционный метод математической статистики.

Методика САН [2] предоставляет возможность исследователям с высокой степенью информативности проанализировать психоэмоциональное состояние испытуемых не только на протяжении учебного года, но и на более короткий срок.

Гипотезой нашего исследования послужило научно-обоснованное предположение о том, что занятия спортивными играми (баскетбол, футбол, волейбол, гандбол) с элементами профессионально-прикладной физической подготовки в подготовительной части тренировки для студентов, испытывающих психоэмоциональное выгорание, окажет профилактическое действие.

В нашем эксперименте мотивацией для студентов служил совместный с преподавателями выбор секции спортивных игр, командные и нестандартные формы проведения занятий, внедрение элементов ППФП в тренировочный процесс, создание ситуации успеха в выигранных матчах и повышение самооценки. Позитив командного характера занятий еще и в том, что в тренировочном процессе происходят коммуникативные связи со студентами старших курсов, некоторые из которых сталкивались с психоэмоциональным выгоранием в недалеком прошлом. Неформальные отношения в процессе тренировок, соревнований и обмен опытом со старшими коллегами позволяет более успешно решить проблему стресса. Регулярные занятия спортивными играми также способствуют совершенствованию физических качеств и функций, имеющих для будущего врача профессионально важное значение. Для этой цели кафедрой физической культуры АГМУ разработаны комплексы упражнений для подготовительной части тренировок по спортивным играм с учетом ППФП будущих врачей.

Вся информация доводится до сведения студентов экспериментальной группы на первом секционном занятии и служит дополнительным стимулирующим фактором. Коллективные занятия, участие в соревнованиях, проведение общего досуга дают возможность студен-

там почувствовать командный стиль взаимоотношений и эти навыки «работы в команде» являются хорошим подспорьем в карьерной траектории будущего врача.

Исследование, проведенное в январе-июле 2019 года (4 семестр) среди студентов 2 курса лечебного факультета, проходило в три этапа. На первом этапе 138 студентов были протестированы по методике САН перед прохождением 4-х недельной практики в больницах города. Студентам было предложено с помощью таблицы-опросника описать свое психоэмоциональное состояние в настоящий момент. Опросник включал в себя 30 полярных признаков и представлял возможность выбора той характеристики, которая более близка их сегодняшнему состоянию, и отметить цифру в соответствии с выраженностью этой характеристики. Обработка результатов тестирования проводилась по следующей технологии: цифры, отмеченные испытуемыми, переводились в баллы от 1 до 7 (крайняя степень негативного полюса — 7 баллов и т.д.). Сумма, полученная по каждой шкале, и определяет функциональное состояние тестируемого из расчета:

- ◆ менее 30 баллов — низкая оценка;
- ◆ 30–50 баллов — средние показатели;
- ◆ более 50 баллов — высокие оценки.

Каждое тестирование проводилось в 9 часов утра, чтобы исключить влияние на эксперимент усталости и негативных ситуаций, полученных в течение дня. После прохождения практики все 138 студентов прошли аналогичное тестирование. Сравнительный анализ и обработка данных тестирования позволили отобрать 26 студентов мужского пола, имеющих явные симптомы психоэмоционального выгорания. Все студенты проживали в общежитии, что исключало влияние на ход эксперимента домашних условий и наличия рядом близких людей с хорошими отношениями. После собеседования и необходимой информации студентам было предложено выбрать секцию спортивных игр по своему желанию для получения зачета по физической культуре.

Анализ результатов тестирования по методике «САН» показал, что перед прохождением медицинской практики студенты-медики характеризовались вполне удовлетворительными показателями психоэмоционального состояния: высокую оценку (более 50 баллов) получили 44 человека (31,8%); средний уровень показали 88 студентов (63,6%); у 6 студентов (4,6%) оценки были низкими.

После прохождения практики значительно выросло количество студентов, имеющих низкие показатели по методике «САН» — 42 человека (30,5%) и заметно сократилось число имеющих высокие показатели — 28 человек (20,3%). Из студентов, имеющих низкие показатели функционального состояния по методике «САН»,

было отобрано 26 человек-мужчин, которые были зачислены в экспериментальную группу и начали заниматься 2 раза в неделю спортивными играми.

Заключительное тестирование членов экспериментальной группы было проведено перед началом летней сессии в июне 2019 года, чтобы исключить влияние на психоэмоциональное состояние студентов сдачу зачетов и экзаменов. Низкие показатели психоэмоционального выгорания отмечены у 3 студентов (11,5%), высоких показателей обнаружено не было, а средние показатели продемонстрировали 23 студента (88,5%), что говорит о положительном влиянии на состояние психоэмоционального выгорания предложенной нами оздоровительной методики.

Сравнительный анализ результатов зимней и летней сессии 2019 года студентов экспериментальной группы (26 чел.) показал, что в летнюю сессию успеваемость улучшилась в среднем на 7,8%, что говорит об улучшении когнитивного здоровья.

Выводы

1. У студентов, обучающихся в медицинских ВУЗах, в целом ряде случаев отмечается психоэмоциональное выгорание в период обучения, которое

характеризуется снижением социальной активности, индеферентным отношением к обучению, психологическим истощением и ухудшением здоровья, появлением суицидальных мыслей.

2. В целях профилактики психоэмоционального выгорания необходимо сочетание как индивидуальных, так и организационных мер. Одним из эффективных видов профилактики являются физические упражнения. Исследование показало, что применение в учебном процессе секционных занятий по спортивным играм с элементами профессиональной направленности (ППФП) будущих медиков улучшает психоэмоциональное состояние студентов, когнитивное здоровье и социальную активность.
3. Для успешного обучения в ВУЗе необходимы мотивационные условия. Для студентов с симптомами эмоционального выгорания таковыми являются: совместный с преподавателями выбор секции; формирование адекватной самооценки и создание ситуации успеха (победителя); проведение занятий по физической культуре с профессиональной направленностью; использование групповых и командных форм занятий, дающих возможность наработать навыки «работы в команде», что очень важно в карьерной траектории будущего врача.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Ю.В., Герасимова В. Я. Выгорание студентов медицинских ВУЗов//Молодой ученый.—2019. -№ 4. -с.149–152.
2. Барканова О. В. Методика диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. -Вып.2. -Красноярск: Литература-принт.2009.-237с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций. Спб. 2014.-474с.
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Спб.,-2015.-336с.
5. Зинчук Н.А., Ермолина Н. В., Доронцев А. В., Светличкина А. А. / Исследование влияния занятий оздоровительной физической культурой на функциональное состояние женщин пожилого возраста // Успехи геронтологии. 2018. Т. 31. № 3. С. 433–436.
6. Доронцев А.В., Горст В. Р., Медведева А. С. / Определение факторов риска развития неврологических патологий в структурных элементах позвоночного столба у занимающихся силовыми видами спорта/ Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 8 (150). С. 25–29.
7. Доронцев А.В. /Концепция общекультурных компетенций по физической культуре в медицинских вузах/Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 4 (146). С. 61–64.
8. Кайбышев В. Т. Профессионально детерминированный образ жизни и здоровья врачей в условиях современной России//Медицина труда и промышленная экология.-2016.№ 12.-с.25–29.
9. Лангле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа//Вопросы психологии.2008.№ 2.-с.3–16.
10. Маслач К. Концепция эмоционального выгорания. https://studwood.ru/574189/psihologiya/kontseptsiya_emotsionalnogo_vygoraniya_maslach
11. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10).2019.-с.
12. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджменту/под ред. Г. С. Никифорова и др. Спб,2013.-448с.
13. Светличкина А.А., Доронцев А. В. Дифференциально диагностические критерии сердечно — сосудистой системы у занимающихся художественной гимнастикой. Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 1 (143). С. 181–184.
14. Светличкина А.А., Доронцев А. В. /Морфофункциональные изменения сердечно сосудистой системы у спортсменов, занимающихся греблей на байдарках и каноэ// Научно–теоретический журнал Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта № 11 (141) — С. 168–171. С.П. 2016
15. Семенова Е. Мне все равно: 99% врачей профессионально выгорают на работе. LIFE Медицинская Россия. 25.12.2017 <https://medrussia.org/12325mne-vsyo-ravno/>
16. Силкина А. А. Саншюкова М. К., Сергеева Е. С. Синдром «эмоционального выгорания» среди врачей различных специальностей в России и за рубежом. <https://medconter.com/node/4331>

17. Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Ялтонская А.В., Московченко Д.В. Эмоциональное выгорание врачей <https://www.vshouz.ru/journal/2017/emotsionalnoe-vyugoranie-vrachey/>
18. Франкл В. Теория и практика неvroзов. Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. Спб., 2015., -234с.
19. Хетагурова А.К., Касимовская Н. А. Социально-демографические и психологические факторы, влияющие на уход из профессии медицинских сестер на современном этапе // Экономика здравоохранения. 2014. № 2–3(112)–с.25–29.
20. Чичкова, М. А. Оценка влияния занятий адаптивными видами спорта на резервные показатели сердечно сосудистой системы у пациентов с нейросенсорной тугоухостью I — II степени / М. А. Чичкова, А. А. Светличкина, А. В. Доронцев // Человек. Спорт. Медицина. 2018. Т. 18. № 4. С. 117–122
21. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников. Формирование, профилактика, коррекция. Изд-во «Сфера». Киев. 2004-с.34–39; 242–254.

© Рязанцев Алексей Алексеевич (riazantsiev47@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Астраханский государственный медицинский университет

ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТОВ «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «БИОЛОГИЯ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

INTEGRATION OF SUBJECTS "RUSSIAN LANGUAGE" AND "BIOLOGY" IN THE TRAINING OF PROJECT ACTIVITIES

*T. Skirgaylo
G. Akhbarova*

Summary. The article considers the problem of the formation of skills in project activities in the Russian language lessons. Sample topics for the integration of the subjects "Russian Language" and "Biology" on the issue "Tataria's Green Pharmacy" are presented, and a sample project "Pharmacy on the windowsill" is performed.

Keywords: Russian language, formation, project, effectiveness, speech activity, integration, plants, problem, subject, meta subject.

Скиргайло Тамара Осиповна

*Д.п.н., профессор, Институт развития образования
Республики Татарстан
rusiro@mail.ru*

Ахбарова Гульшат Хуззатовна

*Д.п.н., профессор, Институт развития образования
Республики Татарстан*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков проектной деятельности на уроках русского языка. Приведены примерные темы для интеграции предмета «Русский язык» и «Биология» по проблеме «Зелёная аптека Татарии», расписан примерный проект «Аптека на подоконнике».

Ключевые слова: русский язык, формирование, проект, результативность, речевая деятельность, интеграция, растения, проблема, надпредметность, метапредметная.

Мы живем в век научно-технической революции, в век цифролизации, и жизнь требует от человека творческого подхода к решению поставленных задач, благодаря которым обучающиеся могут закрепить приобретённые на уроках русского языка лексические или грамматические навыки, подобрать литературу к проблеме, придумать задания соседу по парте, выразить свои эмоции на письме и т.д. Большое внимание развитию творческих возможностей учащихся уделяется и в образовательном стандарте, в котором отмечается, что одной из главных задач является «воспитание профессиональной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовой обучаться в течение всей своей жизни» [1, с. 7]. Поэтому учителю необходимо строить обучение таким образом, чтобы обучающиеся могли самостоятельно заниматься поисковой деятельностью, так как более важными становятся не конкретные знания, а умения их добывать. Значит, наиболее актуальной становится интегративная метапредметная (надпредметная) поисковая учебная деятельность, которая формирует у обучающихся практико-ориентированные умения. Одним из методов, формирующих поисковую деятельность, является метод учебного проекта, который как нельзя лучше отвечает требованиям, предъявляемым к организации обучения в школе, ориентированный на применение актуализированных знаний и приобретение новых с целью активного включения в проектную деятельность [1, с. 46].

Деятельность по построению учебного познания, по мнению учёных и специалистов (М. Е. Бершадский, М. В. Кларин, П. И. Третьяков, А. В. Хуторской и др.), должна происходить в процессе решения практической или исследовательской задачи. Интегрировать же предмет «Русский язык» можно с разными предметами: химией, математикой, историей, географией, физкультурой, ОБЖ, биологией, ботаникой и др. Приведём примерные темы для интеграции предметов «Русский язык» и «Биология» по проблеме «Зелёная аптека Татарстана»: «Аптека на подоконнике», «Аптека на обеденном столе», «Аптека на грядке».

Процесс интеграции знаний по русскому языку и биологии совершенствует познавательную деятельность школьников и обеспечивает связь обучения с жизнью, так как местный материал доступнее обучающемуся для усвоения. Остановимся подробнее на описании проекта «Аптека на подоконнике». Проект предполагается коллективный. Его можно предложить при изучении имени существительного. В данном случае при работе над проектом открывается возможность закрепить знания и умения о роде и склонении, а также правописании нарицательных и собственных имён существительных и др.

Обучающиеся, работая над проектом, познакомятся с растениями, которые мы довольно широко используем в лечебных целях, не подозревая, что они могут ра-

сти у нас дома, и из них несложно приготовить лекарство в домашних условиях. Как важно при несчастном случае или внезапном недомогании уметь оказывать доврачебную помощь!

Учитель предлагает каждому ученику собрать информации об одном лекарственном растении.

Приводим примерный ход работы над проектом «Аптека на подоконнике».

Цель проектной работы «Аптека на подоконнике»

Узнать историю возникновения комнатных растений, так как известно, что лекарственные растения всегда считались источником жизни и здоровья. Изучить их целебные свойства.

Закрепить и систематизировать знания о растениях (комнатных и лекарственных), а также знания о морфологических признаках имён существительных.

Задачи

- ◆ Расширить представление о лекарственных растениях (алоэ, каланхоэ, золотой ус, плющ обыкновенный, почечный чай, чай китайский, лимон, герань и др.), описать способ выращивания комнатных растений, познакомиться с их лечебными свойствами, описать рецепт приготовления лекарства.
- ◆ Воспитывать любовь к комнатным растениям, желание ухаживать за ними.
- ◆ Совершенствовать поисковые, читательские и коммуникативные навыки.
- ◆ Подобрать литературу по этой теме; выяснить значение лекарственных комнатных растений в жизни человека; провести опрос о лечебных свойствах комнатных растений.

Гипотеза исследования

Если мы будем знать лечебные свойства лекарственных комнатных растений, то сможем правильно использовать их в качестве первой доврачебной помощи.

Методы исследования

Сбор информации из разных источников, опрос учащихся, родителей и населения.

Для выполнения этого проекта:

1. Узнать:

- ◆ какие растения можно выращивать на подоконнике;
- ◆ родину этого растения, когда оно попало к нам в Европу;
- ◆ характеристику растения;
- ◆ о размножении растениям и об уходе за ним;
- ◆ о целебных свойствах растения;
- ◆ о способах выращивания,

а также

- ◆ охарактеризовать каждое лекарственное растительное сырьё,
- ◆ подобрать иллюстрации (фотографии) лекарственных трав,
- ◆ определить морфологические признаки имён существительных — названий комнатных растений, предложенных для изучения,
- ◆ обобщить собранный материал, подготовить презентацию (альбом, газету, статью и т.д.) по каждому растению.

При работе над проектом необходимо также учить школьника планировать свою работу. Как известно, планирование — это процесс, связанный с постановкой целей, задач и определением действий в будущем.

План работы — это не только описание целей и действий, но и способы, которые помогают достичь поставленных целей в определённой последовательности. Школьники должны научиться определять шаги, которые помогут им обозначить этапы достижения намеренного, и подробно описывать их, так как только правильно поставленные цели и грамотное использование своего времени гарантируют успех в любой деятельности.

Учащиеся 5–6 классов пока испытывают особые затруднения, поэтому необходимо помочь им спланировать свою работу над проектом.

Приводим примерный план проектной работы «Аптека на подоконнике»:

1. Введение.
2. Основная часть.
 - 2.1. История возникновения комнатных растений.
 - 2.2. Комнатные растения, способствующие на здоровье человека.
 - 2.3. Лекарственные комнатные растения:
 1. Алоэ.
 2. Каланхоэ.
 3. Кофейное дерево.
 4. Лавр благородный.
 5. Лимон.
 6. Золотой ус.
 7. Герань.

Распределите комнатные растения в следующую таблицу:

Существительные жен. рода	Существительные муж. рода	Существительные сред. рода

Распределите комнатные растения в следующую таблицу:

Несклоняемые имена существительные	Склоняемые имена существительные

8. Кактус.
9. Фикус.
10. Традесканция.
11. Тещин язык.
12. Кофейное дерево.
13. Почечный чай.
14. 14.Пассифлора инкарнатная.
15. Чай китайский.
16. Эвкалипт шариковый.
17. Комнатная роза.
18. Комнатный виноград и др.

3. Практическая часть.
4. Заключение.
5. Используемая литература.

Первый шаг при работе над этим проектом после составления плана — это подбор литературы, изучение предложенного учителем комнатного растения, сбор материала из разных источников, подготовка иллюстрации и рисунков.

Второй шаг — составление вопросов для проведения анкетирования, чтобы узнать, знакомы ли одноклассники (учащиеся старших классов, учителя, соседи, жители села (города) с лекарственными комнатными растениями и их лечебными свойствами.

Третий шаг — изучение и обработка анкет, составление таблицы.

Четвёртый шаг- подготовка отчёта о проделанной работе (составление текста выступления, презентация, статья в газету, материал для книги о лекарственных растениях и др.).

Изложение материала в форме презентаций занимает немного времени, при этом не теряется эффективность обучения.

Особую трудность составляет для учащихся 5–6 классов подбор литературы для своего проекта. И чтобы поддержать ученика на начальном этапе, учителю можно порекомендовать литературу, изучая которую

обучающийся найдёт материалы для своей работы. [3, с. 12].

Изучение литературы и интернет-ресурсов поможет школьнику подобрать сведения из разных источников, выбрать необходимый для своего задания материал и расположить его в логической последовательности с указанием источника [4, с. 46].

Обучающиеся часто затрудняются составлять анкеты, поэтому необходимо познакомить их с требованиями, которые следует учитывать при их составлении.

Особенностью анкетирования является его анонимность (личность респондента не фиксируется, фиксируются лишь его ответы).

Анкетирование проводится в основном в случаях, когда необходимо выяснить мнения людей по каким-то вопросам и охватить большое количество людей за короткий срок.

Обучающиеся должны знать, что анкета представляет собой не только набор вопросов, но и вступительную часть, где говорится о том, кто и зачем проводит опрос. Например:

Добрый день! Я, ученик 6 класса, изучаю тему «Аптека на подоконнике». Хочу задать вам несколько вопросов. Не смогли бы Вы на них ответить?

Приводим примерные вопросы, которые можно использовать в анкетах при подготовке проекта.

1. Какие комнатные растения растут у вас на подоконнике?
2. Какие из них лекарственные? Перечислите их.
3. Знакомы ли Вы с их целебными свойствами?
4. Используете ли их для лечения или выращиваете для красоты?
5. Какая вообще польза от комнатных растений?

Ответы на эти вопросы помогут сделать вывод о том, что обучающиеся, выполнявшие этот проект, узнают, что цветы не только радуют глаз, но и лечат. Комнатные рас-

тения помогут изменить интерьер, украсить и оживить его.

Надо отметить, что образец предложенного плана поможет ученику при составлении примерного плана к другому проекту.

Работа над проектом помогает закрепить материал по русскому языку.

Так, например, учитель может предложить учащимся придумать задания и составить таблицу для повторения темы «Имена существительные», в которую можно было бы расположить предложенные для проекта названия комнатных растений. Она может выглядеть так:

Распределите комнатные растения в таблицу 1 или таблицу 2:

Такие задания создают базу для дальнейшего развития познавательных интересов, повышают интерес к знаниям, развивают самостоятельность в работе.

Надо отметить, что работа над проектом способствует формированию следующих умений:

- ◆ Познавательных (умение анализировать информацию, отбирать нужный для выполнения проек-

та материал, умение работать с разнообразными справочными материалами);

- ◆ Творческих (умение подбирать материал к теме составлять презентацию, заметку в газету и т.д.);
- ◆ Коммуникативных (умение составлять связное высказывание на основе собранного материала, написать статью в газету, подготовить материал для брошюры (книги); умение лаконично излагать свою мысль).

Перечисленные умения востребованы сегодня работодателями, а именно: находить литературу и отбирать информацию, способность работать с другими, принимать продуманные решения, представлять свою работу.

Эффективность проекта заключается и в том, что работая над ним, учащиеся учатся анализировать собранный материал, пользоваться приобретёнными знаниями, учатся формулировать цели и задачи, выбирать необходимую информацию, соединять разрозненные сведения и располагать их в логической последовательности и взаимодействовать с партнерами. Работа над проектом способствует выбору профессии, обогащает жизненный опыт подростка, так как ученик изучает тему и видит связь с жизнью. Кроме того, обучающийся отрабатывает навыки работы на компьютере и совершенствует исследовательские навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с. — Стандарты второго поколения. — ISBN 978-5-09-023273-9
2. Лукина И. Г. Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся [Текст] / И. Г. Лукина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 43-2. С. 144-148
3. Соболева Л.С., Крылова И. Л. Зелёная аптека Татарии. — Казань: Татарское кн. изд.-во, 1990.
4. Проектная деятельность на уроках русского языка. «Энциклопедия слова «хлеб»6 монография / сост.: Т. О. Скиргайло, Г. Х. Ахбарова. — Казань: МО и Н Республики Татарстан, ИРО РТ, 2016. — 290 с.

© Скиргайло Тамара Осиповна (rusiro@mail.ru), Ахбарова Гульшат Хуззатовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА САХАЛИНЕ

FROM THE HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN SAKHALIN

**O. Sokolova
M. Faley**

Summary. The article discusses the beginning of the formation of teacher education in Sakhalin. The remoteness of the region, the special conditions for the development of education necessitated the creation of the first institutions for the training of teachers. The emergence of courses, a pedagogical college, then a pedagogical school, and, finally, the institute contributed to an increase in the number of teachers, which had a great influence on the formation of the cultural and moral values of the inhabitants of the island region.

Keywords: teacher training, regional features, national-demographic features, retraining courses.

Соколова Ольга Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет»
sokolova.o@list.ru*

Фалей Марина Владимировна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Сахалинский
государственный университет»
faley-marina@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается начало становления педагогического образования на Сахалине. Отдаленность региона, особые условия развития образования обусловили необходимость создания первых учреждений для подготовки педагогических кадров. Появление курсов, педагогического техникума, затем педагогического училища, и, наконец, института способствовали увеличению отряда учителей, который оказал большое влияние на формирование культурных, нравственных ценностей жителей островной области.

Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, региональные особенности, национально-демографические особенности, курсы переподготовки.

В современных условиях социально-экономическое развитие России делает насущным разработку проблем образования не только в масштабах целой страны, но и в пределах отдельно взятого региона. Составной частью программы образования каждого субъекта РФ является подготовка педагогических кадров в регионе, для чего следует учитывать ряд обстоятельств:

- ◆ создание собственной программы развития в соответствии с региональными социально-экономическими, природно-географическими, культурологическими, национально-демографическими особенностями;
- ◆ увеличение спроса на принципиально новые виды информационных, образовательных услуг;
- ◆ необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов, адаптации ее к изменяющимся условиям жизни.

Накопленный опыт деятельности педагогических учебных заведений в Сахалинской области с 1925 по 1950 гг. позволяет критически осмыслить его в целях заимствования наиболее передового для совершенствования образовательной системы. Педагогическое образование Сахалина имеет свои истоки, свою историю, при изучении которых можно выделить следующие факторы:

- ◆ территориальная отдаленность региона от центральной части России;
- ◆ специфические социально-экономические условия развития островного региона;

- ◆ многонациональность региона и высокий уровень миграции населения;
- ◆ интенсивное развитие школьной сети.

Впервые интерес к личности учителя, к вопросу организации подготовки педагогических кадров возник после установления советской власти на северной части острова Сахалин в 1925 году. В это время начинается формирование Сахалинской области как административной единицы, сопровождающееся коренными преобразованиями в социальной, политической, экономической жизни острова. «До 1925 года вся школьная сеть обслуживалась 46 учащимися. Часть учительства эмигрировала за границу, и на месте осталось 33 человека». [1, с. 15] Школе требовались политически грамотные педагоги, которые владели новой методикой обучения.

Поэтому 10 июля 1925 года в г. Александровске были организованы курсы переподготовки, которые стали первым шагом на пути становления педагогического образования. В течение месяца учителя имели возможность познакомиться с новыми программами Государственного Ученого Совета (ГУСа), с новыми методами обучения (бригадно-лабораторный метод, метод проектов). После работы курсов уполномоченная комиссия допустила к работе в школе 20 учителей. Для укомплектования всех школ этого количества было недостаточно, поэтому «перед Дальоно был поставлен вопрос о направлении на Сахалин учителей соответствующей квалификации» [2, с. 9].

Таким образом, к началу 1925/26 учебного года педагогический отряд сахалинских учителей составил 49 человек, большинство которых имело педагогический стаж от 1 до 5 лет. Этого количества было недостаточно и было принято решение об организации подготовки учителей базе школ I ступени. Первый педагогический класс был открыт в г. Александровске в 1926 году. Учащиеся изучали основы педагогики, методику преподавания. В первые годы уклон был сделан больше на теоретическую подготовку.

С 1926 года педагогические курсы, организованные при отделе народного образования, выполняли две функции: повышения общепедагогического и методического уровня и общеобразовательная подготовка учителей. Таким образом, педагогические классы, курсы повышения квалификации, курсы профессиональной переподготовки стали основными формами организации педагогического образования в 20-е годы.

Особо стоял вопрос в этот период о подготовке учителей для школ национальных меньшинств. В первые годы в этих школах в основном работали русские учителя, многие из которых не владели национальными языками, не знали национальной культуры обучающихся. Поэтому закономерно встал вопрос о подготовке учителей для школ малых народов из числа туземной молодежи. А. В. Луначарский писал: «Успех в работе по просвещению малых народов зависит от того, удастся ли создать местную туземную интеллигенцию» [26, с. 25].

В 1927 г. при Хабаровском педагогическом техникуме появилось самостоятельное учебное заведение — педагогический техникум народов севера (ТНС), в который были приняты представители малых народов Сахалина, всего 16 человек. Важным событием явилось и то, что малые народы получили возможность учиться в учебном заведении и приобретать профессию педагога высшей квалификации. Осенью 1925 г. при Ленинградском университете был открыт рабфак (северная группа), где получили возможность обучаться представители малых народов острова Сахалин.

С момента образования Сахалинской области (1932 г.) в составе Дальневосточного края начинается промышленная колонизация сахалинских земель для использования всех природных богатств, что требовало не только большого притока переселенцев, но и обучение их грамоте в первую очередь, а в дальнейшем — подготовке образованных квалифицированных рабочих кадров, служащих и интеллигенции. Развитие этой проблемы способствовало развитию системы школьного образования. Введение всеобщего, осуществление семилетнего образования, развертывание общеобразовательной и политехнической школы, ликвидация неграмотности

остро поставили вопрос о педагогических кадрах. Без достаточного количества учителей, имеющих высокую профессиональную подготовку, невозможно было обеспечить необходимое число специалистов народного хозяйства.

Наибольшую актуальность вопрос о педагогических кадрах приобрел в отдельных регионах страны и, в частности, на Сахалине. В письме «К педагогам школ Сахалина» Н. К. Крупская в 1931 г. писала, что каждому учителю необходимо овладеть учением марксизма-ленинизма, так как оно поможет разобраться в сложных явлениях окружающей жизни. Призывая учителей сплотиться в единый, дружный коллектив, Н. К. Крупская утверждала: «...вам будет намного легче работать, если вам удастся связаться с населением, найти к нему правильные подходы, вовлечь его в заботу о подрастающему поколению; если вы найдете правильные подходы к детям, научите их самостоятельно думать и читаться» [20, с. 142].

Отряд сахалинских педагогов пополнялся по-прежнему за счет выпускников высших и средних учебных заведений из других регионов страны, направляемых на работу Наркомпросом и Дальоно. Однако приехавшие учителя, отработав необходимый срок, покидали остров. Причинами частой смены кадров являлись: направление на работы в отдаленные районы области, отсутствие методической помощи, нехваткой учебной и методической литературы, перегруженность учителей, тяжелые бытовые условия. Для решения данной проблемы Сахоблисполком принял постановление от 29 апреля 1934 г. «Об откомандировании на педагогическую работу учителей, работающих не по специальности». Согласно этому постановлению, «...лицо, окончившее специальное педагогическое учебное заведение как до революции, так и после нее и работавшее не менее 1 года в качестве учителя, в каком бы ведомстве, учреждении или организации оно в настоящее время не работало, должно быть зарегистрировано. Облono в случае острой необходимости должен решить вопрос об откомандировании этих лиц на педагогическую работу». Кроме этого, для этих лиц при Областном Отделе Народного образования были организованы краткосрочные 3–6 месячные курсы.

Важным шагом на пути становления педагогического образования является основание 1 декабря 1933 г. педагогического техникума в г. Александровске. Цель его организации — подготовка учителей школ II ступени на стационарном и заочном отделениях. Согласно постановлению ЦНК СССР от 19 сентября 1932 г. «Об учебных программах в режиме высшей школы и техникуме», срок обучения в педтехникуме определялся в 3 года. На общенаучные и специальные предметы отводилось не менее 80–85% учебного времени. Кроме обязательных, вводились факультативные дисциплины, имеющие отно-

шение к будущей специальности. При составлении учебных планов учитывались региональные особенности Сахалина. В содержании учебного материала вводились дополнительные темы краеведческой направленности. Абитуриентами педагогического техникума были жители Сахалинской области, которые оставались работать в школах области, что способствовало закреплению педагогических кадров на местах.

Особо острая нехватка учителей ощущалась в северных районах области, поэтому 1 ноября 1934 г. Сахоблсполкомом издан указ об открытии вечернего педагогического техникума в г. Охе. Первый набор студентов составил 18 человек, но особый рост контингента отмечается в военные годы.

Учитывая тот факт, что на Сахалине преобладали школы I ступени, и было усилено внимание качественной подготовки учителей начальной школы, в 1938 г. Сахалинский отдел народного образования принимает решение о реорганизации педагогического техникума в г. Александровске в педагогическое училище. Таким образом, в годы довоенных пятилеток в Сахалинской области были созданы условия подготовки учительских кадров в средних профессиональных учебных заведениях, что являлось условием для повышения образовательного ценза учителей.

Подготовка учителей начальных школ, пионервожатых, работников детских площадок осуществлялась в педагогических классах. Педагогическая профессионализация старших классов получила наибольшее распространение с 1930 по 1945 гг. программа обучения в педагогических классах была усовершенствована, увеличилось количество часов на изучение дисциплин психолого-педагогического цикла: педагогики, психологии, педологии, методики преподавания математики и русского языка. Программы обучения дорабатывались, учитывая требования сахалинских школ. Для выработки практических навыков учащиеся посещали уроки учителей начальных классов, с 1938 г. была введена практика как одна из основных форм обучения. С 1932 по 1938 гг. на курсах было подготовлено 192 учителя начальной школы, 34 выпускника из них были направлены на обучение в педагогические учебные заведения.

Система повышения квалификации учителей в Сахалинской области осуществлялась через следующие формы:

- ◆ краткосрочные (1–2 месячные курсы) краевого, областного значения для руководящих работников и преподавателей отдельных дисциплин;
- ◆ краткосрочные (1–2 месячные курсы) областного и окружного значения для учителей, пионервожатых, воспитателей;

- ◆ краткосрочные (5–10 дневные) курсы районного и городского значения;
- ◆ методические совещания, семинары, проводимые три раза в год, в каникулярное время областными, районными отделами народного образования;
- ◆ учительские конференции областного и краевого значения;
- ◆ самообразование, осуществляемое через индивидуальную и кружковую работу.

Важная роль в становлении педагогического образования, в формировании сплоченного отряда сахалинских учителей сыграла аттестация педагогических кадров. Согласно постановлению ЦК ВКП(б) и СНК СССР «О введении персональных званий для учителей начальных и средних школ» от 10 апреля 1936 г. и постановлению СНК СССР и ИК ВКП(б) «О порядке введения персональных званий учителей и назначение учителей заведующими и директорами школ» в Сахалинской области была создана аттестационная комиссия, которая разработала план проведения аттестации.

Аттестация педагогических кадров Сахалинской области позволила определить качественный состав педагогических работников, уровень их профессиональной и общественно-политической подготовки.

Для полного укомплектования школ педагогическими кадрами школ и других учреждений народного образования необходимо было организовать подготовку педагогических кадров на местах. Вопрос о создании региональной системы педагогического образования стал актуальным и требовал немедленного решения. Прежде всего, было обращено внимание на организацию среднего педагогического образования. Александровское педагогическое училище готовило учителей начальной школы и пионервожатых на дневном и заочном отделениях. Предполагалось, что выпускники училища должны распределяться в северные районы области. Так, например в 1949 г. В Александровском районе работало 157 выпускников, а в 1948/1949 учебном году в училище обучалось уже 373 студента.

15 сентября 1947 г. было принято решение об открытии педагогического училища в г. Южно-Сахалинске. План приема на первый год был определен 90 человек по специальностям: учитель начальных классов, пионервожатый. В этом же году открывается заочное отделение по специальности учитель начальных классов. Главная цель обучения в училище определялась как воспитание всесторонне развитого, грамотного будущего учителя, способного оправдать свое высокое звание. Основными задачами, решаемыми в процессе обучения, являлись:

- Выработка практических педагогических навыков.

- Формирование глубоких прочных научно-педагогических навыков.

- Вооружение учащихся марксистско-ленинской теорией.

- Воспитание интереса к будущей профессии, к живой педагогической работе.

- Воспитание полноценного советского гражданина, истинного патриота.

Для достижения поставленных задач были пересмотрены центральные программы, учитывая местные условия, внесены изменения. Для неуспевающих учащихся проводились дополнительные занятия. Организация кружковой работы способствовала развитию их научного интереса. В плане организации производственного обучения была организована педагогическая практика на II и на III курсах.

Профессиональная подготовка специалистов в педагогических училищах и в вечернем педагогическом техникуме способствовали решению кадровой проблемы только для начальной школы. Поэтому согласно приказу Министерства просвещения СССР от 28 октября 1948 г. в 1949 г. в г. Южно-Сахалинске был открыт государственный учительский институт. В институте было открыто 3 отделения: физико-математическое, историческое, русского языка и литературы. На первый курс было зачислено 88 студентов. Согласно постановлению Министерства просвещения в институте были образованы пять кафедр: марксизма-ленинизма, педагогики и психологии, физики и математики, русского языка и литературы, истории.

Профессорско-преподавательский состав вновь открывшего института насчитывал 17 человек, из них трое имели ученую степень кандидата наук. В 1950 году дополнительно открылся естественно-географический факультет и заочное отделение по специальностям: история, физика и математика, русский язык и литература.

Для совершенствования учебно-воспитательного процесса школы необходимы учителя, постоянно повышающие уровень профессионального мастерства. В послевоенные годы вопрос о повышении квалификации был решен в самые короткие сроки, в связи с чем 1 марта 1946 года был организован областной институт усовершенствования учителей. В приказе об организации института были выделены основные направления его деятельности: организация и проведение курсов повышения квалификации и семинаров; разработка методических указаний по введению новой системы образова-

ния и воспитания; изучение и обобщение опыта лучших учителей.

Наиболее распространенной формой являлись краткосрочные курсы повышения квалификации. Программа курсов охватывала основные; направления советской педагогики того периода: повышения уровня учебно-воспитательной работы, осуществление индивидуального подхода в процессе обучения и воспитания, выработка навыков самостоятельной работы учащихся над книгой, применение активных методов обучения, усиление идейно-политического воспитания. В 1947 году при ИУУ были организованы курсы для учителей корейских школ. Общий охват обучения составил 65 человек. В 1948 г. в период летних каникул работали курсы для учителей 1–4 классов, химии и биологии, истории и географии, физического воспитания и военной подготовки. Всего было обучено 375 учителей.

Для повышения квалификации и обмена опытом организовывались семинары. Так, в 1947 году на семинарах было обучено 179 учителей. Особое значение для повышения профессионального мастерства имели учительские совещания, которые, начиная с 1947 г. проводились во всех городах и районах. Цель проведения совещаний — обобщение итогов учебно-воспитательной работы, планирование на следующий год. По окончании совещаний проводилась секционная работа учителей по классам, предметам, на которой обсуждались программы обучения, освещался передовой опыт педагогической работы.

В августе 1948 года в г. Южно-Сахалинске состоялся I областной съезд учителей, на котором присутствовало 280 делегатов. В ходе работы съезда было обращено внимание на решение следующих вопросов:

- ♦ организация идейно-политического воспитания школьников, основными методами которого являются сравнение с жизнью за рубежом, приведение героических примеров, знакомство с биографией вождя;
- ♦ распространение передового педагогического опыта;
- ♦ организация воспитания родителей;
- ♦ организация кружковой работы для учителей;
- ♦ использование положительного опыта работы школ Северного Сахалина. I съезд учителей явился важным событием в истории педагогического образования сахалинской области.

Становление и развитие педагогического образования имело большое значение для социально — экономической жизни островной области, так как формирование профессионально грамотного педагогического отряда сахалинских учителей способствовало не только

повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в школах Сахалинской области, повышению уровня обученности учащихся, но именно учительство,

как самый многочисленный отряд интеллигенции, оказало большое влияние на формирование культурных, нравственных ценностей жителей островной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крупская Н. К. Об учителе. Избранные статьи, речи, письма.-М.,1960.— 274 с.
2. Луначарский А. О народном образовании.— М., 1968.-243 с.
3. Победа Советской власти на Северном Сахалине.1917–1925.//Сборник материалов и документов.— Южно-Сахалинск, 1959.-24.с.
4. Социалистическое строительство на Сахалине. 1925–1945// Сборник материалов и документов.— Южно-Сахалинск, 1967.-14 с.

© Соколова Ольга Владимировна (sokolova.o@list.ru), Фалей Марина Владимировна (faley-marina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сахалинский государственный университет

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ИГРОКОВ В НАСТОЛЬНОМ ТЕННИСЕ НА ЭТАПЕ УГЛУБЛЕННОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL SPHERE OF PLAYERS IN TABLE TENNIS ON THE STAGE OF ADVANCED SPECIALIZATION

E. Ugolkova

Summary. The mental training of athletes is an integral part in their achievement of the highest results throughout their sports career. The key indicators of the mental training of athletes are manifested in the ability to overcome stressful situations in the competitive process. Throughout his sports career, an athlete must develop self-determination, tactful wrestling, abstracting from external and internal factors, and their influence on the outcome of a fight. Table tennis is a gambling sport in which there are certainly a lot of confusing factors during the game.

The inconvenience of playing with an opponent, noisy stands, sound effects, distracted team spirit, the lack of coach support during a meeting with an opponent — all these game situations that arise everywhere can only highly qualified athletes developed, both intellectually and psychologically.

Keywords: mental training, psychological selection, psychodiagnostics, professionally important qualities, psychological test.

Уголькова Екатерина Рудольфовна

Соискатель, Национальный государственный университет

*Физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Россия
ekaterina.ugolkova.94@mail.ru*

Аннотация. Психологическая подготовка спортсменов является неотъемлемой частью в достижении ими наивысших результатов на протяжении всей спортивной карьеры. Основные показатели психологической подготовки спортсменов проявляются в умении преодолеть стрессовые ситуации в соревновательном процессе. Спортсмен на протяжении всей своей спортивной карьеры должен в себе развивать целеустремленность, тактическое ведение борьбы, абстрагирование от внешних и внутренних факторов, влияние их на исход поединка. Настольный теннис игровой, азартный вид спорта, в котором безусловно встречаются множество сбивающих факторов во время игры. Неудобство игры с соперником, шумные трибуны, звуковые эффекты, рассеянный командный дух, отсутствие поддержки тренера во время встречи с соперником — все эти игровые ситуации, возникающие повсеместно смогут только высококвалифицированные спортсмены развитые, как интеллектуально, так и психологически.

Ключевые слова: психологическая подготовка, психологический отбор, психодиагностика, профессионально важные качества, психологический тест.

Введение

Современный спорт — это единоборство гармонично развитых личностей, противоборство мышечной, умственной и нервной деятельности. Не каждый спортсмен может достигнуть высоких результатов, справиться со сложными условиями соревнования равных соперников, которые требуют проявлений всех возможностей человеческого организма. Настольный теннис сложный динамичный вид спорта, который предъявляет большое разнообразие высоких требований к личностным особенностям организма спортсмена.

Параметры психологической подготовки спортсменов изучает психодиагностика. Психодиагностика — сфера науки психологии, а также наряду с этим наиваж-

нейшая форма психологической практики. Связана она с разработкой и использованием различных методов распознавания и исследования индивидуальных психологических особенностей личности. [2]

Определяя задачи психодиагностики, следует выделить:

Научно-исследовательские, включают:

- ◆ методология — определяет философскую составляющую психодиагностики и фундаментальные принципы;
- ◆ теоретическая составляющая — связана с выведением теорий и построением моделей, на основе этих теорий;
- ◆ экспериментальная задача — основанием являются эмпирические исследования новые зако-

номерности и механизмы психической регуляции поведения, механизмы развития психики.

Научно-практические, включают:

- ◆ информационные и измерительные задачи для определения предмета и содержания измерений;
- ◆ технологические или инструктивные выделяют алгоритмы обследования признака: какими средствами, в какой последовательности.
- ◆ интерпретационные или прогностно-ориентированные определяют процедуру постановки психологического диагноза (как интерпретируются полученные результаты).
- ◆ корректирующие или задачи психологического воздействия — определяют особенности, своеобразие работы с человеком при наличии определенного диагноза.

По классификации Розенцвейга можно выделить также 3 метода составления психодиагностики:

1. Моторно-экспрессивные методики (все рисуночные тесты).
2. Перцептивно-структурные (методики на структурирование материала (пр: тест чернильных пятен Роршарха)).
3. Апперцептивно-динамические (интерпретационные методики).[5]

Бурлачук Л.Ф. выделяет 3 подхода к классификации методов:

I. Объективный подход.

1. Тесты действий и целевые личностные тесты, за результаты их выполнения отвечает развитие перцептивных процессов. Цель в них замаскирована.
2. Во время проведения ситуационных тестов обследуемого помещают в ситуацию, которая может возникнуть в реальности.
3. Тесты специальных способностей исследуют успешность деятельности в узких областях, также измеряют уровень развития отдельных сторон интеллекта и психомоторных функций.
4. В выявлении овладения знаниями, умениями и навыками участвуют тесты достижений

II. Субъективный подход. Диагностика осуществляется на основе сведений, которые сообщает о себе обследуемый, опросники: личностные; состояния и настроения; мнений; опросники-анкеты.

III. Проективный подход. Диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным, материалом, который в силу его известной неопределенности или

слабоструктурированности становится объектом проекций.[3]

В своих исследованиях Л.К. Серова также отмечает, что психологический отбор начинается с составления психогаммы. Основной задачей психогаммы является изучение устойчивых профессионально важных качеств, которые отражают наличие или отсутствие способностей к данному виду профессиональной деятельности. Отсутствие таких способностей может привести к постоянным, а не единичным ошибочным действиям на этапе профессиональной подготовки, и в дальнейшем к снижению эффективности и надежности профессиональной деятельности.[9]

Психоспортограмма имеет такие разделы, как: психологическая характеристика особенностей и условий в виде спорта; требования к психомоторике и психическим процессам и особенностям их развития; требования к психическим состояниям спортсмена и путям их регуляции; требования к психическим свойствам и путям формирования спортивно-важных психических качеств; требования к межличностным отношениям в спортивной команде.[7]

Профессионально-важные качества игрока состоят из нескольких блоков. Первый блок мотивационная сфера личности, блок достижения высоких спортивных результатов. По определению С.Л. Рубинштейна, любую деятельность определяют мотивы, интерес к игре, уровень притязаний, стремление к лидерству, как динамические тенденции, при этом в игре мотив перемещается на саму деятельность. В связи с этим выявление мотивации первостепенная задача исследования.[8]

Первый блок тестов. «Готовность к риску» (PSK) Шурберта. Тест позволяет оценить степень готовности к риску. Риск понимается как спонтанное действие в надежде на высокий результат или, как действие, совершаемое в условиях неопределенности.

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Личностный опросник — предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на достижение успеха.[4]

Второй блок качеств спортсмена игровика, которому предают решающее значение в борьбе за успех в спортивных соревнованиях — это интеллект. Ананьев Б.Г. отмечает, что интеллект многоступенчатая организация познавательных сил, имеющая сенсомоторный, перцептивный, мнемический и мыслительный аспекты. Интеллектуальный блок структуры профессионально важных качеств спортсмена игровых видов спорта

Таблица 1. Результаты спортсменов на этапе углубленной специализации

№		Диагностика лидерских способностей Крушельницкий	Методика диагностики личности Т. Элерса	Готовность к риску Шуберта	Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка	Тест Рейвена Прогрессивные матрицы тест интеллекта
1	С.Е	15	12	31	15	70
2	Л.А.	32	14	24	7	70
3	Г.А	24	9	31	5	70
4	Л.Е.	20	10	29	14	70
5	Н.М.	22	16	25	13	70
6	Д. Ю.	4	19	27	14	70
7	П.М.	26	21	30	15	70
8	Ч.Д.	19	13	17	11	70
9	У.З.	24	22	31	14	70
10	Л.К.	24	22	35	16	70
11	А.М.	26	19	30	15	70
12	В.А.	27	12	29	12	70
13	М.Е.	23	13	30	10	70
14	Р.Д.	20	19	24	15	70
15	С.В.	25	18	29	8	70
16	Г.А.	29	24	29	11	70
17	З.Н.	27	17	26	16	70
18	М.А.	30	14	25	13	70
19	М.Т.	22	22	31	11	70
20	П.С.	28	24	19	15	70
21	П.Е.	20	12	27	12	70
22	Ш.А.	23	11	19	10	70
23	Ш.П.	32	23	30	9	70
24	Ш.А.	25	17	29	14	70
25	Е.С.	29	21	30	16	70
26	О.А.	22	18	24	9	70
27	Р.К.	28	22	17	10	70
28	С.Н.	22	15	27	10	70
29	Ю.Е.	22	12	25	14	70
30	Г.Н.	30	19	31	15	70

определяется, как сфера оперативного мышления, т.к. мыслительные способности в данном аспекте реализуются непосредственно в процессе игровой деятельности.[1]

Второй блок тестов

Тест Рейвена, Прогрессивные матрицы Равена (Raven Progressiv Matrices) — тест интеллекта. Измеряет уровень интеллектуального развития, изучает логичность

мышления. Представлены рисунки с фигурами, связанными между собой определенной зависимостью.

Третий блок, по мнению спортивных психологов, являющийся решающим для достижения результата спортсменами игровых видов спорта, эмоциональная устойчивость. Немаловажное качество для того, чтобы сохранять профессиональную работоспособность в условиях продиктованных эмоциональным состоянием. Характеристика эмоциональной устойчивости включает

Таблица 2. Результаты спортсменов на этапе высшего спортивного мастерства

№ п/п		Диагностика лидерских способностей Крушельницкий	Методика диагностики личности Т. Элерса	Готовность к риску Шуберта	Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка	Тест Рейвена Прогрессивные матрицы тест интеллекта
1	М.П.	27	16	39	9	70
2	С.Д.	30	14	32	17	70
3	Т.П.	18	11	34	11	70
4	В.М.	24	21	32	21	70
5	И.А.	28	19	18	12	70
6	К.Н.	30	18	30	11	70
7	Н.И.	26	15	34	15	70
8	Т.Е.	30	16	27	12	70
9	С.М.	28	16	30	11	70
10	С.А.	24	14	31	14	70

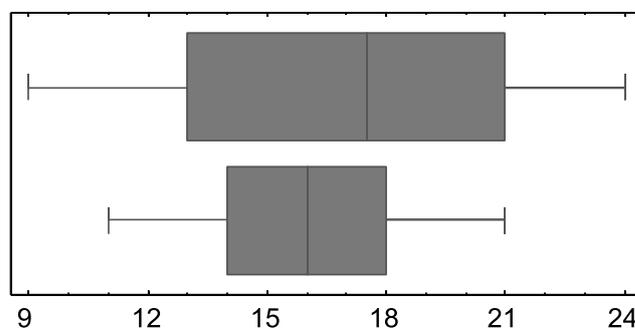
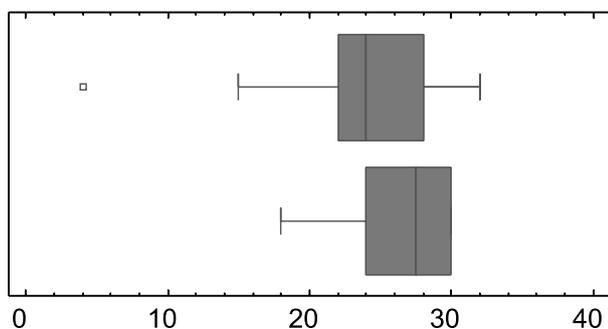
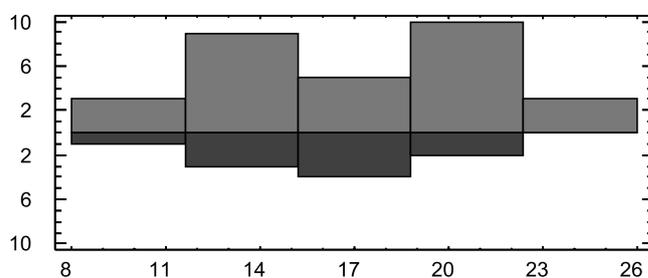
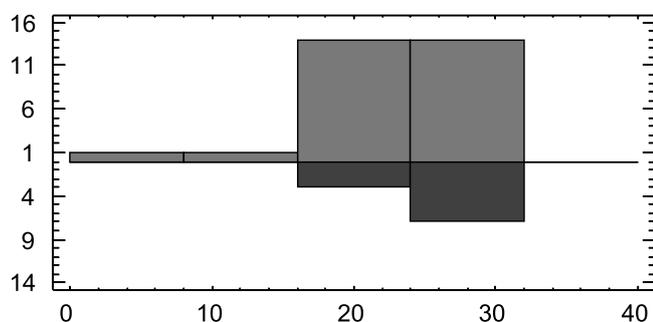


Рис. 1. Достоверность различия результатов теста «Диагностика лидерских способностей (Жариков Е., Крушельницкий Е.)»

Рис. 2. Достоверность различия результатов теста «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»

Таблица 3. Сравнение показателей психологической подготовки между группами углубленной специализации и высшего спортивного мастерства

Группа	X±Sx		t критерий	P-value
	T(CC)	BCM		
Диагностика лидерских способностей Крушельницкий	24,0 +/- 2,06	26,5 +/- 2,68	-0,667549	p>0,05
Методика диагностики личности Т. Элерса	17,0 +/- 1,6814	16,0 +/- 2,02334	0,0449933	p>0,05
Готовность к риску Шуберта	27,0333 +/- 1,66555	30,7 +/- 3,91891	1,51214	p>0,05
Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка	12,3 +/- 1,09263	13,3 +/- 2,5471	-0,0289596	p>0,05

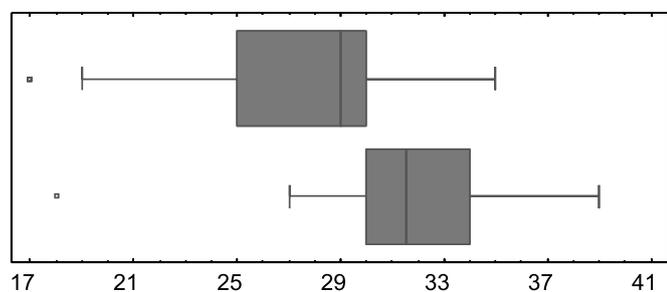
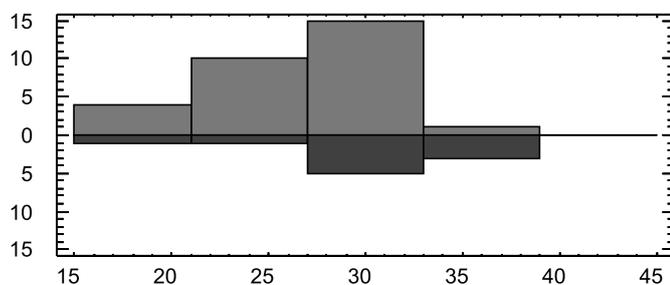


Рис. 3. Достоверность различия результатов теста «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта»

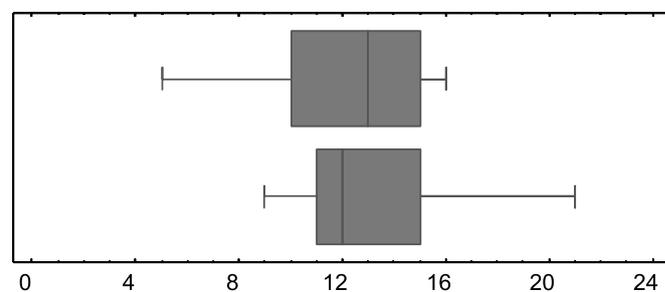
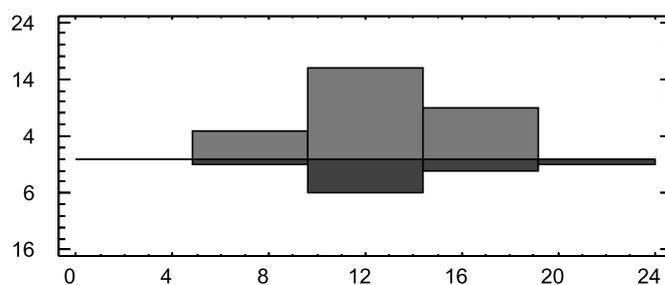


Рис. 4. Достоверность различия результатов теста «Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка»

следующие аспекты: моторная, сенсорная, интеллектуальная.[6]

Третий блок тестов

Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма)», представляющая собой часть методики для измерения экстраверсии — интроверсии и нейротизма (форма А) Г. Айзенка.

Диагностика лидерских способностей (Е. Жариков, Е. Крушельницкий). Представленная методика позволяет оценить способность человека проявлять лидерские качества.

В нашем исследовании мы использовали тесты, которые наиболее ярко выражают готовность спортсменов к ведению напряженной борьбы.

В таблице 1 представлены результаты спортсменов на этапе углубленной специализации

В таблице 2 представлены результаты спортсменов на этапе высшего спортивного мастерства

На графике (рис. 1) представлены гистограммы распределения двух выборок. X1 — теннисисты группы углубленной специализации. У1 — теннисисты группы высшего спортивного мастерства.

На графике (рис. 2) представлены гистограммы распределения двух выборок. X1 — теннисисты группы углубленной специализации. У1 — теннисисты группы высшего спортивного мастерства.

На графике (рис. 3) представлены гистограммы распределения двух выборок. X1 — теннисисты группы углубленной специализации. У1 — теннисисты группы высшего спортивного мастерства.

На графике (рис. 4) представлены гистограммы распределения двух выборок. X1 — теннисисты группы углубленной специализации. У1 — теннисисты группы высшего спортивного мастерства.

Вывод

Анализ полученных данных позволяет сделать заключение, что в группах 1 и 2 нет существенных различий по показателю диагностика лидерских способностей Крушельницкий ($P\text{-value}=0,5232$, $p>0,05$); Методика диагностики личности Т. Элерса ($P\text{-value}=0,9652$, $p>0,05$); Готовность к риску Шуберта ($P\text{-value}=0,169$, $p>0,05$); Методика «Шкала эмоциональной стабильности — нестабильности (нейротизма) Г. Айзенка ($P\text{-value}=0,9776$, $p>0,05$); Тест Рейвена Прогрессивные матрицы; Тест интеллекта показал высокий результат у всех тестируемых, как в группе углубленной специализации, так и в группе высшего спортивного мастерства.

Результат, полученный в ходе исследования, обусловлен тем, что спортсмены, занимающиеся в группе углубленной специализации эмоционально устойчивы, и умеют осуществлять психологический контроль во время ведения борьбы. Высокий результат, показанный в этом тесте, объясняется тем, что в школу олимпийского резерва проводится достаточно жесткий отбор спортсменов еще на этапе начальной подготовки. На более высшем этапе проходит сильный отсев спортсменов, которые не могут справиться с поставленными задачами достижения высоких результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2000
2. Барчукова Г. В., Монаков А. О. Современные научные исследования в области настольного тенниса. Сборник методических материалов № 3 / Федерация настольного тенниса России/ Авторы-составители Астахов С. В., Барчукова Г. В. — М.: Из-во «», 2011. — 54 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб: Питер, 2006. — 528с.: ил. (Серия «Мастера психологии».
4. Гордеев В. А., Дерябина Г. И. Исследование мотивационного компонента личности спортсменов-дзюдоистов/ Гуманитарные науки. Педагогика и психология. Вестник ТГУ, выпуск 10 (114), 2012. С. 194 ISSN1810–0201
5. Зоткин Н. В. Основы психодиагностики: учебно-методический комплекс для специальности 030301.65 Психология / автор-составитель Н. В. Зоткин. — Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. — 208с.
6. Маришук В. Л., Серова Л. К. Информационные аспекты управления спортсменом. — М.: ФиС, 1983 г.
7. Психология спорта в терминах, понятиях, междисциплинарных связях. Словарь-справочник. — СПб: СПбГАФК, — 1996. — 451с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии — М., 1946
9. Серова Л. К. Психология отбора в спортивных играх, 2018. 94 с.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СЕМЬЕ, ИМЕЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

ON THE PROBLEM OF FORMING PARENTAL COMPETENCE IN A FAMILY WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

O. Shokhova

Summary. The study is devoted to the problem of formation of parental competence and its component competencies necessary for the effective development of children with severe multiple developmental disorders. It examines the state, structure, and features of parental competence, and defines the organization of family support. The paper identifies the factors that influence the formation of competence in the process of supporting the life of a family raising a child with TMNR during preschool childhood.

Keywords: parental competence, children with severe multiple developmental disabilities, preschool education, special pedagogy, cognitive and information competence, value-motivational competence, communicative and reflexive competence, emotional and behavioral competence, technological competence.

Шохова Ольга Валентиновна

*К.п.н., доцент, Московский государственный
областной университет
fakul-spip@mgou.ru*

Аннотация. Исследование посвящено проблеме формирования родительской компетентности и ее составляющих компетенций, необходимых для эффективного развития детей, имеющих тяжелые множественные нарушения развития. В нем рассмотрены состояние, структура и особенности родительской компетентности, определена организация сопровождения семьи. В работе обозначены факторы, влияющие на формирование компетентности в процессе сопровождения жизнедеятельности семьи, воспитывающего ребенка с ТМНР на протяжении дошкольного детства.

Ключевые слова: родительская компетентность, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, дошкольное образование, специальная педагогика, когнитивно-информационная компетенция, ценностно-мотивационная компетенция, коммуникативно-рефлексивная компетенция, эмоционально-поведенческая компетенция, технологическая компетенция.

В дошкольном периоде обучения и воспитания перед семьей, имеющей ребенка с ТМНР, главной задачей является формирование и развитие его личности, пробуждение у него индивидуальных качеств и социальных свойств. На современном этапе с принятием в стране новых законодательных актов в образовании, созданием новых педагогических методологических парадигм, семьи, имеющие детей с ОВЗ, оказались в ситуации кризиса жизненной родительской компетентности. Новые Стандарты в обучении детей с ОВЗ указывают на недостаточную эффективность традиционных стратегий воспитания. Являясь важнейшим периодом в социализации, дошкольное обучение предполагает создание прочной основы дальнейшей социальной адаптации в обществе для возможности такого ребенка, обучения и воспитания, для педагогического управления процессом семейного воспитания. Происходят серьезные изменения в организации коррекционно-педагогической работы и с самими детьми с ОВЗ, и с их родителями. Педагоги, работая, с детьми с ОВЗ, в частности, имеющих ТМНР, нередко обнаруживают крайнюю инфантильность

многих родителей и стойкое самоустранение от решения вопросов воспитания и личностного развития своих столь непростых детей. В следствии этого в семье с самого рождения такого ребенка не налаживаются адекватные позитивные межличностные связи между им и родителями, приоритетным становится внешнее влияние окружения в педагогических учреждениях, что неизбежно ведет к недоразвитию жизненной родительской компетентности в семье [5, 6].

Дети с ТМНР с раннего возраста живущие в семье, довольно часто оказываются в условиях постоянной социально-психологической депривации, испытывают дефицит эмоциональной поддержки со стороны родителей, что провоцирует возникновение у них стойкой социальной и педагогической запущенности. И вместе с тем, на настоящем этапе развития специальной педагогики необходимо констатировать активное формирование и углубление системы взаимодействия семьи и учреждений дошкольного образования детей с ОВЗ, с учетом появления и совершенствования различных

жизненных родительских компетенций. Однако, по отношению к детям с ТМНР еще не разработаны четкие представления о составе и задачах родительской компетентности, формах и методах ее реализации в современных условиях. За последние десятилетия проблема взаимодействия семьи и образовательных учреждений рассматривалась многими отечественными психологами — А. А. Бодалёвым, В. И. Гарбузовым, М. О. Ермихиной, Р. В. Овчаровой, В. И. Гарбузовым, И. Ю. Хамитовой — и педагогами Т. А. Марковой, М. Минияровым, А. В. Петровским, А. Г. Харчевым и др [10, 11].

Обобщая имеющиеся исследования, можно выделить следующие направления: изучение проблем семейного воспитания в трудах отечественных и зарубежных педагогов XIX-начала XX вв.: П. П. Блонского, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого, Э. Дюркгейма Ф. Фребеля; исследование профессионально-педагогической компетенции личности в работах Н. В. Кузьминой, Л. К. Марковой, Л. Н. Митиной, В. А. Слостенина, Г. С. Сухобской, Дж. Равена, Э. Ф. Зеера и др.; сопоставительный анализ проблем воспитания детей с нормативным развитием и с ОВЗ в семье в трудах Ю. П. Азарова, Л. И. Аксеновой, А. Я. Варги, Т. А. Куликовой, А. С. Спиваковской, В. В. Столина, В. В. Ткачевой, Н. Ш. Тюриной, и др [2, 4, 9, 10, 11, 14].

Построение современной модели эффективного взаимодействия родителей, с собственными детьми, имеющими ТМНР и развития у них родительской компетентности на этапе дошкольного периода, требует учета сложившейся социально-педагогической ситуации как в семье, так и в системе дошкольного образования, опыта психолого-педагогической работы с родителями, имеющих детей изучаемой категории, накопления связанных с этими проблемами научно-исследовательских данных и их анализа [1,3,4,7,8].

В нашем исследовании формирование психолого-педагогической компетентности у таких родителей основывалось на понимании ими векторности и комплексности педагогических воздействий на ребенка с ТМНР. Рассмотрев социальные и педагогические условия, содействующие становлению такой компетентности, мы выявили следующие особенности, приводящие к её деформации: неприятие собственного ребенка с ТМНР, гиперопека, недопонимание закономерностей и своеобразия его личностного развития, негибкость родителей в отношениях с ним, имеющим столь тяжелые и сложные нарушения интеллектуального и личностного развития, а также аффективность взаимодействия, авторитарность, принуждение. У детей с ТМНР, в семьях которых не учитываются особенности ребенка и его проблемы решаются лишь на уровне удовлетворения жизнен-

ных физических потребностей, происходят нарушения в сфере социального общения и взаимодействия, возникают повышенные или пониженные эмоциональные реакции, снижается и так невысокий уровень социальной адаптации в условиях дошкольного учреждения. Г. Г. Филипповой было отмечено, что «компетентный родитель устанавливает с ребенком доверительный контакт, научился чувствовать состояние своего ребенка, понимает его поведение, умеет точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка именно сейчас, уверен в себе и своих действиях» [12, с. 76; 15].

Родительская компетентность — это социально-педагогический феномен, объединяющий совокупность интегративных качеств личности самого родителя, включающих когнитивно-информационный, ценностно-мотивационный, эмоционально-поведенческий, коммуникативно-рефлексивный и технологический компоненты, обращенные на отношение к его ребенку с ТМНР и необходимые для качественной реализации воспитательного воздействия на него. Между указанными компонентами существует тесная взаимосвязь и они имеют равное значение для выработки определенного типа воспитания [2,3,4,7,8,13].

В исследовании использовались разные методы: теоретические — анализ, синтез данных, представленных в социологической, психологической, методической литературе; эмпирические — анкетирование родителей, направленное на выявление их социального ожидания, запросов, наблюдения за способами воздействия на развитие ребенка, на его поведение в семье, в общественных местах (стимулирование, поощрение, порицание). Полученные сведения — результаты исследования, обрабатывались методами математического статистического анализа с использованием IT-инструментов.

Исследование предусматривало диагностику всех перечисленных компонентов родительской компетентности в семьях, имеющих детей с ТМНР, которые посещали дошкольные учреждения ЦОУО г. Москвы в период с 2010–2018 гг. (группы кратковременного пребывания «Особый ребенок», группы с двенадцатичасовым пребыванием и группы с инклюзивным режимом). В нем участвовали 120 детей и их законные представители или родители. Состав семей был полный. Дети имели возраст от 2–7 лет.

Структура тяжелого множественного дефекта у обследуемых детей была представлена следующими нарушениями: детским церебральным параличом и его формами — спастической диплегией, тетрапарезом, атонически астатическими формами; выраженными задержками психического развития, тотальным умственным недоразвитием; тяжелыми системными нарушениями речи, сенсомоторной алалией, ринолалией, дизартри-

Родители, имеющие детей с ТМНР

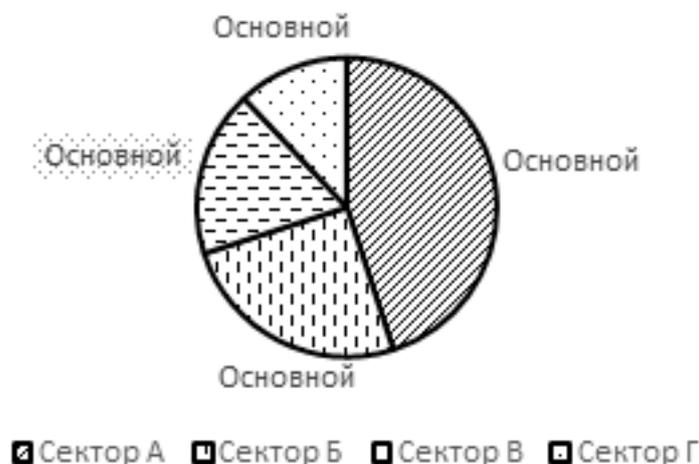


Рис 1. Характеристики родителей детей с ТМНР.

ей; выраженными сенсорными нарушениями — сенсоневральной тугоухостью и глухотой; частичной атрофией зрительного нерва, слепотой; расстройствами аутистического спектра, атипичным аутизмом; различными генетическими заболеваниями — Синдромом Мартина-Белла, синдромом Дауна, болезнью Рефсума, синдромом Марфана, Синдром Корнелии де Ланге, туберозным склерозом и др.; а также сопутствующими заболеваниями — неврологическими (эпилепсией, невротическими состояниями), эндокринологическими (муковисцидозом и др.) и различными хроническими соматическими.

Для диагностики родительской компетентности у родителей, имеющих детей с ТМНР дошкольного возраста, была разработана и апробирована «Карта мониторингового наблюдения за участием родителей в образовательном и воспитательном процессах дошкольного учреждения».

Целью исследования явилось изучение родительской компетентности этих членов семьи и определение направлений ее роста. При этом были поставлены такие задачи:

1. Определить уровень и соотношение компонентов (когнитивно-информационного, ценностно-мотивационного, эмоционально-поведенческого, коммуникативно-рефлексивного и технологического), составляющих родительскую компетентность;
2. Выявить стиль воспитания в семье и степень принятия родителями ребенка с ТМНР;
3. Установить характер взаимоотношений родителей с таким ребенком, их готовность сотрудничать со специалистами как на занятиях, так и вне их.

4. Определить состояние и качество педагогических знаний родителей (их педагогическую компетенцию).

С учетом экспериментальных данных (анкетирования, наблюдений), в диагностической части исследования, а также социально-педагогических условий результатов развития и воспитания дошкольников с ТМНР были выделены следующие уровни сформированности родительской компетентности и положены критерии: 1 — понимание родителем дефицитов своего ребенка (объективное, не объективное); 2 — усвоение и реализация приемов и методов стимулирования, активизации, контроля поведения ребенка его действий (попустительский, игнорирующий, стабильный); 3 — системность, последовательность реализации воздействия (постоянное, кратковременное); 4 — способность принимать мнение специалистов социально-педагогического сопровождения (сотрудничество, игнорирование).

Все перечисленные факторы определялись уровнем их состояния у участников исследования. Мониторинг понимания и реализации родителем приемов и методов стимулирования, контроля поведения и действий ребенка, наблюдения и последующая их запись (протоколирование) осуществлялась в процессе совместной предметно-практической деятельности детей с ТМНР при участии их родителей и педагогов-специалистов. При оценке показателей использовались описательные критерии, оцениваемые в баллах:

0 баллов (очень низкая оценка) — пассивная и агрессивная позиция родителей по отношению ребенку с ТМНР и процессу его воспитания и обучения;

Таблица 1. Состояние компонентов родительской компетенции у родителей, имеющих дошкольников с ТМНР (в %)

Уровень	Когнитивно-информационный,	Ценностно-мотивационный,	Эмоционально-поведенческий	Коммуникативно-рефлексивный	Технологический
0 баллов	31	52	43	45,5	10
1 балл	57	40	37	37,5	32
2 балла	12	8	18	14	50
3 балла	-	-	2	3	16

1 балл (низкая оценка) — непоследовательное и непостоянное взаимодействие родителей с таким ребенком;

2 балла (средняя оценка, но тенденция положительная) — взаимодействие родителей с детьми изучаемой категории, имеет нестабильный характер, хотя уровень развития в отношениях «ребенок-родитель» приближается к выстраиванию конструктивного диалога;

3 балла (высокая оценка, обусловленная стабильным характером деятельности) — положительное качество взаимодействий родителей с детьми, создающее основы для создания единой системы «родитель-ребенок».

При обработке результатов эксперимента использовались методы первичной статистической обработки (определение средней величины, ранжирование) и математической статистики. На начальном этапе исследования были составлены характеристики участвующих в нем родителей, их соотношение отражено в диаграмме 1. На диаграмме сектор А (45%) указывает число родителей, получивших условное название «направляющие», которые гармонично сочетают в отношениях с ребенком такие качества, как поддержка и контроль; В секторе Б (25%) — число родителей «потакающих» сочетающих низкий контроль за действиями ребенка, что удовлетворяет его потребности в деятельности и дисциплине; в секторе В (18%) — число родителей «отстраненных», не уделяющих ребенку ни времени, ни внимания, полностью занятых собственными интересами; в секторе Г (12%) — число родителей, «доминирующих», как бы очень заботливых, но мало вникающих в проблемы ребенка, не поддерживающие его проявления, склонные к жесткому контролю и ограничению свободной инициативы ребенка. В процессе мониторинга были выявлены следующие соотношения компонентов родительской компетентности, которое представлено в табл. 1.

Диагностика когнитивно-информационного компонента родительской компетенции позволила выявить определенные негативные признаки семейного взаимодействия: инфантилизм родителей (31%), отсутствие у них интереса к воспитанию детей (57%); преобладание

деструктивных типов взаимодействия с детьми (31%); низкий уровень педагогической культуры: частичное понимание современной ситуации обучения и воспитания детей с ТМНР при недостатке знаний об их реальном состоянии (57%).

Диагностика когнитивно-информационного компонента родительской компетенции позволила выявить определенные негативные признаки семейного взаимодействия: инфантилизм родителей (31%), отсутствие у них интереса к воспитанию детей (57%); преобладание деструктивных типов взаимодействия с детьми (31%); низкий уровень педагогической культуры: частичное понимание современной ситуации обучения и воспитания детей с ТМНР при недостатке знаний об их реальном состоянии (57%).

Мониторинг ценностно-мотивационного компонента родительской компетентности показал, что на первом месте у некоторых родителей стоит ребенок с ТМНР и все, что связано с ним; чем сложнее его состояние ребенка, тем ниже уровень данного компонента — очень низкий — 52%. Собственная семейная жизнь и здоровье, обеспеченность, межличностные отношения, профессиональная реализация отходят на второй план невозможны.

Изучение эмоционально-поведенческого компонента взаимодействия между родителями и детьми с ТМНР свидетельствует о значительных трудностях при восприятии и понимании состояния собственного ребенка, о проблемах с его безусловным принятием, о редком стремлении к телесным контактам и недостаточном проявлении положительных чувств при взаимодействии. Как правило, такие родители крайне сдержаны эмоционально, холодны с ребенком, а в работе со специалистами часто проявляют негативизм и недоверие. Поведение большинства родителей характеризуется гиперопекой, в основе которой лежит жесткое соблюдение всех предписаний, контроль и формальная забота по отношению к ребенку. При анкетировании родителей в связи с этим компонентом было обнаружено преобладание очень низкого (43%) и низкого (37%) уровней их воспитательной деятельности.

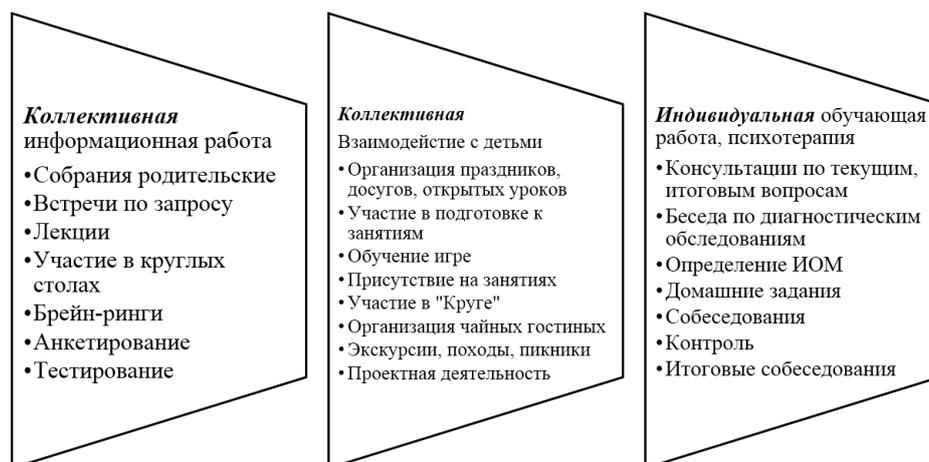


Рис. 2. Мероприятия коррекционно-педагогического процесса, проводимого с родителями детей с ТМНР.

Анализ показателей коммуникативно-рефлексивного компонента выявил недопонимание родителями необходимости формирования у ребенка навыков межличностного общения, этика общения с ребенком не соблюдалась как в отношении самого ребенка, так и между членами семьи в его присутствии. Часть исследуемых родителей (14%) были склонны к либеральному стилю отношений без запретов, ограничений и контроля, или к индифферентному стилю (45,5%), при котором ребенок во всех трудностях развития был предоставлен самому себе, не было в таком взаимодействии и эмоциональной составляющей. В большинстве семей (37,5%) преобладали авторитарный стиль взаимодействия, деструктивная стратегия педагогического влияния, основанная на безусловном подчинении ребенка власти родителя, что приводило к формированию у него крайне пассивной личностной позиции.

Сведения о состоянии технологического компонента свидетельствовало о том, что родители в этом плане могли быть достаточно активны, интересовались различными современными средствами преодоления патологических состояний детей с ТМНР, порой даже оперировали данными медицины, социологии, правовыми и законодательными актами, но делали это несколько однобоко и поверхностно. В суждениях о психолого-педагогическом вмешательстве и сопровождении детей с ТМНР, оказывалось, что они чаще всего проявляли желание получить быстрый положительный результат.

На основании проведенных диагностических исследований были определены следующие мероприятия, крайне необходимые для формирования родительской компетентности. У родителей, имеющих детей с ТМНР, эти виды работ представлены в схеме на рис. 2.

Процесс формирования родительской компетентности людей, имеющих детей с ТМНР, состоит из семи последовательных взаимосвязанных этапов, реализующих различные направления работы:

1 этап — диагностика ситуации социального развития, определение состояния психо-социального здоровья семьи и выявление условий и обстоятельств, оказывающих негативное воздействие на ребенка;

2 этап — анализ полученной информации;

3 этап — совместная с родителями разработка рекомендаций для них; составление плана комплексной помощи;

4 этап — консультирование всех участников сопровождения, направленное на информирование о путях и способах решения проблем взаимодействия родителей с их ребенком, имеющего ТМНР;

5 этап — выполнение предложенных рекомендаций каждым участником сопровождения;

6 этап — совместные обсуждения всеми участниками выполнения рекомендаций и полученных результатов (Что получилось? Что не получилось? Почему?);

7 этап — рассмотрение дальнейших перспектив развития ребенка (Что мы делаем дальше?).

С каждым компонентом, составляющим родительскую компетентность, проводилась работа непосредственно при включении каждого родителя в коррекционно-развивающую работу с детьми с ТМНР.

Таблица 2. Состояние компонентов родительской компетенции у родителей, имеющих дошкольников с ТМНР после обучения в дошкольном учреждении (в %).

Уровень	Когнитивно-информационный,	Ценностно-мотивационный,	Эмоционально-поведенческий	Коммуникативно-рефлексивный	Технологический
0 баллов			7	3	-
1 балл	10	27	21	20	15
2 балла	63	58	59	54	68
3 баллов	27	15	13	23	17

Когнитивно-информационная компетенция формировалась в процессе тесного сотрудничества родителя с командой специалистов. Начало работы было положено в процессе проведения психолого-педагогической диагностики ребенка и совместного утверждения его индивидуального образовательного маршрута. Затем родитель включался в индивидуальные занятия в качестве наблюдателя и помощника для своего ребенка. Он мог видеть его актуальные возможности и используя разные виды помощи совместно с педагогом-дефектологом найти пути развития ребенка и его положительный потенциал. Дальнейшее участие и организация занятий в групповых (и инклюзивных) занятиях с другими детьми позволяло использовать все возможности ребенка к налаживанию его социальной адаптации. Осознанные и последовательные действия к подготовке к будущей учебной деятельности своего ребенка с ТМНР, сотрудничество в совместных разборах предстоящей учебной задачи со специалистами, качественное выполнение домашней работы, свидетельствовало о росте данной компетенции у родителя, имеющего ребенка с ТМНР.

Ценностно-мотивационная компетенция как наиболее сложная и уязвимая у родителя была выражена в развитии двойного процесса осознанной сепарации ребенка с ТМНР от родителя, так и родителя от этого ребенка. В начале работы родители и дети с ТМНР были неразрывным целым. Мнение родителей, что их дети неспособны к самостоятельному существованию, и выживанию, любое действие, способствующее отделению малыша от объятий матери, будет равно глубокой психотравмирующей ситуации. Родители были настолько сконцентрированы на текущем состоянии ребенка, что не позволяли оставить ребенка наедине с другим педагогом и детьми. Поэтому начало работы строилось на индивидуальных занятиях по модели «Ребенок-родитель». Затем после адаптации в дошкольном учреждении и к специалистам и другим детям начался путь отделения ребенка и родителя — через модель «Мой ребенок и мои интересы», когда родителям в проектной деятельности предлагалось создать свой продукт — подготовка пособий к уроку, составить сообщение для других родителей, приготовить выступление на праздник и др. Впо-

следствии, по физическим возможностям детей с ТМНР родители могли расширить их самостоятельное пребывание в дошкольном учреждении и оставлять на некоторое время, уделив время себе, своему здоровью и выходу на работу.

Работа с эмоционально-поведенческой компетенцией предполагала обучение родителей последовательным стратегиям взаимодействия с ребенком с ТМНР — на начальном этапе — это стимуляция психических процессов на безусловном импрессивном уровне поведения (эмоционально-личностное общение). На следующем этапе — на условном экспрессивном уровне поведения — активизация, поддержка, контроль в совместном взаимодействии. На уровне ситуативно-личностного общения родители учились производить правильную положительную поддержку, контроль действий своих детей, делать выбор новых действий и осуществлять перенос знаний в новых ситуациях.

Коммуникативно-рефлексивная компетенция реализовывалась в создании моделей коммуникативного взаимодействия и анализе своих действий. Представим эти модели, в них первая единица является ведущей и направляющей, вторая единица, принимающей влияние первой, третья единица, поддерживающая и помогающая второй: «Специалист — ребенок — родитель», «Родитель — ребенок — специалист», «Родитель — ребенок — специалист — сверстники»; «Ребенок — сверстники — специалист — родитель».

Технологическая компетенция реализовывалась в следующей последовательности — работа с родителями проводилась через предоставление стендовой печатной информации об общем развитии детей, о режиме дошкольного учреждения и других вопросах, частные вопросы можно было задать через «Почтовый ящик». Регулярно выкладывалась в папках информация о правовой защите, о медицинских рекомендациях, о социальных мероприятиях по защите детей с инвалидностью. Для родителей активно применялись компьютерные технологии — сайты учреждения и специалистов, блоги, виртуальное общение, создание групп внутри соци-

альных сетей, где можно было найти ссылки о полезных мероприятиях, реклама и отзывы о центрах и методах лечения.

После совместного обучения, которое проводилось на протяжении двух-четырёхлетнего дошкольного периода, во время которого воспитывались дети с ТМНР, но и их родители, мы составили картину динамики развития родительской компетентности. Она отражена в показателях, приведенных в табл. 2.

По приведенным показателям наглядно прослеживаются положительные динамические изменения в родительской компетентности в результате целенаправленной работы с родителями, имеющими детей с ТМНР, что впоследствии при переходе на новый школьный уровень обучения позволит им приобрести уверенность в своих силах, а то насколько она будет устойчива покажут следующие ступени развития жизни семьи, ведь если оно уже началось, то не должно остановиться на достигнутом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования /И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 51.
2. Карцева Л. В. Модель семьи в условиях трансформации российского общества /Л. В. Карцева // Социологические исследования. — 2003. — № 7. — С. 94.
3. Коваленко Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования /Т. В. Коваленко//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, № 4(48), 2015 www.sisp.nkras.ru.
4. Мизина Н. Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы /Н. Н. Мизина// Сб. науч. трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». — 2009. — № 7.
5. Об организации работы с обучающимися, имеющими сложный дефект — Письмо Министерства образования и науки РФ от 03.04.2003 № 27/2722–6. [Электронный ресурс] // <http://docs.cntd.ru/document/901867012> (Дата обращения.19.02.2015).
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) — Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N1599 / Опубликовано: 20 декабря 2014 г. [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (Дата обращения: 19.02. 2015).
7. Овчарова Р. Б. Психологическое сопровождение родительства./ Р. Б. Овчарова. — М.: Изд-во Института психотерапии. — 2003. — 319 с.
8. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрастах: учеб.-метод. пособие/ сост. В. И. Рерке, И. Ю. Танькова, О. С. Балалайкина. — Иркутск: «Репроцентр А-1», — 2017. — 100 с.
9. Рузская А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и детьми [Текст]/ А. Г. Рузская // Психология дошкольника. Хрестоматия. — М.: Академия; 2000. — С. 5–20.
10. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н. М. Назаровой. — М.: Академия; 2008. — 358 с.
11. Ткачёва В. В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование [Текст]: метод. пособие / В. В. Ткачева. — М.: Книголюб; — 2008. — 144 с.
12. Филиппова Г. Г. Психология материнства/Г. Г. Филиппова. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 76 с.
13. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе / Н. В. Яковлева. Ярославль, — 1994. — 68 с.
14. Anderson L.W. A taxonomy for learning, teaching, and assessing / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl. — New York: Longman. 2000. — 352 p.
15. Berger M. Live supervision as context, treatment, and training / M. Berger, C. Dammann // Family Process — 1982. — Vol. 21. — P. 337–344.

© Шохова Ольга Валентиновна (fakul-spip@mgou.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕТЕВЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПО ЛИНИИ «ШКОЛА-КОЛЛЕДЖ/УНИВЕРСИТЕТ-ПРЕДПРИЯТИЕ» НА ТЕРРИТОРИИ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

IMPLEMENTING NETWORKING FORMS OF INTERACTION ON THE LINE «SCHOOL-COLLEGE / UNIVERSITY-ENTERPRISE» IN THE AMUR REGION

E. Yadchenko

Summary. This article analyzes the prerequisites for ensuring the competitiveness of the region of the Russian Federation — the Amur Region — in the field of investments, the labor market and specialists, and also discloses the mechanisms of interaction between educational organizations and enterprises of the economy in the context of the implementation of the Concept for the Development of Engineering Education in the Amur Region. It is concluded that the necessary condition for the implementation of these tasks is the creation of territories of priority social and economic development, the continuous professional development of qualified engineering and highly qualified workers based on the network interaction of educational organizations and enterprises of the economy, the creation of new high-tech industries in the context of new industrial clusters (oil and gas -recycling, mining, space).

Keywords: cluster approach in economics, engineering education, network form of interaction, basic professional educational programs.

Ядченко Евгений Михайлович

*К.п.н., профессор, Амурский областной институт
развития образования
ev_yadchenko@mail.ru*

Аннотация. В данной статье анализируются предпосылки обеспечения конкурентоспособности региона РФ — Амурская область — в области инвестиций, рынка труда и специалистов, а также раскрываются механизмы взаимодействия образовательных организаций и предприятий экономики в условиях реализации Концепции развития инженерного образования на территории Амурской области. Делается вывод, что необходимым условием реализации данных задач является создание территорий опережающего социально-экономического развития, непрерывное профессиональное развитие квалифицированных инженерных и высококвалифицированных рабочих кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций и предприятий экономики, создание новых высокотехнологичных производств в условиях новых промышленных кластеров (нефте-газо-перерабатывающего, горнодобывающего, космического).

Ключевые слова: кластерный подход в экономике, инженерное образование, сетевая форма взаимодействия, основные профессиональные образовательные программы.

Основой технологического и инновационного развития на период 2015–2020 годов стало усиление координации деятельности Правительства Российской Федерации, инновационных институтов развития, научных и образовательных организаций, бизнеса в части формирования направлений приоритетных научных исследований и разработок, создания образцов конкурентоспособной инновационной продукции, коммерциализации разработок, технологического перевооружения предприятий, формирования спроса на инновационную продукцию. Президент Российской Федерации В.В. Путин отмечает, что в настоящее время лидерами глобального развития могут стать только те государства, которые в состоянии создавать уникальные промышленные технологии с целью формирования на их основе собственную передовую производственную базу. В связи с этим на первый план выходит вопрос подготовки качественных инженерных кадров, что яв-

ляется одним из ключевых факторов развития конкурентоспособности государства и становления его технологической, политической, военной и экономической независимости [1].

В настоящее время обеспечить системное решение проблемы привлечения молодежи в сферу образования, науки, высоких технологий и закрепления ее в этих сферах является одной из ключевых задач образования, в том числе, и общего образования. Именно поэтому в последние годы происходит трансформация социальных запросов общества к получаемым выпускниками школ знаниям, умениям, навыкам, а также их личностным качествам и общекультурным компетенциям, которыми они должны обладать после окончания учебного заведения [4]. В условиях проектирования обновленного содержания общего образования, которое реализуется в ходе введения ФГОС нового поколения, инженерное

образование должно занять одно из центральных мест и стать профориентационно значимым элементом.

Учитывая огромный потенциал Амурской области, Правительство Российской Федерации обозначило часть ее территорий в качестве территорий опережающего социально-экономического развития (далее — ТОСЭР).

На основе анализа социально-экономического развития определены основные направления специализации ТОСЭР в Амурской области — это высокотехнологичные производства в сфере нефтяной и газовой переработки, промышленного производства, производства пищевых продуктов. Создание ТОСЭР предоставляет возможность вывести регион на новый уровень конкурентоспособности в борьбе за инвестиции, рынки и специалистов.

Создание территорий опережающего социально-экономического развития определено как одно из приоритетных направлений развития региона в рамках государственной программы «Социально-экономическое развитие Дальнего Востока и Байкальского региона» [2].

В свою очередь, необходимым условием реализации задач социально-экономического развития Амурской области является подготовка и непрерывное профессиональное развитие квалифицированных инженерных и высококвалифицированных рабочих кадров для обеспечения потребностей развивающейся экономики и инженерной инфраструктуры, создания новых высокотехнологичных производств в условиях новых промышленных кластеров (нефте-газо-перерабатывающего, горнодобывающего, космического).

Как известно, инженер — это специалист высокого уровня, содержанием деятельности которого является не только планирование, проектирование, конструирование сложнейшего оборудования или обеспечение его бесперебойной работы, но также формирование и воздействие на окружающую его действительность. Следовательно качество подготовки инженерных кадров является одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и его приоритетной задачей на ближайшую и будущую перспективу [3].

На основании анализа социально-экономического развития региона, в целях реализации инженерного образования на всех уровнях образования, повышения уровня инженерно-технической культуры, эффективности использования различных видов конструирования и робототехники в образовательной деятельности, роста доли достижений обучающихся инженерно-технического профиля обучения распоряжением Правительства

Амурской области от 17.04.2019 г. № 70-р утверждена «Концепция развития инженерного образования на территории Амурской области».

Концепция задает общие ориентиры развития инженерного образования в образовательных организациях Амурской области, является базой для разработки планов, образовательных программ, проектов, прогнозов.

Под инженерным образованием понимается специально организованный непрерывный процесс обучения и воспитания на всех уровнях общего образования (включая дошкольное) и профессионального образования. Формы, методы, содержание образовательной деятельности направлены на развитие у обучающихся желания и возможностей получить профессию инженера, а также на развитие инженерного мышления.

Согласно «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» на период до 2020 года, важнейшей задачей модернизации образования в РФ является гармоничное и целенаправленное развитие личности каждого ребенка за счет организации такого сетевого взаимодействия педагогов образовательных организаций, которое способствовало бы созданию комфортной и доброжелательной учебно-познавательной среды, обеспечивающей причастность подрастающего поколения к жизненной проблематике [5].

Опыт работы образовательных организаций Амурской области свидетельствует, что сетевая форма взаимодействия является одним из основных условий непрерывности образования. Так Правительством области и ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» были заключены соглашения о целевой подготовке кадров для космодрома «Восточный». Результатом совместной деятельности за последние пять лет (2014–2018 гг.) стало трудоустройство на космодром «Восточный» 39 выпускников университета.

В связи со строительством газоперерабатывающего и нефтеперерабатывающего комплексов, введением в эксплуатацию нефтепровода «ВСТО-1», «ВСТО-2» особенно актуальным является развитие нефтегазового кластера. В 2015 году подписано Соглашение о сотрудничестве по подготовке кадров для ООО «Газпром переработка Благовещенск». Определены базовые организации, реализующие подготовку кадров для эксплуатации завода. Анализ предварительного прогноза потребности в рабочих кадрах при строительстве и эксплуатации перерабатывающих производств ООО «Газпром переработка» на 2018–2022 годы свидетельствует, что потребность в кадровом потенциале составляет 4489 человек.

Подготовку кадров осуществляют «Амурский технический колледж», «Амурский многофункциональный центр профессиональных квалификаций». По согласованию с ОАО «Газпром-переработка» в 2015 году введены новые программы профессионального образования: «Лаборант-эколог», «Машинист технологических насосов и компрессоров», «Оператор нефтепереработки»; специальности: «Монтаж, наладка и эксплуатация электрооборудования промышленных и гражданских зданий». В 2016 году введена новая специальность: «Монтаж и эксплуатация оборудования систем газоснабжения».

Для эффективной реализации основных профессиональных образовательных программ в области активно внедряется технология сетевого взаимодействия. Так между предприятием «Газпром-переработка», Амурским государственным университетом, Амурским техническим колледжем и школой № 1 г. Свободный заключён договор о сетевом взаимодействии, направленный на совершенствование ранней профориентации и подготовку кадров для предприятий ТРП «Свободный».

В МОАУ СОШ № 1 г. Свободный второй год функционирует «Газпром-класс». Распространёнными формами сотрудничества стали экскурсии по лабораториям Амурского технического колледжа, сетевой профильной школе «ГАЗПРОМ», участие в отраслевой олимпиаде школьников «Газпром» по математике, физике, химии, информатике и экономике, втором ежегодном слёте учащихся «Газпром-классов» в образовательном центре «Сириус» (г. Сочи). И как результат совместной деятельности — участие обучающихся школы в апреле 2018 года в конкурсе научно-исследовательских проектов школьников «Газпром-классов» «Ступени» в г. Волгоград. Финансовую поддержку в размере 564 тыс. рублей на поездку делегации в г. Сочи, приобретение лабораторного оборудования профильных кабинетов, оформление кабинета «Газпром-класса» и культурно-массовые мероприятия оказывает в рамках договора благотворительного пожертвования ООО «Газпром-переработка».

В рамках реализации сетевого взаимодействия между ООО «СИБУР», Амурским государственным университетом, Амурским техническим колледжем и общеобразовательными школами г. Свободный в июне-июле 2018 года были проведены профильные научные смены для школьников «Химия + Физика». В течение пяти дней 100 амурских школьников постигали азы сложных дисциплин в игровой форме через экспериментальную и изобретательскую деятельность. В результате в ноябре 2018 года около 400 амурских школьников стали участниками профориентационных встреч «Тренды «Индустрии 4.0»: профессии-навыки-перспективы», которые организованы представителями компании «СИБУР» и Амурского государственного университета, в рамках

которых обучающихся выпускных классов познакомили с элементами «Индустрии 4.0», их внедрения и работы на предприятиях компании «СИБУР».

С начала 2019–2020 учебного года в профильных инженерно-технических классах четырёх школ г. Свободный при активном участии специалистов СИБУРа реализуются новые образовательные технологии, ориентированные на кадровые потребности компании. Для обучающихся создано новое современное образовательное пространство, в рамках которого школьники под руководством наставников — представителей СИБУРа реализуют самые смелые инженерно-технические проекты.

Амурская область — старейший горнодобывающий регион Дальнего Востока. Выгодное геополитическое положение области, близость к мировым рынкам сбыта, избыток энергетических ресурсов, активное вовлечение в освоение минерально-сырьевого потенциала крупных предприятий определило формирование горнодобывающего кластера.

Подготовку кадров для горнодобывающей промышленности осуществляют 3 профильных организации СПО: 2 государственные: «Благовещенский политехнический колледж» и «Райчихинский индустриальный техникум» и частное некоммерческое профессиональное образовательное учреждение «Покровский горный колледж».

В данных образовательных организациях созданы все необходимые условия для реализации программ подготовки и переподготовки специалистов по востребованным направлениям и специализациям угольной и горнодобывающей отрасли, сформирована соответствующая материально-техническая база. С 2012 года на базе Благовещенского политехнического колледжа действует в качестве структурного подразделения единственный на Дальнем Востоке Межрегиональный ресурсный центр, являющийся учебным центром профессиональных квалификаций в горной отрасли. К данному ресурсному центру относятся восемь образовательных организаций среднего профессионального образования Дальневосточного региона: 3 — из Республики Саха (Якутия), 1 — из Хабаровского края, 1 — из Приморского края и 3 — из Амурской области. В соответствии с заказом организаций (предприятий), являющимися работодателями региона, на 19 предприятиях Амурской области были спроектированы и экспериментально проверены образовательные программы по направлению «Маркшейдерское дело».

В связи с реализацией в Амурской области крупных проектов федерального значения в 2012 году на базе Амурского многофункционального центра професси-

ональных квалификаций создан учебный центр «Промышленная безопасность», осуществляющий обучение, переподготовку и повышение квалификации рабочих и специалистов по 68 программам, заказчиками которых стали такие предприятия «Транснефти», как «Востокнефтепровод», «Дальнефтепровод», «Спецморнефтепорт Козьмино».

В городе Белогорске в течение двух лет реализуется проект «Школа-колледж-предприятие», участниками которого стали Амурский колледж сервиса и торговли, Управление образования администрации г. Белогорск, предприятия ТОО «Белогорск».

В рамках сетевого взаимодействия Райчихинским индустриальным техникумом и СОШ № 1 г. Райчихинск, Амурским колледжем строительства, жилищно-коммунального хозяйства и Алексеевской гимназией г. Благовещенск осуществляется профильная подготовка обучающихся, проводятся мастер-классы, обучающиеся ежегодно проходят профессиональные пробы.

Амурский государственный университет (АмГУ) ведет подготовку инженерных кадров для таких масштабных горно-металлургических и горнодобывающих предприятий Амурской области: «УК «Петропавловск», «Прииск Соловьевский», «Хэргу», которые на 60% укомплектованы специалистами, прошедшими подготовку и переподготовку в университете.

В 2016 г. АмГУ при поддержке ООО «Газпром-переработка», «СИБУР Холдинг» и АО «Дальневосточная распределительная сетевая компания» начали подготовку специалистов в области химической технологии для Амурского газоперерабатывающего и Амурского газохимического заводов, магистрального газопровода «Сила Сибири».

В сентябре 2018 года на Восточном экономическом форуме подписано соглашение о сотрудничестве в сфере развития человеческого капитала и обеспечения трудовыми ресурсами между АНО «Агентство по развитию человеческого капитала на Дальнем Востоке», ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет», ООО «СИБУР», и Правительством Амурской области о подготовке специалистов для производств СИБУРа и профессиональной ориентации учащихся учреждений среднего, среднего профессионального и высшего образования на Дальнем Востоке.

В связи со строительством космодрома «Восточный» на территории области увеличилось число региональных культурно-массовых мероприятий на аэрокосмическую тему с участием школьников. На протяжении последних трех лет стало традиционным проведение

в апреле Всероссийского фестиваля «Космофест «Восточный», в котором принимают участие представители космических клубов, обучающиеся профильных аэрокосмических классов, студенты организаций высшего и среднего профессионального образования.

В рамках мероприятия для школьников и студентов проводятся встречи и панельные дискуссии с летчиками-космонавтами и испытателями космической техники, организуется проведение мастер-классов «Посадка на Марс», «Посадка на Луну», а также конкурсов по ракетомоделированию, спутникостроению, системам обеспечения жизнедеятельности космонавтов, организации поисково-спасательной службы в пилотируемой космонавтике. Обучающимся предоставляется возможность позаниматься на мобильном тренажере стыковки пилотируемого космического корабля с Международной космической станцией. На стадионе АмГУ, «Школы № 16 г. Благовещенск» традиционно производится запуск моделей ракет, квадрокоптеров, самолетов и вертолетов.

Налажены тесные связи общеобразовательных организаций с предприятиями Забайкальской железной дороги. Так, в школах г. Белогорск и г. Свободный разработана система специализированной подготовки, направленная на социализацию обучающихся и их ориентацию на рынке труда. Организация деятельности участников образовательных отношений осуществляется в рамках реализации задач ранней профориентации обучающихся и довузовского обучения. Проводится допрофессиональная подготовка в 5–9-х классах посредством организации классов «Юный железнодорожник». Юные железнодорожники под руководством инструктора учебного центра Забайкальской детской железной дороги осваивают программу соответствующих годов обучения. По окончании учёбы школьники сдают контрольные тесты, по результатам которых их допускают к производственной практике на Забайкальской детской железной дороге г. Свободный. Летом 2018 года производственную практику прошли около 200 обучающихся из г. Белогорск и г. Свободный.

«Делай мир лучше силой своего мастерства» — девиз международного некоммерческого движения Worldskills поддержали профессиональные образовательные организации области. С целью повышения престижа рабочих профессий и развития профессионального образования посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства в 2015 году Амурская область вступила в движение «Молодые профессионалы (Worldskills Russia)». За этот период в 2,5 раза возросло число компетенций, в 4 раза увеличилось количество участников конкурса; 11 профессиональных образовательных организаций и 3 организации высшего образования принимают участие в соревнованиях регионального чемпионата.

В октябре 2019 года в Амурской области прошел V региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia), в котором приняли участие 100 молодых квалифицированных рабочих, студентов колледжей, школьников, опытных профессионалов.

В рамках чемпионата проведена деловая программа, в которую были включены: «круглые столы», панельная дискуссия по теме «Проведение мероприятий «дорожной карты» по реализации инженерного образования, направленного на развитие движения «Worldskills» в Амурской области»; диалоговая площадка «Время первых» на территории «Точка кипения» (г. Благовещенск), «Инженерное образование» (г. Белогорск), «Развитие системы СПО и движения Worldskills в Амурской области» (г. Свободный).

В целях популяризации рабочих профессий в рамках чемпионата прошли профориентационные экскурсии по соревновательным площадкам, мастер-классам для обучающихся школ г. Благовещенск, г. Белогорск, г. Свободный, Благовещенского, Белогорского, Серышевского, Ивановского, Тамбовского районов.

Опыт работы показал, что результатами реализации сетевого взаимодействия между образовательными организациями предприятиями бизнеса на территории Амурской области стали:

- ◆ развитие областной системы инженерного образования, создание сети специализированных профильных образовательных организаций;
- ◆ обеспечение потребности экономики Амурской области в кадрах высокой квалификации по приоритетным направлениям технологического развития;
- ◆ создание частно-государственного партнерства по повышению социального статуса квалифицированных инженеров в рамках кластерного развития экономики региона.

Таким образом, кардинальные изменения на рынке труда и быстрое развитие технологий формируют новые вызовы. Автоматизация и переход к цифровой экономике создали потребность в рабочих кадрах нового типа, способности которых — их профессионализм, мобильность, адаптивность, а, следовательно, и конкурентоспособность позволят строить экономику будущего. Это потребует новых подходов в организации образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция развития инженерного образования на территории Амурской области. Под общей редакцией Ядченко Е. М.: Благовещенск: 2019—66 с.
2. Акт правительства Российской Федерации Постановление Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Социально-экономическое развитие Дальнего Востока и Байкальского региона» от 15.04.2014 № 308 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 2014 г. № 308.
3. Концепция развития инженерного образования на территории муниципального образования города Братска // <http://www.obrbratsk.ru/> URL: <http://www.obrbratsk.ru/do/ooo/Prav-norm-akt/konceptiya.pdf> (дата обращения: 27.01.2020).
4. Ротаева Н. Целостная картина мира: создаем будущее // «УГ Москва». — 2016. — № 50.
5. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 2008 г. № 1662-р.

© Ядченко Евгений Михайлович (ev_yadchenko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ АНГЛИЙСКИХ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Новикова Ольга Вячеславовна

К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
Novikova_English@mail.ru

SEMANTICS OF ENGLISH ANIMAL PROVERBS FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL LINGUISTICS

O. Novikova

Summary. The article analyses the semantics of English animal proverbs from the perspective of cultural linguistics. The research was based on 246 animal proverbs from modern phraseological dictionaries and proverb dictionaries. The article deals with expressive means that demonstrate the originality of the creative nature of the language thinking of English-speaking peoples. The most productive core of animal components is considered in the analysed proverbs. The national and cultural specificity of the language picture of the world of the English-speaking people is determined by the content of certain concepts that exist in the English-speaking language mentality. The author emphasizes the importance for English language learners to study the analyzed proverbs for the formation of linguistic and cultural competence.

Keywords: cultural linguistics, language picture of the world, animal proverbs, expressive means, imagery.

Аннотация. Статья посвящена анализу семантики английских анималистических пословиц в аспекте лингвокультурологии. Материалом исследования послужили 246 анималистических пословиц из современных фразеологических словарей и словарей пословиц. В работе рассмотрены выразительные средства, демонстрирующие своеобразие творческого характера языкового мышления англоязычного народа. Выделены наиболее продуктивные стережевые анималистические компоненты, используемые в анализируемых пословицах. Национально-культурная специфика языковой картины мира англоязычного народа определяется содержанием определенных концептов, бытующих в англоязычном языковом сознании. Автор подчеркивает важность изучения анализируемых пословиц для формирования лингвокультурной компетенции у изучающих английский язык.

Ключевые слова: лингвокультурология, языковая картина мира, анималистические пословицы, выразительные средства, образность.

Лингвистические исследования последних десятилетий отмечены погружением в изучение роли так называемого «человеческого фактора» в языке с целью изучения того, как человек, представитель той или иной культуры, использует язык в качестве средства коммуникации.

Лингвокультурология, изучающая взаимосвязь и взаимовлияние языка и культуры, фокусирует свои исследования на образных языковых единицах, в семантике которых закрепленные образы являются зоной сосредоточения культурной информации. К источникам культурной интерпретации, безусловно, относится пословичный фонд, поскольку большинство пословиц — это прескрипции-стереотипы народного самосознания, да-

ющие достаточно широкий простор для выбора с целью самоидентификации [1, с. 240].

Под пословицами мы, вслед за А.В. Куниным, понимаем «афористически сжатые изречения с назидательным смыслом в ритмически организованной форме» [2, с. 339].

Целью работы является исследование семантики английских анималистических пословиц в аспекте лингвокультурологии.

Выбор в качестве объекта исследования 246 английских анималистических пословиц (в дальнейшем изложении — АП), отобранных из наиболее репрезентатив-

ных лексико-фразеологических источников [3; 4; 5; 6; 7], обусловлен тем, что они уходят корнями в национально-культурный фон.

В пословицах отражен богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность.

Актуальность работы определяется необходимостью комплексного исследования национально-культурной специфики семантики АП с учетом их системности, тематической ориентированности и экспрессивного потенциала.

Теоретической основой исследования являются идеи, изложенные в работах таких лингвистов, как Маслова В. А. 2008 [8], Чиненова Л. А. 1986 [9], Баранов А. Н., Добровольский Д. О. 2008 [10], Арнольд И. В. 2014 [11], Арутюнова Н. Д. 1998 [12], Бунеева Н. Л. 2001 [13].

Пословицы — древний жанр народного творчества. Они возникли в далекое время, и уходят своими корнями вглубь веков. Главной особенностью пословицы является ее законченность и дидактическое содержание.

Особую роль в отображении национально-культурного самосознания англоязычного народа и его идентификации как такового играют анималистические пословицы, поскольку в образном содержании их единиц воплощено культурно-национальное мировидение.

Рассматриваемые языковые знаки употребляются отправителем речи для подкрепления собственной мысли, для большей убедительности своих слов благодаря рифмованным созвучиям: *birds of a feather flock together; burn not your house to rid it of the mouse; when the cat is away, the mice will play.*

Важнейшими выразительными средствами, способствующими устойчивости и запоминаемости пословиц, также являются аллитерация и ассонанс.

В композиционном отношении мы выделяем следующие типы аллитерации, среди которых наиболее распространенным является повторение одного звука, что придает АП особую звуковую и интонационную выразительность:

- ◆ повторение согласного в первом и последнем словах: *let sleeping dogs lie, barking dogs seldom bite;*
- ◆ повторение согласного во втором и последнем словах: *every dog has his day, one swallow doesn't make summer;*

- ◆ повторение двух или трех согласных в различных лексемах: *you cannot teach old dogs new tricks; a good dog deserves a good bone.*

Анализ примеров из собранной картотеки свидетельствует о том, что для наибольшего количества рассматриваемых пословиц характерен ассонанс, т.е. повторение гласных в ЗФЕ: *you can take a horse to the water but you cannot make him drink; nightingales will not sing in a cage; the early bird catches the worm.*

У многих АП наблюдается целый набор черт, которые способствуют их устойчивости, а именно, сочетание аллитерации с ассонансом:

honey is sweet, but the bee stings; when the cat is away, the mice will play; honey is sweet, but the bee stings; a cat may look at a king.

Устойчивости АП способствуют также лексические изобразительные средства, к которым можно отнести повторы и сопоставления:

- ◆ повтор анималистического тематического индикатора-зоонима: *crows do not pick crow's eyes; dog does not eat dog; hawks will not pick hawks' eyes; a thief knows a thief as a wolf knows a wolf; an ass is but an ass, though laden with gold;*
- ◆ повтор глагольного компонента: *love me, love my dog; he that will steal an egg will steal an ox, fight dog, fight bear; if an ass (donkey) brays at you, don't bray at him; if you agree to carry the calf, they'll make you carry the cow; if you sell the cow, you sell her milk too;*
- ◆ повтор адекативного компонента: *fine feathers make fine birds; one barking dog sets all the street a-barking;*
- ◆ повтор субстантивного компонента: *what is sauce for the goose is sauce for the gander.*

Сопоставления в АП можно разделить на две группы:

- ◆ антонимические пословицы, т.е. сопоставление лексем, являющихся антонимами и вне данной пословицы: *as the old cock crows, so does the young; little pigeons can carry great messages; many a good cow has a bad calf; a black hen lays a white egg; a shy cat makes a proud mouse; a living dog is better than a dead lion;*
- ◆ сопоставление сочетаний лексем, не являющихся антонимами вне данных пословиц: *better an egg today than a hen tomorrow; better be the head of a dog than the tail of a lion; a bird in the hand is worth two in the bush.*

Кроме рассмотренных выразительных средств по-прежнему экспрессивности анималистических пословиц

способствует образный характер их семантики. Частичная или полная переосмысленность является необходимым условием наличия в них образности.

Поскольку субъект речи не располагает неисчислимым инвентарем языковых знаков, он часто прибегает к переосмыслению уже существующих в языке номинативных единиц, ссылаясь на какой-либо образ, ассоциативное подобие познаваемого объекта.

Тот факт, что названия представителей фауны служат излюбленным материалом языковой метафоризации, объясняется важной ролью, которую с незапамятных времен играют животные в хозяйственно-экономической жизни и традициях носителей английского языка.

Образность АП связана с особенностями повадок, поведения представителей фауны, подмеченных народом или приписанных им человеком.

Исследование АП с помощью таких методов лингвистического анализа, как компонентный, описательный, фразеосемантический и статистический, позволяет сделать вывод о неоднозначном отношении англоязычного народа к образам представителей фауны.

Исследуя 265 употреблений лексем-зоонимов в 246 анализируемых пословицах, было выявлено, что названия представителей фауны с разной частотой участвуют во фразообразовательном процессе, что объясняется взаимодействием и влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов в процессе фразообразования: hog — 1 (количество употреблений в АП), jackass — 1, elephant — 1, swan — 1, hornet — 1, eagle — 1, duck — 1, peacock — 1, jackdaw — 1, hornets — 1, lion — 1, nightingale — 1, tortoise — 1, hound — 1, gnat — 1, leopard — 1, rat — 1, trout — 1, swallow — 1, fox — 2, monkey — 2, tiger — 2, hawk — 2, crow — 2, lamb — 2, bee — 2, pigeon — 2, cock — 3, ox — 3, flea — 3, calf — 3, bear — 4, sheep — 4, goose — 4, wolf — 4, lark — 4, chicken — 5, hare — 5, hen — 6, cow — 6, fly — 7, pig — 7, ass — 8, worm — 11, cat — 18, fish — 21, bird — 22, horse — 26, dog — 56.

Вышеприведенные показатели частотности употребления названий животных свидетельствуют о том, что в английских АП наблюдается высокая частотность использования таких анималистических компонентов, как собака, лошадь, птица, рыба, кошка, червяк, осел, свинья, муха, корова, курица, заяц и цыпленок.

Характерными признаками стержневых компонентов исследуемых единиц являются давность происхождения, простота морфологической структуры, высокая частотность употребления, ясность их семантики.

Экстралингвистическая база зоонимов довольно разнообразна. ЗФЕ вербализуют также такие виды деятельности человека, как охота, скачки, военное дело, крестьянский труд, игры.

АП со стертой внутренней формой отражают своеобразие лингвокреативного мышления англоязычного народа.

Экскурс в этимологию позволяет понять значение АП *as well be hung for a sheep as a lamb* — «если суждено быть повешенным за овцу, то почему бы не украсть заодно и ягнёнка» Пословице является отголоском старого английского закона, по которому кража овцы каралась смертной казнью через повешение.

На английский язык колоссальное влияние оказали переводы Библии. В течение столетий Библия была наиболее читаемой и цитируемой в Англии книгой. Следующие библейские анималистические пословицы являются полностью ассимилированными и заимствованными: *Can the leopard change his spots? Cast pearls before swine; A wolf in sheep's clothing.*

Поскольку пословицы отражают систему ценностей народа, мы исследовали пословицы в когнитивном ракурсе. Для выявления концептов, которые обладают для носителей английского языка первостепенной важностью, была составлена их тематическая классификация, согласно которой АП распределяются на три тематические группы: 1) человек как личность; 2) человек и жизненные обстоятельства; 3) человек и общество.

Национально-культурная специфика английских АП объясняется своеобразием отражения концептуальной картины мира, которая была исследована с помощью теории фразеосемантического поля.

Наиболее часто вербализуемы в анималистических пословицах следующие концепты: храбрость на своей территории: *every dog is a lion at home, every dog is valiant at his own door*; дерзость: *It's a bold mouse that nests in the cat's ear*; болтливость: *an ox is taken by the horns, and a man by the tongue*; любопытство: *curiosity killed a cat*; лень: *a lazy sheep thinks its wool heavy, a lazy dog finds no bone*; самолюбование: *each bird loves to hear himself sing, one scabby sheep will mar a whole flock*; корыстность, выгода: *all is fish that comes to his net, an empty hand is no lure for a hawk*; пьянство: *it's all right to drink like a fish if you drink what a fish drinks*; порочность: *the dog returns to his vomit*; глупость: *a jackass can kick a barn door down, but it takes a carpenter to build one, all asses wag their ears*; брезгливость: *scornful dogs will eat dirty puddings*; совершенные нескольких дел одновременно, жадность: *dogs that*

put up many hares kill none, if you run after two hares, you will catch neither; труд, трудолюбие: a cat in gloves catches no mice, the dog that trots about finds the bone; воровство: he that will steal an egg will steal an ox, the cat shuts its eyes when stealing cream; опытность: a fox is not taken twice in the same snare, old birds are not caught with chaff; семья, дом: a dog returns to where he has been fed, an old horse always knows its way home; любовь к своему ребенку: every bird likes its own nest, every mother thinks her own gosling a swan; риск: you must lose a fly to catch a trout, venture a small fish to catch a great one; поспешность: nothing must be done hastily but killing of fleas, if you sell the cow, you sell her milk too; вознаграждение за труд: a good dog deserves a good bone, to a good cat a good rat; голод: a hungry bear does not dance, hungry dogs will eat dirty puddings; свойство ошибаться: it is a good horse that never stumbles, even a monkey will fall from a tree sometimes; горе: a fly is small but it is enough to make you sick; неволя: nightingales will not sing in a cage; достижение цели "пряником": you can catch more flies with honey than with vinegar; праздник: we don't kill a pig every day; молчание: a close mouth catches no flies; видимость и сущность: dumb dogs are dangerous, beware of a silent dog and still water; реальность: better an egg today than a hen tomorrow, a feather in the hand is better than a bird in the air; расплата за содеянное: curses like chickens come home to roost, the fox must pay with his skin to the flayer; ценность: the cow knows not what her tail is worth until she has lost it; надежда, ожидание: every dog has his day, even a blind pig finds acorn once in a while; примирение с трудностями для достижения желаемого: he that would have eggs must endure the cackling of hens, he who would catch fish must not mind getting wet; бесполезность предаваться несбыточным мечтам: if a dog's prayer were answered, bones would rain from the sky, if a frog had wheels, they wouldn't bump their butts; осторожность: the scalded dog fears cold water, a beaten dog is afraid of the sticks's shadow; неторопливость, медлительность: the tortoise wins the race while the hare is sleeping; ошибочность: to give a lark to catch a kite, to shoot at a pigeon and kill a crow; бесполезность действий: to teach a pig to play on a flute, to teach the dog to bark; терпение: tread on a worm and it will turn, the last straw breaks the camel's back; наказание: a staff (stick) is quickly found to beat a dog with, if you want a pretence to whip a dog, say that he ate the frying-pan; обвинение кого-либо в своих собственных ошибках: the losing horse blames the saddle; родство: hawks will not pick hawks' eyes, dog does not eat dog; неравноправие: laws catch flies, but let hornets go free; one beats the bush, and another catches the bird; эксплуатация: the camel going to seek horns lost his ears, all lay load on the willing horse.

Анализ пословиц, объединенных в группу "Человек как личность", свидетельствует о том, что наиболее часто вербализуемы такие концепты, как *болтливость, любопытство, лень, самолюбование, корыстность, пьянство, порочность, глупость, брезгливость, жадность, воровство, труд, трудолюбие, опытность, любовь к семье*. Наибольшее количество пословиц выражают концепт «неисправимость человека»: *a stunted hen remains a chicken; an ass is but an ass, though laden with gold; a hog in armour is still but a hog is; a monkey remains a monkey though dressed in silk; a monkey in silk is a monkey no less; you can't put new feathers on a bird; wash a dog, comb a dog: still a dog; you cannot make a silk purse out of a sow's ear; once a snake, always a snake; the fox may grow grey but never good; the leopard cannot change its spots; what do you expect from a pig but a grunt.*

Пословицы, входящие в тематическую группу «Человек и жизненные обстоятельства», связаны с рядом концептов: *риск, поспешность, опоздание, вознаграждение за труд, голод, свойство ошибаться, горе, неволя, расплата за содеянное, ценность, надежда, примирение с трудностями для достижения желаемого, осторожность, медлительность, ошибочность, бесполезность действий, терпение.*

Многочисленную группу составляют пословицы, в которых вербальное отражение находит концепт «бесполезность предаваться несбыточным мечтам».

Рассмотренные примеры показывают, что специфика ЗФЕ заключается в том, что их семантика непосредственно связана с отображением оценочной картины мира англоязычного народа, в которой закрепляется исторический опыт и национальная специфика общества.

Выражаемые в пословицах знания складываются в некую систему взглядов, своего рода коллективную философию. В связи с этим Н. Л. Бунеева вводит понятие "провербиальная картина мира", под которой понимается картина мира, объективированная в пословицах и отражающая интеллектуальное и эмоционально-ценностное отношение народа к миру [13, с. 9].

Исследование АП в когнитивном ракурсе способствовало пониманию того, какие структуры знания обладают для представителей англоговорящего общества первостепенной важностью.

Анализ языкового материала свидетельствует о том, что отображение культурного опыта языкового коллектива осуществляется через образные представления, лежащие в основе АП. Они в экспрессивной форме оценивают действие как хорошее или плохое, желательное

или нежелательное, и, таким образом, содержат совет или наставление, как следует поступать человеку в той или иной ситуации.

В свете вышеизложенного подчеркнем, что первостепенный интерес для лингвокультурологии представляют языковые единицы, фиксирующие фактор устойчивости, а также преемственности культурной традиции. Такими элементами в языке являются пословицы, включающие образы животного мира.

В анималистических пословицах, представляющих собой конденсат человеческой мудрости, заложены линии речевого поведения будущих поколений. Специфика анализируемых языковых комплексов заключается в том, что их экспрессивность непосредственно связана с отображением оценочной картины мира, в которой

закрепляется исторический опыт и национальная специфика народа.

Провербиальная картина мира особым образом представляет концептуальную систему знания о мире с точки зрения народного менталитета. Это отражение проявляется в яркой образной форме, что достигается благодаря тому, что для большинства пословиц характерно переосмысленное значение компонентов, входящих в ее структуру.

Следует подчеркнуть, что необходимо изучать анималистический пословичный фонд английского языка в целях овладения навыками межкультурной коммуникации, поскольку пословицы, включающие названия животных, отражают особенности исторического, экономического и культурного развития англоязычного народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Языки русской культуры, 1996. — 288 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. — М.: Высшая школа, 1996. — 381 с.
3. Cambridge Dictionary. — URL: <http://dictionary.cambridge.org/>
4. Macmillan Dictionary. — URL: <http://www.macmillandictionary.com/>
5. The Oxford English Dictionary. — URL: <http://oxforddictionaries.com>
6. Longman Dictionary of English Language and Culture. — Harlow: Longman, 2005. — 1621 p.
7. Apperson G. L. The Wordsworth Dictionary of Proverbs. — London: Wordsworth Reference, 2006. — 656 p.
8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. — Минск: ТетраСистемс, 2008. — 272 с.
9. Чиненова Л. А. Английская фразеология в языке и речи. — М.: МГУ, 1986. — 99 с.
10. А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. Аспекты теории фразеологии — М.: Знак, 2008. — 646 с.
11. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. Учебник для вузов. — М.: Флинта, 2014. — 384 с.
12. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 896 с.
13. Бунеева Н. Л. Прагматические аспекты пословиц английского языка. Автореф. ... дис. канд. филол. наук. — М., 2001. — 24 с.

© Новикова Ольга Вячеславовна (Novikova_English@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МАСДАРЫ В ПОЭМЕ «МУХАББАТ-НАМЕ» ХОРЕЗМИ

THE MASDARS IN THE POEM “MUKHABBAT-NAME OF KHOREZMI”

Summary. The article reveals the content of the concept of the Arab Masdars in the Arabographic Turkic-Tatar work of the Golden Horde era “Muhabbat-name” Khorezmi, written on the territory of Ak Horde in Sygnak and dedicated to the vassal of the Golden Horde khan Muhammed-Hoje-bej-bek.

This period is chronologically distinguished by historians, turkologists and Tatar philologists as one of the stages in the development of Turkic written languages. The study of the initial period of the formation of the Tatar literary language is based on the analysis of key concepts in the history of literary languages and their correlation with the Turkic literary language of the medieval Volga region.

For a more complete and in-depth study of this topic, the Masdars, were analyzed, formed from both correct and irregular Arabic verbs and conclusions were drawn about their functioning in the canvas of the Golden Horde Turkic-Tatar monument “Muhabbat-name” Khorezmi.

Keywords: Khorezmi, the Golden Horde, the Ak Horde, the arabographic Turkic-Tatar monument, the Arab borrowings, the Masdars.

Салахова Ильвера Ирфановна

*К.филол.н., доцент, Российский исламский институт (Казань)
gauhar8@mail.ru*

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия арабские масдары в арабографическом тюрко-татарском произведении эпохи Золотой Орды «Мухаббат-наме» Хорезми, написанном на территории Ак Орды в Сыгнаке и посвященном вассалу золотоордынского хана Мухаммед-Ходже-беку. Этот период хронологически выделяется историками, тюркологами и татарскими филологами как один из этапов в развитии тюркских письменных языков. Изучение начального периода формирования татарского литературного языка основано на анализе ключевых понятий истории литературных языков и соотнесении их с тюркским литературным языком средневекового Поволжья. Для более полного и глубокого изучения данной темы были проанализированы масдары, образованные как от правильных, так и неправильных арабских глаголов и сделаны выводы об их функционировании в полотно золотоордынского тюрко-татарского памятника «Мухаббат-наме» Хорезми.

Ключевые слова: Хорезми, Золотая Орда, Ак Орда, арабографический тюрко-татарский памятник, арабские заимствования, масдары.

Для полного представления о составе лексики золотоордынской эпохи и характере смысловых взаимоотношений между лексемами требуется глубокое, обстоятельное исследование словарного состава различных по жанру памятников письменности XIV в. Изучение арабских заимствований одного из значимых средневековых произведений — «Мухаббат-наме» Хорезми раскрывает лексическое богатство произведения, что позволяет изучить процесс становления татарского литературного языка.

По мнению Т.А. Шайхуллина, развитие лингвистической науки привело к определенному расширению и уточнению понятия картина мира. В конце XX века активно обсуждался вопрос о соотношении понятий «концептуальная картина мира» и «языковая картина мира» [8; 14].

«Мухаббат-наме» — «Книга о любви» написана в 1353 году поэтом, уроженцем Хорезма в эпоху Золотой Орды. «Мухаббат-наме» сохранилась в двух рукописях. Обе рукописи хранятся в Британском музее (Лондон, Англия). Первая, переписанная уйгурским шрифтом

в 1432 г., издана в России А.М. Щербаком, вторая — арабским письмом, более поздняя, чем уйгурская, 1508–1509 гг., издана Э.Н. Наджипом.

Нам неизвестно имя автора, Хорезми — его литературный псевдоним. Известно лишь, что знаменитая «Письмо любви» (Мухаббат-наме) посвящена вассалу золотоордынского хана Мухаммед-ходже-беку. Произведение написано в жанре «наме» (письма) и состоит из 11 любовных посланий влюбленного к своей возлюбленной, из которых восемь — на языке «тюрки», а три (четвертое, восьмое и одиннадцатое) — на персидском.

Очевидна важность изучения языка «Мухаббат-наме» как одного из звеньев большой работы по исследованию становления и формирования литературного языка Золотой Орды, его связей с другими литературными языками тюркских народов и определению влияния его норм на литературные языки более поздних периодов [4; 191].

Роль различных народов в развитии и распространении культурных ценностей, как отмечал Э. Сепир, можно

установить путем выяснения того, в какой мере их лексика проникла в язык других народов. Именно взаимодействие между культурами и языками занимает особое место в становлении лексической системы каждого национального языка. Поэтому, исследование арабских заимствований в поэме «Мухаббат-наме» является одной из важных задач данного исследования.

Самой распространенной грамматической формой арабских заимствований в языке памятника «Мухаббат-наме» является масдар, или имя действия. По своей форме и употреблению в арабском языке масдар является именем. Имя действия, или масдар, представляет собой название действия или состояния вне зависимости от таких глагольных характеристик, как время, лицо, наклонение, залог и др. В этом отношении оно по своей семантике приближается к русскому инфинитиву, но отличается от него тем, что данное действие представлено до известной степени «определенным», субстантивированным. Связь масдара с именем имеет свое формальное выражение в том, что масдар, как имя, изменяется по падежам, в отличие от инфинитива.

«Как и глагол, масдар способен выражать действие, передавать категорию переходности и непереходности, управлять винительным падежом и родительным падежом с предлогом и.т.д. Однако в отличие от глагола масдар выражает действие вне связи его со временем и с лицом деятеля. Поэтому арабский масдар часто употребляется там, где по-русски используется инфинитив» [2;218].

Похожая на масдар грамматическая форма существует и в самом татарском языке - исем фигиль (например: керү, чыгу, уку). Но в «татарском языке данная форма относится к глаголу» [6;233].

При исследовании татарских грамматик XIX- начала XX вв., невозможно не заметить, что в большинстве грамматик данного периода формы имени действия и инфинитива не разделены на отдельные группы. «В грамматиках XIX- начала XX вв. инфинитивная форма на **-рга** встречается крайне редко, что объясняется довольно поздним ее возникновением: она активизировалась в языке только в конце XIX и начале XX вв. под влиянием русско-татарского двуязычия [3;201]. Ранее же активно использовалась форма на **-мак**.

«В татарских грамматиках, составленных по системе русских грамматик, инфинитивная форма на **-галы** (Гиганов, 1801, с. 70–71) или **-мак** (Хальфин И., 1809, с. 40–42; Троянский, 1814, с. 61; Иванов, 1842, с. 65; Казем-Бек, 1846, с. 250; Махмудов, 1857, с. 172; Троянский, 1860, с. 39; Насыри, 1860, с. 17; Фейзханов Х., 1862, с. 33–48)) рассматривается как неопределенное наклонение, т.е. как пе-

редающее значение глагольной формы русского языка на **-ть** (писать)».

А в татарских грамматиках XIX и начала XX вв., составленных по системе арабских грамматик форма на **-мак** определяется как основная форма глагола и называется **масдаром** (Фээзханов Г., 1887, 176; Насыри, 1975, 16 б., Өметбаев, 1900, 19 б.; Иманаев, 1910, 70б; Мөхәммәдрәхим, 1909, 29 б., Вәлиди Ж., 1919, 79 б.) [3;54].

В грамматиках с 30-х гг. XX вв., татарские грамматисты имя действия и инфинитив все еще включают в одну группу, называемую термином **исем фигиль**. А в грамматике Д.Г. Тумашевой наблюдается четкое разделение имени действия и инфинитива

Обзор масдаров в поэме «Мухаббат-наме»

В произведении часто встречаются как масдары, образованные от правильных, так и неправильных арабских глаголов. В арабском языке глагол считается правильным, если у него все три коренные согласные различны и если в составе его корня нет хамзы и так называемых «слабых» букв (ا, و, ی). Например: **سَلَجَ بَتَكَ** и.т.п. Все остальные глаголы называются неправильными. К ним относятся: хамзовые, слабые и удвоенные глаголы.

Породами в арабском языке называются глагольные формы, образованные от трехслогового корня путем прибавления одной или нескольких добавочных согласных в сочетании с определенными гласными и служащие для выражения различных изменений в первичном значении корня, прежде всего изменений в направлении действия (т.е. залоговых отношений), а также характера его протекания (т.е. видовых оттенков). В современном арабском языке практически употребляются десять пород. [3; 216]

а) Масдары, образованные от «правильных» глаголов и их функционирование в поэме «Мухаббат-наме» Хорезми.

В арабском языке глагол считается правильным, если у него все три коренные согласные различны и если в составе его корня нет хамзы и так называемых «слабых» букв (ا, و, ی). Например: **سَلَجَ بَتَكَ** и.т.п. Все остальные глаголы называются неправильными.

Породами в арабском языке называются глагольные формы, образованные от трехслогового корня путем прибавления одной или нескольких добавочных согласных в сочетании с определенными гласными и служащие для выражения различных изменений в первичном зна-

- ◆ تبجح (от араб. تَبَّحَحَ — «любовь, привязанность») [M-290б.2, 291а.8, 291а.9, 291а.10, 292а.7, 293а.11, 295б.3, 296а.2, 303а.11, 309а.3, 309а.4, 309а.5]: مَاهَبَّاتٍ غَدَاً مَاهَبَّاتٍ مَاهَبَّاتٍ māhābbāt gānzīnī Adāmġā bīrġān—Адаму Он дал бутон любви.

Масдары II породы:

- ◆ رِيْبَدْت (от араб. رِيْبَدْت — «устройство, управление, ведение; бережливость, мера; мера предосторожности, мероприятие»): كُنْ يَنْسَ نُو طَالِفَا رِكْ رِيْبَدْت قَوْمَقِ الْكَلِي رَوْرِيْب مَسْشَوْت اَنْكَنْ يِقْشَعْ رُو نِيَارُو ġār Āflātūn sānīn 'išqyṇdā tüšsā bīrūr jīlġā qamūq tādbīr vā rājyṇ [292б.5] —Если бы Платон влюбился в тебя, то развеялись бы по ветру его разум и меры предосторожности.
- ◆ رِيْصَقْت (от араб. رِيْصَقْت — «сокращение, уменьшение; упущение, небрежное выполнение; потеря недостатков»): كُنْ نُو لَوْقْ رِيْصَقْت يَنْ يِدْحَ زَوَا qūlūn ne qyṣūn ōz hāddīnā tāqṣīr [M-303а.10] —Что может сделать твой раб, он и сам от своего положения (букв. «границ») в убытке?

Масдары III породы:

- ◆ قَارْف (от араб. قَارْف — «разлука, расставание; уход, отъезд»): قَارْف رِبَلْدِ يَمُولُ كَنْوَكْ يَدْرُو يَوْكْ köjdürdī köḡlūmī dilbār firāqy [M-298а.2] —Мою душу сожгла разлука с красавицей.
- ◆ يَبَاقر (от араб. يَبَاقر — «процессия, шествие, кортеж; стремя»): يَبَاقر لِكَلَامِ رَالِ مَرْهَچْ لِكْ اَبَا: äjā ġülčāhrālār mālik riqābū [M-301а.7] —Эй, красавицы (букв. «с ликами роз») из процессии короля!

Масдар IV породы:

- ◆ رَاظَل (от араб. رَاظَل — «обнаружение, выявление, предъявление, проявление»): يَرِيْكَ نْت مِيْرِكْ كَارْتِم تَانِيْرِيْ كَامَالِيْنِ قِيلْسَا IZHĀR [M-293а.10] —Если проявит Бог Нашищедрейший Своё совершенство.

Масдар V породы:

- ◆ مَسْبَت (от араб. مَسْبَت — «улыбка»): مَسْبَت مَسْلِيْ قِيْ زَزِيْ كَنْ نَاسْلِيْ قِيْ تَابӘSSÜM QYLSÄṆYẒ ŠĀKĀR ūjālūr [M-296а.4] —Если Вы улыбаетесь, то стыдится сахар.

Масдар VIII породы:

- ◆ قَارْتَح (от араб. قَارْتَح — «горение, сгорание»): قَارْتَح مِيْ كْ كِيْمَ اَشْتِيْ كӨKKÄ ĀHYM İHTIRÄQY [M-298а.2] —Стоны мои вознеслись на небо.

б) Масдары, образованные от «неправильных» глаголов и их функционирование в поэме «Мухаббатнаме» Хорезми.

К «неправильным» глаголам в арабском языке относятся: хамзовые, слабые и удвоенные глаголы.

Глагол называется хамзовым, если одним из его коренных согласных является хамза. Хамза может быть первым, вторым или третьим коренным согласным звуком в корне глагола. Например: لَأَسْ — спрашивать, أَرَقْ — читать.

Слабыми называются глаголы, имеющие в числе коренных согласных звуков сонанты و ў и ىي, которые приближаются по своей звучности к гласным звукам и потому называются «полугласными» (или «слабыми»). Слабые глаголы имеют ряд особенностей в формообразовании, связанных с выпадением или изменением вышеуказанных согласных звуков (و ىي).

Удвоенными называются глаголы, у которых второй и третий коренные согласные одинаковы. Например: دَمَمَ و صَصَقَ и.т.п. В некоторых формах таких глаголов и в отглагольных именах происходит слияние двух одинаковых коренных согласных в один удвоенный согласный звук, который обозначается на письме одной буквой с ташдидом. Например, دَمَمَ протягивать, دَرَرَ отражать.

Ниже рассмотрим породы арабских масдаров, образованных от «неправильных» глаголов.

Масдары I породы:

- ◆ بَوَكْ اَطَخ (от араб. اَطَخ — «ошибка, промах»): بَوَكْ اَطَخْ هَاتَا كӨP KILDĪ MĀN QULDĪN KEČÜRġIL [M-311б.2] —Я совершил много ошибок, Ты прости меня (букв. «ошибка много исходило с моих рук»!).
- ◆ اَلْصَو (от араб. اَلْصَو — «связь, соединение, свидание; расписка, квитанция»): نَمْرورِيَا رَاكْ بِلَطْ مِيَادِ الْكَنْ يِلْصَو تÜRMIN VAŞġĪNA DĀIM ṭalābkār [M-297б.8] —Я всегда иду с тобой свидания.
- ◆ اَدْوَجُو (от араб. اَدْوَجُو — «бытие, существование, наличие»): نَد مَدَعْ كَيْتِ نِيْسِ يَدَامْلِيْكَ اَدْوَجُو VÜZÜDQĀ KILMĀDĪ SĀN TĪK 'adāmdin [M-307а.9] —Он не пришел в мир как ты- из небытия.
- ◆ اِنَامَا (от араб. اِنَامَا — «безопасность, спокойствие; пощада»): اِنَامَا قَوِيْ كَنْ يَنْ يَشِيْكَ جِيْهِ نِيْدِ لَجَا: ÄZÄLDĪN HİČ KİŞİNİŇ JÖQ ÄMĀNĪ [M-296б.7] —От смерти нет человеку спасения.
- ◆ اَدِيْص (от араб. اَدِيْص — «охота, ловля, рыболовство; дичь»): نِيَامَه رَا لِنَا جِ رَاتِيَا دِيْصْ بَوَكْ هِچَنْ: NÄČÄ KӨP ŞAJYD İTĀR ZĀNLĀR HUMĀJYŇ [M-292б.6] —К ней в ловушку попали души, словно птицы.
- ◆ اَدُوْج (от араб. اَدُوْج — «щедрость, великодушие»): اَدُوْج مَشْبِ يَدْلَوْبِ تَعَاچْشَو دُوْجِ الْكَنْ سِ: SĀŇĀ ZYD VĀ ŞUZÄ'at bōdŷ bišā [M-294а.6] —Щедрость и отвага были с тобой.

Если ты сядешь (с нами), установится смута и уйдет печаль.

Масдар II породы:

- ◆ «تَبَعْتُ» (от араб. تَبَعْتُ — «наполнение, заполнение, насыпание; воен. мобилизация; шахм. расстановка фигур»): مَرْزُوا وَرَسَّ هَيْبَعْتِ يَا نَوْلُوتَ: تَبَعْتُ يَا نَوْلُوتَ [M-293a.7] — *Над кипарисом Он создал полную луну.*

Масдар III породы:

- ◆ «لِاصْو» (от араб. لِاصْو — «связь, любовная связь, свидание»): مَهْ نِي دِنِ يَقْرَشْمَ لِكْنِ يَلِاصْو: يَأْتِي فِي أَقْتَانِ كَاتِ VISĀLĪŅ MĀŠRIQYŅDĪN HĀM TĀŅ ANQĀJ [M-2976.10] — *На месте восхода твоего свидания зря занялась.*

Масдары IV породы:

- ◆ «تَزَاج!» (от араб. تَزَاج! — «разрешение, позволение, лицензия; аттестат, диплом; отпуск»): نَاهِجَ لَكْتِ يَسْوَطْقَايَ لِكْنَاتِ زِيكَ نَسْرِيْبِ تَزَاجِ IZĀZĀT BĪRSĀŅĪZ TĀŅ JĀQTYSŪ TĀK ZIHĀŅĀ ĤUSNŪŅĪZ ČAVŪŅ ĀJĀJYŅ [M-2926.8] — *Если бы Вы позволили, я бы Вашу красоту до рассвета миру восхвалял.*
- ◆ «تَبَاج!» (от араб. تَبَاج! — «ответ, исполнение; согласие, повиновение»): نَوْسَلُوبِ تَبَاجِ يَدْلِيْقِ اَعْدِ: دُوْءِ اَمِيْنِ DU'Ā QYLDŪ IZĀBĀT BŌLSŪN ĀMĪN [M-2956.3] — *Он помоллся, пусть Аллах примет (букв. "пусть будет исполнено"), Аминь!*

Масдар VI породы:

- ◆ «لُؤَافَت!» (от араб. لُؤَافَت — «оптимизм; хорошее предзнаменование»): لِكْنِ يَرَادِيْدِ مَقْ تَلُودِ رُورِيَا: لُؤَافَتِ TRŪR DĀVLĀTKĀ DĪDĀRŪŅ TĀFĀUL [M-294a.4] — *На твоём лице предначертана власть (букв. "Твой лик-хорошее предзнаменование для власти").*

Масдары VIII породы:

- ◆ «قَايْتَشَا» (от араб. قَايْتَشَا — «страстное желание, стремление»): قَايْتَشَا يَتَشَا نِيْدِحِ لِكْنِ وَلُوقِ: QYLŪŅ ĤĀDDĪN AŠTŪ IŠTĪJĀQŪ [M-297a.5] — *Тоска твоего раба по тебе достигла предела (букв. "превысила предел").*
- ◆ «دَاْحَتَا» (от араб. دَاْحَتَا — «единство, объединение»): دَاْحَتَا لِكْنِ يَنْ يَرَالْتَا لِكْنِ وَمَارُؤَا: ITLĀRĪNĪŅ ITTĪĤĀDĪ [M-3016.10] — *Объединение (в свору) собак на твоей улице...*

Большинство арабских масдаров, попадая на почву татарского языка, имеют особенность субстантивироваться под воздействием его грамматических законов. Поэтому, можно считать, что многие из них потеряли свои грамматические значения и выполняют функцию

обыкновенных существительных [4;17]. Надо заметить, что часть имен действий была уже субстантивирована в арабском языке, так как процесс субстантивации является ярко выраженным и в нем самом [2;253].

Арабские масдары в полотно поэмы «Мухаббат-наме» Хорезми, подобно существительным старотатарского языка, начинают изменяться по числам:

- ◆ «نَامْرَح!» (от араб. نَامْرَح — «лишение; отречение, отрешение»): رَالِ نَامْرَحِ مَسْ يُوْكُ مِيْكَ كُؤِچِنِ: RĀL NĀMRĀCH MĀS YŪKŪ MĪKŪ KŪJSĀ ĤIRMĀNLĀR JĀŠYŅDĪN [M-3016.7] — *Как ему было горестно из-за слез лишения.*
- ◆ «رَالِ تِيَانِع!» (от араб. رَالِ تِيَانِع — «заботливость, забота, внимание, уход»): رَالِ تِيَانِعِ: RĀL TĪYĀNĪC KĀRAMDĪN QYL ĤĀR ZAMĀN 'AĀLĀR [M-2946.3] — *Он проявит заботу о наших душах (сердцах).*
- ◆ «رَالِ اطْع!» (от араб. رَالِ اطْع — «дар, подарок»): رَالِ اطْعِ: RĀL ṬAṬṬ KĀRAMDĪN QYL ĤĀR ZAMĀN 'AĀLĀR [M-2946.3] — *Всегда ты щедро делай подарки!*

склоняться по падежам:

- ◆ «مَظْن!» (от араб. مَظْن — «нанизывание жемчуга; стихотворство, стихи, поэзия»): مَظْنِ لِيْقِ يَلِ: MĀZŅ LĪQĪ YĀLĪ: PĀĤĪ QYL NAZĀR ĤAVĀRAZMĪ NAZMĀ [M-291a.10] — *О мой Бог, взгляни на стихотворение Хоразми!*
- ◆ «دُؤُؤُج!» (от араб. دُؤُؤُج — «бытие, существование, наличие»): دُؤُؤُجِ يَدَامَلِيْكَ اِقْدُؤُؤُجِ: DŪŪŪJĪ YĀDĀMLĪKĪ IQDŪŪJĪ [M-307a.9] — *Он не пришел в мир как ты- из небытия.*
- ◆ «شَقْن!» (от араб. شَقْن — «рисунки, украшения; резная надпись»): شَقْنِ مِيْبِيْبِحِ: ŠĀQNĪ MĪYĪYĪBĪCHĪ ĤĀBĪBĪM NĀQŠYDĪN MĀ'NĀ BŪLĀJYŅ [M-299a.7] — *Я нахожу смысл (жизни) от изображения моей любимой.*

приобретают тюрко-татарские окончания притяжения:

- ◆ «لُقُوع!» (от араб. لُقُوع — «ум, разум, интеллект; мудрость»): لُقُوعِ يَلِ: LUQŪCĪ YĀLĪ: NĀVĀRAZMĪ NŪŅ KĪTĪB 'AQLŪ BĀŠYŅDĪN [M-295a.7] — *Хоразми потерял рассудок (букв. "ушел ум с его головы").*
- ◆ «نُسُح!» (от араб. نُسُح — «краса, красота; хорошее качество»): نُسُحِ: NŪSŪCHĪ [M-2926.8, 293a.9, 2956.6, 2966.4, 298a.9, 301a.10, 3016.8, 302a.5, 304a.2, 3046.4, 3046.7, 3076.4, 308a.10, 309a.1] — *Лейла, и та станет от красоты твоей обезумевшей.*

и даже участвуют в словообразовании:

- ◆ «ءَافَو!» (от араб. ءَافَو — «верность, лояльность; оплата, уплата; исполнение (обеща-

رالروناركو نيدزي سي ين قيلزي سا فو vāfāsyzl̥qny̆ sızdān ðġrānūrlār [M-308a.6] — *От Вас научились быть неверными обещаниям.*

- ◆ ين ممان تبحم (от араб. مُبْحَم — «любовь, привязанность»+ перс. ممان «письмо»): ين ممان تبحم كُن اسلي يق [M- 312a.4] — *Если ты считаешь “Письмо любви”...*

Арабские заимствования, в том числе и арабские масдары, вплетаясь в полотно татарско-тюркского памятника XIV в. «Мухаббат-наме» Хорезми составляют единую композицию с его исконно тюрко-татарской лексикой.

Для татарской лингвистики особую значимость имеет познание языковых особенностей данного памятника, т.к. он написан на золотоордынско-хорезмском языке (кыпчакизированный вариант), наиболее близком предшественнике старотатарского литературного языка.

Источники

Хорезми. Мухаббат-наме. Издание текста, транскрипция, перевод и исследование Э.Н. Наджиба.— М.: Изд. восточной лит-ры, 1961 (ПЛНВ, Тексты, Малая серия, IV).— 223 с. (в статье- М)

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов Х. К. Арабско-русский словарь: Ок. 42 000 слов.— 5-е изд., перераб. и доп.— М.: Рус. яз., 1977.— 944 с.
2. Ковалев А.А., Шарбатов Г. Ш. Учебник арабского языка.— Изд. 3-е.— М.: РАН, 1999.— 751 с.
3. Мифтахова И. Г. История татарских грамматик: (XIX- начало XX вв.) —ЧастьII. Глагол.—Казань, 1998.—165 с.
4. Нуриева Ф. Ш. Язык письменных памятников золотоордынского периода /Ф.Ш.Нуриева // История татар Западного Приуралья. Том I. Кочевники Великой степи в Приуралье. Татарские средневековые государства. Коллективная монография. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2016.— С. 184–198.
5. Нуриева Ф.Ш. «Мухаббат-наме» Хорезми /Ф.Ш.Нуриева // История татарского литературного языка.— Казань: Фикер, 2003.— С. 220–239.
6. Татарская грамматика.— Т. II. Морфология.— Казань: Татнигоиздат, 1993.— 397 с.
7. Сафиуллина Ф. С. Хусейн Фейзаханов// Вопросы татарского языкознания.— Казань, 1965.
8. Шайхуллин Т. А. Русские и арабские паремии с компонентом-наименованием родственных отношений: концептуально-семантический и этнокультурный аспекты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук — Казань., 2012.— 48с.

© Салахова Ильвера Иrfановна (gauhar8@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ПЕРЕВОДА ГЛАГОЛЬНОГО СОЕДИНЕНИЯ «V成»¹

LEARNING THE RUSSIAN TRANSLATION OF THE VERB COMPOUND «V»»

*Sun Shengzi
Chang Ying*

Summary. The Resultant verb, also known as the resultant construction, is a unique grammatical structure in modern Chinese. The frequency of its use is very high, and the characteristic features are very peculiar, so the interest of the international linguistic community to Chinese «auxiliary» verbs is growing. Russian and Chinese language systems are different, however, and there is no corresponding category in Russian grammar. For example, software such as an online translator can't handle the exact translation of Chinese verbs into Russian. Russian translation study «Vse» can enrich translation studies and help improve Chinese-Russian online translation.

Keywords: Chinese verb form; «V»; Russian translation.

Сунь Шэнцзы

*Аспирант, Харбинский научно-технический
университет, Китай, г. Харбин
792255250@qq.com*

Чан Ин

*Профессор, Харбинский научно-технический
университет, Китай, г. Харбин*

Аннотация. Результативный глагол, также известный как результативная конструкция, является уникальной грамматической структурой в современном китайском языке. Частота его употребления очень высока, а характерные особенности весьма своеобразны, поэтому интерес международного лингвистического сообщества к китайским «вспомогательным» глаголам растет. Однако, языковые системы китайского и русского языков различны, в русской грамматике нет соответствующей ему категории. Так, программное обеспечение, например, онлайн-переводчик, не справляется с точной передачей китайских глаголов на русский язык. Изучение русского перевода «V成» может обогатить переводоведение и помочь улучшить китайско-русский онлайн-перевод.

Ключевые слова: китайская глагольная форма; «V成»; русский перевод.

Введение

В последние годы в связи с быстрым развитием экономики Китая и растущим спросом на межкультурные коммуникации в условиях глобализации, мир столкнулся с явлением «китайской лихорадки». Все больше людей интересуется национальными особенностями и культурой Китая, поэтому изучение китайского языка стало мегатенденцией. Конструкция результативного глагола в современном китайском языке относится к сложным предикатам, ее синтаксические и семантические характеристики более сложны, чем у не составного глагола. Это связано с историческим развитием многих семантических явлений в современном китайском языке, а также с построением многих моделей предложений.^[1] С 1990-х годов, благодаря частому использованию и отличительным признакам современных китайских результативных глаголов, в международном лингвистическом сообществе возрос интерес к сложным предикатам, их уникальные свойства стали горячей темой в изучении китайской грамматики. Связь между Китаем

и Россией становится все прочнее, и язык является важным мостом между двумя странами, однако, поскольку русский и китайский типологически сильно различны, часто возникают проблемы при переводе китайского на русский, в особенности, при переводе результативно-целевой конструкции, у которой нет соответствия в русской грамматике. В данной статье будут использованы переводы, выполненные с помощью онлайн-переводчиков Google и Yandex, проанализированы ошибки в русском переводе выражений типа «V成».

1. Семантические типы структуры «V成»

В современном китайском языке результативно-целевая конструкция является одной из наиболее часто используемых, высокопродуктивных грамматических структур, а по своим синтаксическим свойствам она типологически уникальна. Результативный глагол относится к грамматической структуре «глагол плюс слово, которое дополняет глагол».^[2] Существует два основных типа результативно-целевых конструкций: направление

¹ Этот тезис является поэтапным достижением проекта Фонда философии и социальных наук провинции Хэйлунцзян «Исследование русского перевода «V透/穿/破/通» с точки зрения анализа больших данных». (18Y1B168)

движения и результата. Результативный глагол, также известный как результативная конструкция, является уникальной грамматической структурой в современном китайском языке. Он представляет собой структуру, состоящую из смыслового глагола и модификатора, выражающего результат и его характер; обычно состоит из двух глаголов или глагола и прилагательного, которое указывает на причинно-следственную связь.^[3]

Слово «成» в современном китайском языке может относиться к одной из четырех частей речи: существительному, глаголу, прилагательному и наречию, поэтому оно имеет много значений. Изучая глагольную форму «V成», на основе большого количества данных мы обнаружили, что в современном китайском языке слово «чэн» сочетается с некоторыми конкретными глаголами, образуя единую конструкцию, происходит лексикализация сочетания. Например «продвигать», «достигать», «производить», «вызывать», «развивать», «формировать» и т.д. — означают некоторый результат действия или поведения.^[4] Данная статья сфокусирована на исследовании выражений типа «V成», лексикализация которых еще не произошла. Когда «成» используется вместе с глаголом в качестве модификатора, он выступает главным образом в роли прилагательного или глагола.

«V成» — это особая словесная структура среди результативных конструкций современного китайского языка. При различных лексических значениях «чэн» структура «V成» также имеет разные значения. У Вэйчжан (1985 г.) разделил «成» в составе «V成» на две категории: «успех» и «становление» и подробно описал словесную структуру модификатора «становление». Основной темой обсуждения была невозможность вставки слов «得» и «不» между «V» и «成». Он назвал этот тип составного глагола глаголом становления.^[5] Ху Цзяньфэн (2002 г.) согласно семантике «成» классифицировал конструкции типа «V成» на выражающие успех, изменение, выполнение действия и отношение к чему-либо, и изучал их отдельно; Сюань Юе (2006 г.) исследовала классификацию «成» в «V成» на синтаксическом уровне; Чжао Сяньдэ (2008 г.) исследовал риторические фигуры, образованные структурой «V成», а также прагматическое значение и особенности эстетики в использовании структур «V成».

С точки зрения значения «成», основываясь на предыдущих исследованиях, в этой статье мы разделяем семантику структуры «V成» на две категории: «становление» («V成₁») и «успех» («V成₂»).

1.1. «V成₁» — Категория «Становление»

Примеры:

1. 她猛地转过身, 把手里的信揉成了一团。

2. 他的父亲不希望他读成一个书呆子。
3. 很多人希望自己活着的时候能做成大事业。

«V成₁» имеет значение становления, результативный модификатор здесь подчеркивает, что действие представляет собой переход в другое состояние, обращает внимание на результат изменения.^[6] Структура «V成₁» не принимает зависимых и, как правило, ее не разбивают « » и «不». В этом случае элемент «成» в структуре «V成» является глаголом.

1.2. «V成₂» — Категория «Успех»

Примеры:

1. 这件事让他办成了。
2. 她把水果拼盘摆成了。
3. 要是不努力, 什么都学不成。

«V成₂» означает успех, завершение, реализацию, что в основном подчеркивает процессуальность и достижение ожидаемого результата. Структура «V成₂», как правило, может быть расширена ограниченным образом, а «得» и «不» могут разбивать конструкцию, не влияя на ядерное значение. В этом случае элемент «成» в структуре «V成₂» является прилагательным.

1.3. Разница между «V成₁» и «V成₂»

Примеры:

1. 爸把买来的东西做成了饭菜。(«V成₁»)
2. 爸爸把饭菜做成了。(«V成₂»)
3. 爸爸做不成饭了。(«V成₂»)

Существует два основных метода различения «V成₁» и «V成₂»:

1. Проверка возможности вставить «得» и «不» в структуру «V成», «得» и «不» не разбивает «V成₁», но может разбивать «V成₂», например, ① нельзя преобразовать в “爸爸把买来的东西做得/不成了饭菜” — «папа, купленную еду готовящий / не приготовил».
2. Обязателен ли объект после структуры «V成»: объект обязателен после структуры «V成₁» и необязателен после структуры «V成₂».

Например, нельзя преобразовать в “爸爸把买的东西做成了” — «Папа приготовил то, что купил», в этом случае возникнет двусмысленность с конструкцией завершённого действия.

3. При наличии аргумента в структуре «V成₁» должно быть два аргумента, а в структуре «V成₂» — только один аргумент.^[7]

2. Примеры перевода выражения «V 成»

Перевод — это лингвистическая деятельность по интерпретации смысла текста на одном языке и созданию нового эквивалентного ему текста на другом языке, средство общения и обмена идеями между людьми, использующими разные языки. [8] Согласно теории «эквивалентного перевода» советского переводоведа Федорова (А.В. Фёдоров), полная эквивалентность сообщений на разных языках невозможна из-за различий в словарном составе и грамматике. Невозможно переложить текст на другой язык, не упустив информацию. Это особенно верно для китайского и русского языков, которые принадлежат к типологически далеким друг от друга сино-тибетской и индоевропейской языковым семьям. Взаимосвязь между частями речи и синтаксическими компонентами двух языков неочевидна, прямых соответствий практически нет. И из-за различий в китайской и русской культурах и национальных особенностях, непросто найти соответствия китайским глаголам в структуре русского языка. Поэтому в данной статье будет использоваться сочетание буквального и свободного перевода с целью найти как можно больше выражений, соответствующих китайским глаголам на русском языке, проанализировать и обобщить их.

2.1. Неверные переводы «V 成 I» и русские выражения

2.1.1. Неправильные переводы «V 成 I»

1. 在听到这个消息后，女人们哭成一片。
Услышав эту новость, женщины заплакали. (G)
Услышав эту новость, женщины расплакались. (Y)

Анализ: прежде всего, обратимся к оригиналу: предложение на китайском выражает, что большинство или все женщины плачут. Google перевел глагол как «заплакали», что явно не соответствует смыслу исходного предложения, а сделанный Яндексом перевод «расплакаться» означает «плакать». В этом случае «степень» плача была передана, но значение глагольной формы также отсутствует.

2. 妹妹学成了一位著名的小提琴家。
Моя сестра научилась быть знаменитой скрипачкой. (G)
Сестра стала известным скрипачом. (Y)

Анализ: В оригинальном предложении говорится, что после периода учебы и тяжелой работы сестра рассказчика превратилась из обычного человека в из-

вестную скрипачку. Переводчик Google использует «научилась быть», чтобы выразить «выученный» не очень точно, поскольку структура «научиться + чему / инфинитив несовершенного вида» выражает «учиться ..., учиться делать ...». Хотя эта структура выражает процесс обучения младшей сестры, исходный текст выражается как «Моя сестра благодаря старательной учебе смогла стать знаменитой скрипачкой»; в переводе Яндекса только указывается, что ее сестра была знаменитой скрипачкой, но не выражен процессуальный характер исходной конструкции.

3. 小猫缩成了一团。
Котенок ютился. (G)
Котята превращаются в одно целое. (Y)

Анализ: Перевод Google использует глагол «ютиться», чтобы выразить «свернуться калачиком». Очевидно, это недостаточно точно. Слово «ютиться» относится скорее к жилищу и проживанию в небольшом, людном месте. Для перевода состояния кота Яндекс использует категорию типа «превращать кого-что в что». Несмотря на попытку передать процессуальность, не был учтен «сжимающийся» характер действия.

4. 老师说：“既然学生来到我们学校学习，我们就应该把他看成是自己的孩子。”

Учитель сказал: «Поскольку ученики приходят учиться в нашу школу, мы должны считать его своим собственным ребенком.»(G)

Учитель сказал: «Поскольку ученики приходят в нашу школу, мы должны думать его своим собственным ребенком.»(Y)

Анализ: Переводы Google и Яндекса почти одинаковы: первый использует глагол «считать», а второй использует глагол «думать», но анализируя исходное предложение, можно выделить значение второй части как «заботиться о студентах как о своих собственных детях, видеть в них своих детей», поэтому использование глаголов «видеть» и «думать» не так уместно и искажает значение структуры типа «рассматривать как».

2.1.2. Русское выражение «V 成 I»

1. означает «стать ...»: «глагол + существительное В.п. или П.п.»

- 1) 在听到这个消息后，女人们哭成一片。

Послушав эту новости, женщины плакали как одна.

- 2) 小猫缩成了一团。

Кошка свернулась в клубок.

2. означает «стать ...»: «...*стать кем-чем...* / *превратиться в кого-что*»

1) 妹妹从小努力学习, 现在已经变成一名优秀的教师了。

Моя сестра с детства усердно училась и теперь стала замечательным учителем.

2) 众所周知, 在一定温度下冰可以变成水。

Все мы знаем, что при повышенном температуре лёд превращается в воду.

3. «Рассматривать как: «...*как...*»

1) 老师说: “既然学生来到我们学校学习, 我们就应该把他看成是自己的孩子”

Учитель говорил: «Если к нам пришёл ученик, то обязательно позаботиться о нём как о своем ребенке.»

2) 如果你能把老师想象成你的朋友, 那么当你在会议上发言时就不会太紧张。

Если вы можете думать об учителе как о своем друге, вы не будете слишком нервничать, когда будете выступать с речью на конференции.

2.2. Неверные переводы «V 成 2» и русские выражения

2.2.1 Неправильные переводы «V 成₂»

1) 去年, 学校的新图书馆落成了。

Школьная библиотека была завершена на прошлом году. (G)

Библиотека школы закончена на прошлом году. (Y)

Анализ: Смысл первоначального предложения состоит в том, что школьная библиотека построена, в двух переводе же Google использует глагол «завершить», а Яндекс — глагол «закончить», из чего непонятно что именно в библиотеке было закончено или завершено.

2) 这个项目对于我们公司来说很重要, 如果他做成了就太好了。

Этот проект очень важен для компании, и если бы он его сделал, он был бы великолепен. (G)

Этот проект важен для компании, и было бы здорово, если бы он это сделал. (Y)

Анализ: В обоих переводах используется свершенный вид глагола «делать» для перевода результативной конструкции, но в исходном предложении она несет не только значение завершения, но и успешного результата, поэтому оба перевода не смогли полностью выразить значение «законченного» руководства проектом.

3) 我的爸爸给了我一本故事书, 这本书是用俄语写成的。

Мой папа дал мне книгу рассказов на русском языке. (G)

Мой отец дал мне книгу рассказов на русском языке. (Y)

Анализ: Указанные переводы этого предложения почти одинаковы: оба они напрямую переводят исходный текст в «книгу на русском языке, которую дал мне мой отец». «Написанную» осталось без перевода.

2.2.2. Русское выражение «V 成₂»

1. означает «завершение, успех»: «... глагол совершенного вида прошедшего времени...»

1) 去年, 学校的新图书馆落成了。

В прошлом году в университете построили новую библиотеку.

2) 经过一个月, 他终于把小说写成了。

В прошлом месяце он наконец-то дописал свой роман.

2. означает «что-то было сделано / завершено»: «... глагол прошедшего времени...»

1) 我的爸爸给了我一本故事书, 这本书使用俄语写成的。

Мой отец дал мне книгу рассказов, написанную на русском языке.

2) 中文版的《战争与和平》已经被翻译成了。

Был написан китайский перевод Войны и мира.

3. «Кто-то что-то сделал и преуспел»: «...кому + удалось + инфинитив...»

1) 这个项目对于我们公司来说很重要，如果他做成了就太好了。

Этот проект очень важен для нашей компании, если ему удастся его осуществить, это было бы замечательно.

2) 星期六我们没看见你，为什么你没有去成呢

Мы не видели тебя в субботу, почему тебе не удалось прийти?

Заключение

В заключении следует отметить, что глагольные модификаторы в целом являются важным грамматическим элементом китайского языка, а результирующий глагол — это грамматическая структура, часто используемая в повседневной жизни. В русском языке нет компонента, соответствующего глагольному модификатору синтаксически, а сами глагольные формы в Китае имеют сложности семантической ориентации. В данной статье мы использовали современный китайский язык и правила русского языка для анализа многословного перевода на китайский язык с помощью программ онлайн-перевода Google и Yandex. Мы обнаружили, довольно частую неточность в переводе при использовании машинного

способа, поскольку программам не удается найти соответствующее русское выражение. Китайская конструкция «V 成» часто опускается или переводится частично, так что информационная составляющая, выраженная «V 成», отсутствует.

Поэтому в данной статье обобщены соответствующие русские выражения в соответствии с различной семантикой глагола «V 成»: «V 成₁», которые можно использовать в конструкции: «...глагол + винительный падеж/+предложный падеж...», «...стать кем-чем.../превратиться в кого-что», «...как...» и другие русские выражения, а «V 成₂» можно использовать с «... глагол совершенного вида в прошедшем времени...», «...кому удалось + инфинитив...» и другими русскими выражениями.

Ввиду большого количества самих текстов, проблема в исследовании русского перевода «V 成» не охвачена полностью. При анализе неправильных переводов выбранные типы предложений — на наш взгляд, одни из наиболее репрезентативны. Поэтому в своих будущих исследованиях автором будет продолжено изучение русского перевода конструкции «V 成» с современного китайского языка. Будут предложены примеры, которые можно будет применять при обучении переводу с китайского языка, а также сделать более точным машинный перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ши Чуньхун. Синтаксическое и семантическое исследование китайских глагольных конструкций [М.]. Пекин: Пекинский университет языка и культуры, 2008: 12.
2. Сун Вэньхуэй. Когнитивное исследование глагольного глагола в современном китайском языке [D]. Пекин: Китайская академия общественных наук, 2003: 9.
3. Цзэн Чанхун. Грамматика современного китайского языка [М]. Хунань: Издательство университета Хунань, 2009: 12.
4. Ху Сужэнь. Когнитивный анализ китайских динамических структур [D]. Наньчан: Университет Цзянси, 2011: 22.
5. Лю Чжифан. Структура «V + 成» и класс глаголов [J]. Университет Хэнань, 2006 (5): 1.
6. Ху Цзяньфэн, Го Вэньго. Структура динамического дополнения типа «V + 成» [J]. Шанхайский педагогический университет, 2002 (2): 1.
7. Лю Вейна. Исследование дополнения к результатам «Конец», «Хороший» и «Успех» в преподавании китайского языка как иностранного [J]. Университета Хунань, 2015 (5): 25.
8. Цай Йи и др. Курс русско-китайского языка [М]. Пекин: Издание для изучения иностранных языков и исследования, 2006: 1.

© Чан Ин (792255250@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ

SPECIAL LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF TIME

N. Usenko

Summary. The article is devoted to the analysis of some aspects of predicativeness in the process of linear formation of a language description of a category of time. The urgency of the problem of identifying the semantic characteristics of certain verbal lexemes is emphasized. Grammatical, lexical, morphological and synthesizing linguistic tools are considered in detail as components of an integrative complex of language tools necessary for the transfer of various aspects of temporality.

Keywords: predicativeness, category of time, temporality, components of tepality, logical and semantic characteristic, time difference, simultaneity, linearity of the linguistic concept.

Усенко Наталья Михайловна

*К.искусствоведения, Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)
nusenko5@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена анализу предикативности в процессе линейного формирования языкового описания категории времени. Подчеркивается актуальность выявления семантических характеристик тех или иных глагольных лексем. Подробно рассматриваются грамматические, лексические, морфологические и синтезирующие лингвистические средства как составляющие интегративного комплекса языковых инструментов, необходимых для передачи различных аспектов темпоральности.

Ключевые слова: предикативность, категория времени, темпоральность, компоненты тепоральности, логико-семантическая характеристика, разновременность, одновременность, линейность лингвистического концепта.

Как известно, одним из существенных признаков предложения в процессе отражения категории времени посредством инструментов грамматики является предикативность. Термин «предикация» отражен во многих словарях, в том числе как «отнесение данного содержания, данного предмета мысли к действительности, осуществляемого в предложении (в отличие от словосочетания)» [3, С. 346]. В то же время под предикативностью принято понимать основное грамматическое значение простого предложения, складывающееся из трех синтаксических категорий (модальности, темпоральности, персональности).

Очевидно, что темпоральность, как временная сущность явлений, порожденная их движением, является некой «динамической» составляющей предикативности.

Восприятие человеком окружающего мира не сводится к акту отображения независимых предметов или явлений, оторванных от постоянной изменчивости пространственно-временных факторов. Мозг человека стремится к объективно-ситуативному анализу, порождающему процесс последовательной смены ситуаций как внешнего мира, так и самого внутреннего мыслительного процесса.

Отношение лица, описывающего реальность посредством языка, наиболее характерно отражается именно в лингвистическом аспекте категории темпоральности.

Центральное место в грамматической структуре предложения, линейно излагающего процессуальность явлений действительности, выполняет глагол, как единственная часть речи, способная перевести онтологическую категорию времени на язык лингвистики.

Исходя из лексического разнообразия глаголов актуальной остается проблема выявления семантических характеристик тех или иных глагольных лексем. Значительную роль в расшифровке последних выполняют многообразные грамматические и лексические оттенки способа и качества совершения описываемого действия: «...процессы обычно воспринимаются одновременно с предметами, которые от них неотделимы. Состояния воспринимаются нами как следующие непосредственно за движением... Несомненно, однако, что глагольное понятие часто бывает слишком неясным или слишком сложным, чтобы его можно было воспроизвести» [5, С. 52–53].

В свете данного аспекта смысловая расшифровка словосочетаний с глагольным центром должна подвергаться ряду дополнительных осмыслений с позиции лингвистики:

- ◆ присутствует ли в данной форме грамматический способ темпорального выражения;
- ◆ выявлено ли присутствие лексической нормы изложения категории времени;
- ◆ есть ли взаимодействие лексической и грамматической форм во временной семантике;

- ◆ насколько сильна смысловая функция языкового словообразования при передаче категории времени;
- ◆ каковы онтологические признаки выражаемых глагольной лексемой обстоятельств;
- ◆ к какой группе глаголов относится исследуемый лингвистический объект;
- ◆ можно ли выявить элементы семантического тождества с другими лексемами;
- ◆ присутствуют ли в языке иные смысловые совпадения.

При соотнесении глагола с действием важным фактором является анализ отражения других понятий, имеющих место в морфемном функционировании языка. Например, роль семантических взаимосвязей типовых созвучий при оформлении слова. При сопоставлении родственных морфемных элементов возможны варьирования семантических общностей, так как при общих характеристиках индивидуальные элементы могут перекрещиваться или расходиться в некоторых смысловых вариантах.

Интересную роль в данной морфемной связке играют элементы глаголов, которые не передают достоверную исчерпывающую временную ситуацию. В данном случае семантика подчинена традиционному интуитивному, порой за пределами области лингвистики, объективному знанию природы тех или иных временных состояний действительности. В зависимости от того, какие смысловые признаки лежат в основе разнообразных форм движения, образуются всевозможные антонимические, синонимические и другие формы взаимодействий тех или иных морфемных формул при образовании глаголов. При этом возможны индивидуально-парные и множественные семантические взаимодействия.

В классификации глагольных лексем принимают активное участие лексические значения при передаче соотнесенности временных категорий с предметно-сущностной составляющей. Благодаря разнообразным лексическим составляющим открывается возможность выразить посредством языка то или иное движение в различных аспектуальных разновидностях и даже этапах реально происходящего.

Описываемый концепт оказывает влияние не только на семантику отдельно взятой глагольной лексемы, но и на лингвистическое раскрытие всей мыслеформы в рамках целого текста либо его фрагмента. Сюда можно отнести характеристики качественного наличия или отсутствия предела действия, степень динамики или статичного состояния, передаваемого посредством глагола, наличия прерывности или, наоборот, отображение

непрерывного действия, временные совпадения или одновременность составляющих элементов отображаемого действия; количественные аспекты интенсивности, характеристики длительности процесса.

В итоге указанные лексико-смысловые разновидности составляют целый семантический комплекс, который направлен на объективную расшифровку языкового выражения с позиции лингвистического концепта.

Рассмотри подробнее каждую из разновидностей с логико-семантической позиции.

Обнаружить наличие предельности или ее отсутствие позволяет направленное отслеживание либо предела начала обозначаемого действия, либо его завершения. Зачастую в семантике глагольной лексемы можно проследить обозначение устремленно-направленного действия к пределу завершения. При отсутствии свойств предела не фиксируется какое-либо семантическое указание на временное ограничение при отражении объектов и явлений окружающего мира посредством языка. Лингвистическое протекание события происходит в неопределенном временном концепте.

С точки зрения системных категорий языка (группы, разряды, спряжения и т.п.) характер и степень предельности определяется как исходный лексический компонент в функционировании глагола. С точки зрения интонационно-смыслового аспекта наличие предельности определяется посредством линейно-семантического развертывания морфемных элементов глагола.

Кроме того, в зависимости от качества внешне-речевой реализации можно обнаружить наличие среднего звена или промежуточных изменчивых форм глагола, находящегося на грани между характеристиками предельной и неопредельной темпоральности. Такие глаголы наделены статусом изменчивости в обнаружении временных ограничений или их отсутствии.

При необходимости семантического обозначения одновременных категорий темпоральности используют предельные значения. При обозначениях одновременных состояний обычно прибегают к использованию значений неопредельности.

Во время речевого описания событий и явлений окружающего мира, внимание человека концентрируется на узком круге наиболее стабильных событий, не воспринимая одновременно весь спектр ощущений в динамике их развития во времени. В этой связи складывание темпоральной семантики происходит последовательно-линейно по мере поступления информации об ощущениях из подсознания в сознание.

Если в предложении присутствуют дополнительные семантико-лексические указатели на всевозможные дополнения или обстоятельства описываемого процесса или действия, то в этом случае происходит усиленная выразительная концентрация одновременности предикатов.

Кроме того, важную роль в данном процессе играет относительная длительность любого явления с точки зрения онтологии, поэтому свойством одновременности в лингвистических образованиях обладают описания процессов, разбросанных в пространстве, но происходящих в совпадающих отрезках времени. Объединяющим фактором здесь служит относительная длительность совпадающих процессов, а также свойство их процессуальной незаконченности. Все это находит свое отражение в неопредельных значениях предикатов при невозможности обозначить другие грамматические или лексические семантические дополнения.

Встречаются частичные совпадения во времени по длительности выражения совершаемых действий или описываемых явлений. В данных случаях темпоральная семантика включает в себя несколько действий, происходящих одновременно на одном участке временного пересечения, но не совпадающих по началу или окончанию совершения. То есть протекание происходит одновременно, но одно действие может быть короче другого. В данном случае в лингвистические образования может внедряться даже знаковая символика. Это делается для уточнения в речи параметров процессуальных несовпадений. Последние могут выражаться как временными обозначениями, так и обстоятельствами направлений. Все это безусловно оказывает влияние на семантику глагольных лексем, а также всего предложения или текстового фрагмента.

В случаях разновременных семантических характеристик процессов наблюдается их лингвистическое взаимоисключение. Обычно это происходит в объективном языковом отражении действительности. В этом случае в один временной отрезок логически не вмещаются несколько действий. Лингвистические возможности глагольных лексем и их дополнений создают некие условия для логико-семантического отображения такой разорванности во времени.

Очевидно также, что многие временные процессы не поддаются какой-либо дифференциации и объективной классификации, особенно когда речь идет о большом количестве повторений или прерываний описываемых процессов, либо кратковременный интервал достигает больших масштабов, нежели может оценить семантическая логика. В этом случае образуются новые самостоятельные категориальные аспекты при линг-

вистическом рассмотрении подобных темпоральных концептов. Это обуславливается собственно ситуацией складывания языкового описания, а также того способа речевого озвучивания или письменного изложения, которые выбирает сам субъект.

На складывание различных значений разновременности оказывает воздействие качественное отличие одного совершаемого действия от другого, что приводит к онтологической несовместимости рассматриваемых процессов в одном отрезке времени. Например, различные оттенки качества могут проявляться в такой соотносительности обстоятельств, когда одно действие начинает происходить только при условии завершения предыдущего. Данная строгая последовательность включает ряд дополнительных повествовательных условий, описывающих последующее действие как результат или последствие ранее завершеного процесса.

При совместимости некоторых процессов, ограниченных определенными видами действий, может происходить интеграция одновременного и разновременного описания данной зоны темпоральности. Например, последующее действие может начинаться в тот момент, когда предыдущее только подходит к завершению. Данное соотношение в лингвистическом аспекте возможно только при условии допустимости слабого интегрированного пересечения разновременности и одновременности. Это касается небольшого списка соотносительности видов действий.

Анализ темпоральной временной соотносительности выявляет еще один фактор дискретного взаимодействия, при котором категории разновременности и одновременности сменяют друг друга в беспорядочном процессе. Указанная ситуация не поддается категориальному осмыслению и какой-либо лингвистической систематизации. Логико-семантический концепт такого рода темпоральности обычно включается при описании хаотично-калейдоскопических процессов, происходящих в том числе и без участия человеческого фактора (например, в природе). Любые параметры категории времени в данном случае не имеют какой-либо силы.

Таким образом, складывание конкретных характеристик той или иной темпоральной соотносительности разновременных или одновременных процессов напрямую зависит от того, как сформулированные в тексте или предложении динамические явления соотносятся друг с другом в концепте их индифферентного распределения по тому или иному временному отрезку. В лингвистическом формате на описание указанного явления работают все подразделения грамматики, лексики, фонетики и морфологии.

Когда сознание человека вступает в непосредственный контакт с данным явлением и фиксирует его еще с позиции нелинейного восприятия, дифференциации вышеописанных категорий не столь явные.

С момента же перехода явления в описываемый посредством языка линейный процесс, включаются соответствующие формы и виды глагольных лексем с учетом всех дополнительных лингвистических условий и концептов. В результате формируется адекватная онтологическому концепту переживаемого процесса лингвистическая категория темпоральности.

Таким образом одним из главных условий лингвообразования той или иной категории времени является

комплекс семантического, грамматического, лексического, лексико-грамматического, онтологического анализа функционирующего глагольного словосочетания. Внутри одного предложения в глаголах могут быть зашифрованы всевозможные варианты многочисленных логических признаков и семантических характеристик.

Многочисленные попытки анализа случающихся логико-семантических разновидностей в линейно-языковой характеристике категории темпоральности указывают на то, что проблема предикативности при передаче всевозможных процессуально-временных обстоятельств является актуальной, а научные поиски адекватных теоретических расшифровок остаются востребованными в рамках современной лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрова О. В. Грамматическая категория времени: субстанциональные характеристики и лексико-семантические интерпретации: Монография. — Краснодар, 2004.
2. Агрова О. В. Координативно-временная система как основа характеристики темпоральности // Изв. высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион: Общественные науки. Приложение. — Ростов н/Д, 2005. — № 1.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. Энциклопедия, 1966.
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. — М., 2001.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М., 2002.
6. Болдачев А. Темпоральность. Доклад // Российский междисциплинарный семинар по темпорологии. — МГУ, 20.10.2009 <http://www.philosophystorm.org/boldachev/1343>
7. Гильмутдинова А. Р., Самаркина Н. О. Время. Лингвистический аспект. — //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 7. Ч. 2. С. 58–60. ISSN1997–2911.
8. Грекова О. К. Глагольный шов текста // Текст: проблемы и перспективы. — М, 2004.
9. Золотова Г. А. Категории времени и вида с точки зрения текста // Вопр. языкознания. — 2002. — № 3.
10. Карпунин С. А. К проблеме семантического инварианта глагольного вида в русском языке // Русский язык в школе. — 2002. — № 1.
11. Манаенко Г. Н. Предикация, предикативность и пропозиция в аспекте «информационного» осложнения предложения // Филол. науки. — 2004. — № 2.
12. Михеева Л. Н. Измерение времени в русском языке // Филол. науки. — 2004. — № 2.
13. Пономаренко Е. В. О развитии системного подхода в лингвистике // Филол. науки. — 2004. — № 5.

© Усенко Наталия Михайловна (nusenko5@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИТИРОВАНИЕ В ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

QUOTATION IN ELECTRONIC POPULAR SCIENTIFIC TEXTS WITH NON-VERBAL COMPONENT

N. Khristoforova

Summary. Most of the information about the world around us is obtained from texts, in the construction of which quotes take an important place. They are one of the means of forming the reader's assessment of this information, forming the reader's position, and to some extent encourage action, increase interest in the topic and search for additional information on it. This article studies the use of quotation when creating German electronic popular scientific texts. The analysis was based on electronic variants of magazines «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», and «GEO».

Keywords: quoting, quotation, popular scientific text.

Христофорова Наталья Игоревна

*К.филол.н., доцент, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)
n_khristoforova@mail.ru*

Аннотация. Большую часть информации об окружающем мире человек получает из текстов, при построении которых важное место занимают цитаты. Именно они являются одним из средств формирования оценки читателем этой информации, формирования позиции читателя, а также в некоторой степени побуждают к действию, способствуют повышению интереса к теме и поиску дополнительной информации по ней. В статье рассматривается применение цитирования при написании электронных научно-популярных немецкоязычных текстов. Исследование проводилось на материале текстов из электронных вариантов журналов «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «GEO».

Ключевые слова: цитирование, цитата, научно-популярный текст.

Антропоориентированность науки диктует повышенный интерес к цитированию специалистов описываемой области знания. Через призму цитаты как интертекстуального элемента [2] автор не только осуществляет свою прагматическую задачу ознакомления читателя-неспециалиста с новой информацией из мира науки. При этом автор, не имея никаких сведений о читателе, ориентируется на своё восприятие и понимание. Автор выражает в тексте своё авторское «я», комментирует, сопоставляет, оценивает информацию, старается использовать все средства построения текста, чтобы оценка и восприятие читателя совпадали с его оценкой и восприятием.

«Цитирование ...дословное воспроизведение фрагмента текста, сопровождаемое ссылкой на источник» [4]. Для научного текста важно чётко разграничить «своё» и «чужое», ведь в этом случае автор не просто излагает результаты своих исследований, но и выделяет их «из массива уже известной информации» [5]. С этой целью исследователи и цитируют некоторые фрагменты публикаций других учёных. Однако при создании научно-популярного текста ставятся как задача информирования читателя-неспециалиста о событии (открытии) в неизвестной ему области знания, так и задача максимально упростить эту информацию, сделать её интересной и понятной неспециалисту. «Цитирование отражает неоднородный характер научно-популярного текста, имеющего

общие черты с различными функциональными стилями — научным, публицистическим, художественной литературы». [1]

Таким образом, научно-популярный текст представляет собой, в отличие от научного текста, особую форму коммуникации автора-популяризатора научных знаний (часто журналиста, специализирующегося в области науки) с читателем-неспециалистом в этой области, для чего излагаются (цитируются) и комментируются первичные научные тексты.

В научно-популярных текстах присутствуют следующие формы цитирования:

1) *Точное (прямое, дословное) цитирование.* В текст включаются точные слова исследователя (исследователей), на основе работы которых написан научно-популярный текст.

Так, в тексте, посвящённом открытию гробницы Тутанхамона в 1922 году [12], приводится цитата египтолога и фотографа Гарри Бартона о том, насколько важно было сфотографировать все находки. При этом указывается издание, в котором был опубликован первоначальный текст. Далее приводятся слова руководителя экспедиции Говарда Картера, подчёркивающие значение фотографии:

Harry Burton gehört mit elf weiteren Spezialisten zum Kern der Ausgrabungsmannschaft. In einem Essay für die „New York Times“ schreibt er: „Wenige Menschen erkennen die Wichtigkeit der Fotografie bei der archäologischen Spurensuche, aber ohne sie wäre vieles Bedeutende vollständig verloren, und manche Details wären niemals aufgefallen.“ In Carter, der als schwierig und aufbrausend gilt, hat er einen geduldigen Förderer, der über die Arbeit schreibt: „Das Wichtigste war die Fotografie.“

Отметим, что Говард Картер — значимая фигура в области археологии: открытие его экспедицией гробницы Тутанхамона является одним из решающих и наиболее важных событий в египтологии. Следовательно, когда приводится цитата признанного авторитета в описываемой области: «Самым важным была фотография», цитата эта подкрепляет, придаёт дополнительную значимость цитате члена экспедиции (объяснению, почему было так важно всё сфотографировать в ходе раскопок), подтверждает её, является дополнительным инструментом для формирования положительной оценки информации читателем текста. Важность цитаты подчёркивает и комментарий, явно основанный на отзывах знакомых: Говард Картер был сложным и вспыльчивым человеком («als schwierig und aufbrausend gilt»), и это можно расценить как: «если уж такой человек посчитал, что фотографировать в ходе раскопок — самое важное, значит, стоит с этим согласиться».

В текст включены 2 чёрно-белые фотографии с подписями, которые читатель может при желании увеличить и рассмотреть подробнее. На первой фотографии изображён Говард Картер (сам глава экспедиции, авторитетный учёный, его мнение важно), осторожно очищающий тяжёлый саркофаг. Он стоит на специальной деревянной конструкции и целиком поглощён работой. На второй фотографии — часть предметов, найденных в гробнице (ритуальные позолоченные предметы, ёмкости с едой для фараона и др.).

Фотографии документально подкрепляют, подтверждают цитаты: именно благодаря фотографиям (скорее всего, их гораздо больше, и, наверное, их можно найти и посмотреть) мы можем сейчас увидеть всё именно так, как это увидели участники экспедиции 1922 года.

Таким образом, цитаты в сочетании с фотографиями служат одним из средств, способствующих принятию читателем точки зрения автора текста, которую можно сформулировать так: «однозначно положительно, совершенно согласен, без фотографий всё было бы иначе, гораздо хуже».

2) *Косвенное (непрямое) цитирование.* В этом случае содержание источника передаётся словами автора.

Вводятся цитаты и с помощью косвенной речи с применением союза «dass» (что). В таких случаях цитата заключается в кавычки. Косвенная речь может быть оформлена в виде простого предложения с вводными элементами типа *nach der Meinung*, в ней могут использоваться модальные глаголы *wollen* и *sollen*.

Текст, посвящённый 10-летию Айпада (iPad) [9], содержит многочисленные эмоциональные цитаты и вводные конструкции, указывающие на отношение к устройству тогда, 10 лет назад. Именно благодаря средствам эмоциональной оценки в виде кратких цитат и создаётся впечатление живого обмена мнениями: «просто не было слов», «компьютер для поглаживания», «купил бы бабушке, себе — нет» и др. Один из журналов придумал окказионализм «чудо-камбала» (предположительно, на основе ассоциации с плоской рыбой, у которой все значимые органы находятся на одной стороне, а у айфона на одной стороне размещены экран и меню для работы). Отметим, что в таком же разговорном стиле называются статьи, ссылки на которые включены в этот текст, а статьи эти писали журналисты, специализирующиеся в области науки. Автор называет имена известных журналистов, своих «коллег по сфере деятельности» — «*Ressortkollegen*», явно указывая на то, что их мнение важно. Таким образом автор текста способствует формированию у читателя определённого мнения, в том числе, с помощью своих коллег, подталкивает читателя к нужному выводу: «очень полезное устройство». Можно перейти по ссылкам, прочитать эти тексты, прочитать текст 2020 года и создать для себя более полную картину по показателям «тогда — сейчас, в чём и кто был прав, как показывают 10 лет использования устройства» и согласиться с мнением автора. При этом автор приводит цитату коллеги-журналиста, купившего гаджет одним из первых 10 лет назад, и оценившего его следующим образом: «Через пару минут не можешь без него обойтись. Это настоящая революция». Может быть, следовало прислушаться к его мнению тогда, когда высказывались сомнения, но теперь есть однозначное подтверждение характеристике «революция»:

Als der damalige Apple-Chef Steve Jobs am 27. Januar 2010 das erste iPad präsentierte, fehlte uns das passende Vokabular. Wir nannten es „Wunderflunder“, „Riesen-iPhone“ und „Streichel-Computer“, verglichen es mit E-Readern und klagten, dass es kein Flash kann.

Der Versuch, einzuordnen, was es mit dem neuen Apple-Gadget denn nun auf sich hat, fiel unter meinen Ressortkollegen ausgesprochen unterschiedlich aus. Frank Patalong konstatierte, es sei nach all den Insider-Hinweisen im Vorfeld „keine Überraschung mehr“ gewesen. „Aber beeindruckend war es trotzdem.“ Konrad Lischka erklärte,

weshalb er seiner Oma so ein Ding kaufen werde, sich selbst aber nicht. Und *Christian Stöcker* schließlich fasste die Reaktionen der internationalen Presse zusammen: „Von wegen Wunderflunder“.

Unser US-Korrespondent *Marc Pitzke*, der sich am Erstverkaufstag in den USA ein iPad besorgte, fasste seine Erfahrungen nach dem ersten Tag mit dem neuen Gadget so zusammen: „Es ist völlig überflüssig — doch nach wenigen Minuten will man ohne es nicht mehr leben.“ Er beschrieb es als „eine Revolution, eine Zeitenwende — ob man sie will oder nicht“ und zeigte sich besonders davon beeindruckt, dass dem Gerät keine Gebrauchsanweisung, nicht mal ein Beipackzettel beilag, „als versichere Apple dem Novizen: Das kannst du schon alleine.“

В тексте использованы цветные фотографии с подписями, начиная с фотографии Стива Джобса во время презентации первого устройства, далее приводятся фотографии с подписями: современный Айпад 12,9 (iPad Pro 12,9) и для сравнения его «предок» Айпад 2 (iPad 2), 16 фотографий о презентации первого Айпада в 2010 году (их можно посмотреть на отдельной странице), применение Айпада при обучении в университете, возможность подсоединения Айпада в качестве второго монитора к компьютеру. Кроме того, приводятся фотографии и ссылки на другие статьи по этой теме.

Завершается текст онлайн-опросом — читателю предлагается высказать мнение о компании «Эппл», остались её успехи в прошлом или она всё ещё во главе отрасли. Отметим, что это ещё один способ формирования положительной оценки информации — после прочтения текста большинство читателей явно назовут компанию одной из самых успешных.

Для включения цитаты могут использоваться вводные слова: *konstatieren* (констатировать), *erklären* (объяснять), *berichten* (сообщать), *жаловаться* (*klagten*), *konstatieren* (*konstatieren*), *обобщали* (*zusammenfassen*), вводные слова можно заменить препинания или кавычками. Возможно использование придаточных предложений с союзом или без него, конъюнктива.

Так, в тексте о самом древнем сохранившемся кратере от метеорита Ярабубе (Австралия) [10], исследование которого проводилось недавно, приводятся цитаты исследователей в сопровождение таких слов, как: «объяснить», «констатировать», «сообщать»:

„Als Folge ist es schwer, Zusammenhänge zwischen Einschlagsereignissen und abrupten Veränderungen der Atmosphäre, Ozeane, Lithosphäre und der Lebenswelt nachzuweisen“, *erklären* Timmons Erickson vom Johnson Space Center der NASA und seine Kollegen.

„Sie wird als Überrest des tief vergrabenen Zentralbergs der Struktur angesehen, woraus sich eine ursprüngliche Kratergröße von 70 Kilometer Durchmesser ergibt“, *erklären* die Forscher.

„Diese Ergebnisse etablieren Yarrabubba als den ältesten erhaltenen Einschlagskrater der Erde“, *konstatieren* Erickson und seine Kollegen. Er sei rund 200 Millionen Jahre älter als der bisher älteste datierte Krater, der 2,023 Milliarden Jahre alte Vredefort-Dom in Südafrika. Zwar gibt es geologische Hinweise auf noch ältere Einschläge, bisher aber wurden dafür noch keine zugehörigen Krater identifiziert.

Кроме того, используется вводное предложение «Теперь и Яруба вступает в игру», привнося в текст элемент разговорного стиля, что способствует облегчению его понимания читателем-неспециалистом:

Hier kommt nun der Yarrabubba-Krater ins Spiel: „Das Alter des Yarrabubba-Einschlags stimmt mit dem Ende dieser Eiszeitserie überein“, berichtet Co-Autor Nicholas Timms von der Curtin University in Australien. „Das spricht dafür, dass der große Meteoriteneinschlag das globale Klima damals beeinflusst haben könnte.“

Текст начинается с цветного изображения: метеорит падает на землю. Скорее всего, это компьютерная модуляция, но она явно выполнена в соответствии с сообщением исследователей о том, как образовался этот кратер. Таким образом, в тексте сочетаются:

- ◆ Мнение специалистов в форме многочисленных цитат (объяснение события, которое стоит учесть, оно высказано на основе исследований)
- ◆ Вводные элементы
- ◆ Цветная иллюстрация (создаёт эффект «документальности»)

Всё это формирует у читателя точку зрения на информацию, согласие с мнением исследователей и автора текста.

Благодаря таким вводным элементам как *erläutert*, *fragt*, *bedauert*, *sagt*, *glaubt*, *weiss*, *begeistert sich* в научно-популярном тексте цитаты приближены автором к форме к записи устной речи. Такое оформление цитаты используется для вовлечения читателя в «диалог» со специалистом в рассматриваемой области знаний, способствует созданию «эффекта присутствия» этого специалиста.

3) *Ссылки*. В этом случае указываются данные первичного текста и его автор.

В рассмотренных электронных научно-популярных изданиях были выявлены следующие особенности оформления ссылок:

а) Издание «Bild der Wissenschaft»

Приводит данные первичного научного текста после своего текста в виде отдельного абзаца:

Quelle: Bing Zhang (Harvard University, Cambridge) et al., Nature, doi: [10.1038/s41586-020-1935-3](https://doi.org/10.1038/s41586-020-1935-3)
22/01/2020
© wissenschaft.de — Daniela Albat [7]

Слово «Источник»: имя и фамилия автора (авторов), его место работы, название издания, опубликовавшего первичный текст, ссылка на эту публикацию. Перейдя по ссылке, можно прочитать первичный научный текст — статью, в которой излагаются результаты исследований (здесь указаны уже все авторы, приводится аннотация, размещён список литературы и др.). Далее указывается, что вторичный текст защищён авторским правом издания «Bild der Wissenschaft», а автор этого вторичного текста — журналист уже этого издания.

Quelle: [MaxPlanckSociety](https://www.max-planck-society.de/) [11]

Слово «Источник»: ссылка на сайт, где был размещён первоначальный текст. В данном случае этот первоначальный текст — видеофайл, который был скопирован на сайт издательства «Bild der Wissenschaft» без изменений, но с указанием местонахождения первоначального файла. Перейдя по ссылке на первоначальный текст, можно прочитать аннотацию к нему и изучить источники (перейти на них по ссылкам), на основе которых было создано первоначальное видео. Указывается, что вторичный текст, который является, по сути копией первоначального с короткой аннотацией (одно предложение) защищён авторским правом издания «Bild der Wissenschaft», автор вторичного текста — редакция издания.

б) Издание «Spiegel» включает:

- ♦ в текст своего издания только ссылку на источник первичного текста (газету), без указания иных деталей. Можно перейти по ссылке и найти всю информацию об издании, авторе, названии первичного текста:

Der Verzicht auf Kunststofffolien bei Salatgurken hat laut „[Lebensmittel Zeitung](https://www.zeitung.de/Lebensmittel/Lebensmittel-Zeitung)“ dazu geführt, dass im vergangenen Herbst deutlich mehr spanische Gurken vernichtet werden mussten, weil sie den langen Transportweg nicht unbeschadet überstanden hatten [8].

- ♦ в текст издания включена ссылка на первоначальный текст. Это краткая формулировка основной идеи этого первоначального текста, под-

робнее же ознакомится с ним можно перейдя по ссылке:

Andere Hersteller arbeiten an ähnlichen Konzepten gegen Lebensmittelverschwendung. Britische Forscher haben beispielsweise einen Sensor entwickelt, der nur wenige Cent kostet und feststellen kann, ob Fleisch und Fisch noch genießbar sind. [8]

Рассмотренные примеры указывают на то, что чаще всего цитаты подвергаются значительному (максимально возможному) упрощению, и именно такой текст является переработанным, переосмысленным высказыванием автора первоначального текста. На первый план выходят уже не слова автора первичного текста, а понимание и оценка этой информации автором вторичного текста. Отметим, что вводные конструкции — свидетельства адаптации первоначального текста, его упрощения для понимания читателем-неспециалистом, для которого и создаётся этот вторичный текст. Для этого сокращаются цитаты, сокращается количество терминов, используется разговорная лексика. При этом цитаты указывают на смысловую связь с первоначальным текстом. Автор либо сопоставляет первоначальный текст и свой текст, использует цитаты как подтверждение своих слов, либо противопоставляет их, стимулирует читателя на согласие со своей точкой зрения.

Употребление в большинстве случаев цитат-подтверждений основано на сопоставлении исходной и настоящей ситуаций, то есть первоначального и вторичного текста, который создаётся через некоторое время после первоначального. При этом задействуются основные коммуникативные функции цитат: функция выдвижения, иллюстративная, убеждающая и номинативно-комментирующая функции [1]. Отметим, что при выполнении убеждающей и описательно-иллюстративной функции используется цитата-текстовый фрагмент, с лексическим маркером (ссылкой на автора и первичный текст, обобщающими словами типа: говорят, общеизвестно, по мнению исследователей и т.д.) или графическим (кавычками, цветом, шрифтом и т.д.).

Задействуется в научно-популярных текстах и трансформированное цитирование [3]. Это связано с принадлежностью цитаты одновременно первоначальному и вторичному текстам, а также с целями создания научно-популярного текста: оказание максимально возможного воздействия на читателя, как эмоционального, так и эстетического, убеждение его в правильности мнения автора, причём читатель не должен ощущать это мнение как навязанное, а воспринимать его как собственное, сформированное на основании имеющейся информации.

В случае семантической трансформации форма цитаты остается неизменной, меняется контекст её употребления. Структурная трансформация цитаты предполагает лексические изменения (замену одного или нескольких слов, сокращение или увеличение, комбинирование элементов нескольких цитат). При грамматической трансформации цитаты выносятся морфологические и синтаксические изменения.

Включение цитаты в новый текст придаёт ей новый смысл — он «изменяется под воздействием нового окружения, отличного от первоначального контекста» [6]. Так цитата становится составляющей нового текста, в котором возможна иная оценка смысла цитаты с помощью вводных элементов. Снимается однозначность высказывания, возникает сомнение, переосмысление, переоценка информации. В новом тексте цитируемое содержание может получить значение рекомендации, совета читателю. Цитата является точным воспроизведением чужой речи, но читатель рассматривает её уже с позиции автора вторичного текста и формирует своё отноше-

ние к ней через подтверждающий, опровергающий или одобряющий контекст, тем не менее, цитата сохраняет статус чужого высказывания, по которому можно судить о позиции его автора.

Использование цитат в научно-популярном тексте характеризует его как сложное многоплановое образование, имеющее общие черты с различными функциональными стилями — научным, публицистическим, художественной литературы. При цитировании проявляются и функция информирования, характерная для научно-популярного текста, и функция воздействия. С функцией информирования связаны цитаты-текстовые фрагменты, отражающие связность, логичность, аргументированность и достоверность изложения в научно-популярном тексте. Именно они сближают научно-популярный текст с научным. Эмоциональное воздействие научно-популярных текстах проявляется в элементах публицистического изложения — доступности, конкретности, увлекательности, реализуемых цитатами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова Ю. А. Цитирование в научно-популярном тексте: автореферат дис. ... кандидата филологических наук//Орлов. гос. ун-т.— Тула, 2006. — с. 5
2. Евстигнеева Л. В. Реализация категории адресованности в психологическом тексте: от идей М. Бахтина к современному состоянию проблемы//Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена № 182.— Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2016 — с 48–53
3. Кравцова А. А. Виды цитирования и трансформация цитат (на материале лирики акмеизма) «Ученые записки Орловского государственного университета», серия: гуманитарные и социальные науки. № 3. — Орёл: Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева, 2008 — с 116–121
4. Москвин В. П. О цитировании, его видах и функциях. Журнал «Русский язык в школе». № 10. Изд. ООО «Наш язык» (Москва), 2013, с. 25–30.
5. Соловьева Н. Н. Как составить текст? Стилистические нормы русского литературного языка. Москва ОНИКС «Мир и Образование», 2009, с. 52
6. Христофорова Н. И. Интертекстуальность в электронных научно-популярных текстах. Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. № 1 2017 (январь) с. 152–155
7. Albat, Daniela. Stress lässt uns wirklich ergrauen. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.wissenschaft.de/gesundheit-medizin/stress-laesst-uns-wirklich-ergrauen/> (дата обращения: 22.01.2020 г.)
8. koe/dpa. Supermärkte testen essbare Schutzhülle für Früchte. Der Spiegel. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/technik/plastikmuell-supermaerkte-testen-essbare-schutzhuelle-fuer-fruechte-a-d1ba3757-71fb-4e56-b93d-2133e9d2fc3a> (дата обращения: 27.01.2020 г.)
9. Kremp, Matthias. Warum nennen wir es nicht einfach Computer? Der Spiegel. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/zehn-jahre-ipad-warum-nennen-wir-es-nicht-einfach-computer-a-0699417a-6f8e-4a77-aec5-ade7099b7711> (дата обращения: 27.01.2020 г.)
10. Podbregar, Nadja. Uralter Einschlagskrater. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.wissenschaft.de/erde-klima/uralter-einschlagskrater/> (дата обращения: 21.01.2020 г.)
11. Redaktion wissenschaft.de. Wie Europas Bevölkerung entstand. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/wie-europas-bevoelkerung-entstand/> (дата обращения: 29.01.2020 г.)
12. Wenderoth, Andreas. Das Grab des Tutanchamun. Wie ein Fund im Tal der Könige seine Entdecker unsterblich macht. GEO. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа.— URL: <https://www.geo.de/magazine/geo-epoche-kollektion/19061-rtkl-das-grab-des-tutanchamun-dem-jenseits-entrissen> (дата обращения: 27.01.2020 г.)

© Христофорова Наталья Игоревна (n_khristoforova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Akhbarova G. — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of education development of the Republic of Tatarstan

Arkhipova Yu. — Senior teacher, Saint-Petersburg Academy of post-graduate pedagogical education
dorriy@ya.ru

Azizyan I. — Ph. D., associate Professor of the Ryazan Institute (b) MPU
inara_azizyan@mail.ru

Borisenko V. — Graduate student, Far Eastern Federal University
leva33359@mail.ru

Chang Ying — Professor, Harbin University of science and technology, Harbin, China

Efimova E. — PhD in Pedagogical science, Assistant Professor, Moscow State University of International Relations
zelenyi_drakon@list.ru

Faley M. — Ph.D, assistant professor, Sakhalin State University
faley-marina@mail.ru

Goodview B. — Kalmyk state University. B. B. Gorodovikova

Grechushkina N. — Senior teacher of the Ryazan Institute (b) MPU
grechushkinanv@gmail.com

Hotkina E. — Senior lecturer, Moscow aviation Institute
bellisima21@yandex.ru

Khristoforova N. — Candidate of Philological Sciences, lecturer, Moscow Aviation Institute (National Research University)
n_khristoforova@mail.ru

OUR AUTHORS

Kislyakova M. — Postgraduate student, Moscow State Regional Institute of Humanities and Social Studies
staraya.kolomna@mail.ru

Kosikov A. — Applicant, Moscow State Regional University
alkosikov@yandex.ru

Kozyrenko E. — Senior lecturer, Kuban state medical University

Lapteva E. — Graduate student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (CSPU)
laptevaei@inbox.ru

Leontieva A. — Candidate of historical Sciences, Trekhgornny Institute of technology-branch of «National research nuclear University «MEPhI»
Baeva.ania2011@yandex.ru

Maleichenko E. — Cand. social., associate Professor of the North Caucasus branch of The Russian University of justice

Mandzhieva N. — Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Kalmuck state university the name of B.b. Gorodovikova
mandjieva.nadya@yandex.ru

Mironova E. — Ph. D., associate Professor of the Ryazan Institute (b) MPU
el-konyaeva@yandex.ru

Muhammad K. — PhD philological Sciences, Teacher, Autonomous nonprofit organization «Radost detstva»

Muhammad L. — Doctor of pedagogy sciences, Professor, Moscow state linguistic University, Moscow
ludmilamuh@yandex.ru

Neverova N. — Associate Professor, Moscow aviation Institute
neverova.natalia@yandex.ru

Nikolskaya E. — Senior lecturer, Moscow aviation Institute
nikolskaya_elenka@inbox.ru

Novikova O. — Ph. D. in Philology, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)
Novikova_English@mail.ru

Proskuryakova I. — Teacher of the Kuban state medical University
skidan.mascha@mail.ru

Rudeva T. — Cand. Biol., senior lecturer, Kuban state medical University

Ryazantsev A. — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Astrakhan State Medical University
riazantsiev47@mail.ru

Rybakova L. — Associate Professor, Moscow aviation Institute
ludmila.firsova@ya.ru

Salakhova I. — PhD (Philology), Associate Professor, Russian Islamic Institute (Kazan)
gauhar8@mail.ru

Shokhova O. — Candidate of pedagogics, associate Professor, Moscow state regional University
fakul-spip@mgou.ru

Skidan M. — Teacher of the North Caucasus branch of The Russian University of justice

Skirgaylo T. — Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Institute of education development of the Republic of Tatarstan
rusiro@mail.ru

Sokolova O. — Ph.D, assistant professor, Sakhalin State University
sokolova.o@list.ru

Sun Shengzi — Post-graduate student, Harbin University of science and technology, Harbin, China
792255250@qq.com

Ugolkova E. — National state University physical culture, sports and health named after P. F. Lesgaft, Saint Petersburg, Russia
ekaterina.ugolkova.94@mail.ru

Usenko N. — Ph.D. in History of Arts, associate professor, Rostov State University of Economics (RINH)
nusenko5@gmail.com

Yadchenko E. — Candidate of pedagogical sciences, Professor, Amur Regional Institute of Education Development
ev_yadchenko@mail.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).