СибАК
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

LVII СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

№ 9(57)

СБОРНИК ВКЛЮЧЕН В НАУКОМЕТРИЧЕСКУЮ БАЗУ РИНЦ

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

г. НОВОСИБИРСК, 2017

СибАК
www.sibac.info

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам LVII студенческой международной научно-практической конференции

№ 9 (57)
Сентябрь 2017 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск
2017

УДК 009
ББК 6\8
Н34

Председатель редколлегии:

Дмитриева Наталья Витальевна – д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги.

Редакционная коллегия:

Андреева Любовь Александровна – канд. юрид. наук, доц. Российского государственного гуманитарного университета, зав.кафедрой частного права филиала РГГУ, г. Великий Новгород;

Карпенко Виталий Евгеньевич – канд. филос. наук, доц. кафедры философии и социологии, докторант Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина, г. Харьков;

Ле-ван Татьяна Николаевна – канд. пед. наук, доц., научный сотрудник Института медико-биологических проблем Российского университета дружбы народов, г. Москва;

Павловец Татьяна Владимировна – канд. филол. наук, рецензент АНС «СибАК»;

Якушева Светлана Дмитриевна – канд. пед. наук, доц., начальник отдела по организации олимпиад, деятельности Университетского округа и координации профориентационной работы, доц. общеинститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Н34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»: Электронный сборник статей по материалам LVII студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК». – 2017. – № 9 (57) / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.sibac.info/archive/guman/9(57).pdf.

Электронный сборник статей по материалам LVII студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

Электронный сборник статей «Научное сообщество студентов. Гуманитарные науки»: включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 6\8

ISSN 2310-2764
© АНС «СибАК», 2017 г.

Оглавление

Секция «Искусствоведение» **5**

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА 5
Балдина Елизавета Геннадьевна
Винокурова Наталья Васильевна

Секция «Лингвистика» **8**

ВОЗМОЖНЫЕ ОШИБКИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ В ЖАНРЕ ИНСТРУКЦИИ 8
Никитичев Илья Геннадьевич

Секция «Литературоведение» **11**

СОЗДАНИЕ ОБРАЗА ВАМПИРА В МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ОСНОВЕ РОМАНА С. МАЙЕР «СУМЕРКИ») 11
Дырыгина Надежда Юрьевна

Секция «Педагогика» **15**

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ 15
Александров Николай Алексеевич
Бандулевич Юлия Владимировна

SCRUM-МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ 19
Видюкова Мария Андреевна
Герман Антон Юрьевич
Хмелева Галина Анатольевна

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОТКРЫТИЙ XXI ВЕКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 22
Горевских Анна Александровна
Шестакова Лидия Геннадьевна

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 25
Метелёва Екатерина Геннадьевна

ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ 28
Шаповалова Марина Вячеславовна

Секция «Психология» **31**

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ 31
Голомидова Татьяна Михайловна

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 34
Устимов Антон Геннадьевич
Ливак Наталия Степановна

Секция «Филология» **38**

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ WEB-КВЕСТА 38
Дмитриенко Вера Николаевна

ПОТЕРПЕВШИЙ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ 41
Украинец Иван Иванович

СЕКЦИЯ

«ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ»

ФОРТЕПИАННАЯ МУЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Балдина Елизавета Геннадьевна
студент, кафедра истории музыки КГИИ,
РФ, г. Красноярск
E-mail: udachasvoboda@ya.ru

Винокурова Наталья Васильевна
научный руководитель, канд. искусствоведения, доц. КГИИ,
РФ, г. Красноярск

Фортепианная музыка для детей занимает достойное место в мировой музыкальной культуре. Композиторы прошлого и настоящего довольно часто обращались к этой области музыкального творчества и создавали как отдельные самостоятельные пьесы для детей, так и детские альбомы, сборники, циклы. При этом следует отметить, что произведения для детей в западноевропейской музыке появились гораздо раньше, чем в музыке русской, что можно объяснить более поздним развитием инструментальной культуры в России.

Вплоть до XIX века фортепианная музыка для детей носила в основном прикладной характер. Произведения различных жанров, как то прелюдии, инвенции, сонаты и сонатины, были предназначены для детей, но несли в себе определенной детской специфики.

Коренной переворот произошёл в первой половине XIX века. Композитор романтик Р. Шуман создает такие циклы, как «20 песен для больших и маленьких детей», «Детские сцены», «Альбом для юношества», «Альбом песен для юношества». В этих произведениях композитор воспевает мир детства, переживания ребёнка, его игры, правдивые истории из жизни. Таким образом, Р. Шуман открывает перед композиторами новые музыкальные горизонты для запечатления в музыкальных образах бесконечного богатства и многообразия детского мира.

В русской музыке «первооткрывателем» фортепианной музыки для детей стал П.И. Чайковский. Вдохновившись циклами Р. Шумана, композитор создал свой неповторимый «Детский альбом», музыка которого стала столь любимой детьми многих народов.

Довольно часто импульсом для написания детской музыки становились те или иные жизненные обстоятельства: подрастали дети, у композитора появлялся род деятельности, связанный непосредственно с детским творчеством. Так, например, И.С. Бахом для любимой супруги создана «Нотная тетрадь Анны-Магдалены Бах», а для детей - «Инвенции». Дочери посвятил «Альбом для юношества» Р. Шуман. Созданные же композиторами «Детские альбомы» П.И. Чайковский посвящает любимому племяннику Володе, а С.С. Прокофьев - обожаемым сыновьям. С организаций в 1897 г. в Кишиневе музыкальной школы появляется большое количество музыки для детей (песенные, хоровые, фортепианные сборники) в творчестве композитора В.И. Ребикова.

Следует отметить, что другим мощным стимулом для развития фортепианной музыки для детей стало развитие образования в России: с 1860-х годов в России открываются консерватории, разрастается сеть специальных музыкальных образовательных учреждений, открываются музыкальные школы и музыкальные классы. Для них требуется создание нового репертуара, идущего в ногу со временем. Такие композиторы, как А. Гречанинов, С. Майкапар, В. Ребиков, будучи сами преподавателями, создают педагогический репертуар,

который имел не только обучающую цель, но и отражал мир детства в его многообразии доступными для исполнения детьми средствами.

Прочным фундаментом для изучения музыки для детей и выявления её типологических особенностей стала статья Б. Асафьева «Русская музыка о детях и для детей» [2, с. 97], в которой автор разделяет музыку на музыку «о детях» и «музыку для детей» на примере детской музыки русских композиторов второй половины XIX века (П. Чайковского, М. Мусоргского). Изучение детской музыки было продолжено в работах С.А. Айзенштадта [1, с. 75], Ю.В. Келдыша [3, с. 511], А.М. Лесовиченко [4, 5, 6], А.Е. Майкапара [7], Б.Е. Милич [8, с. 198], И.А. Немировской [9], Е.А. Сорокиной [10], С.С. Титовой [11], О.М. Томпаковой [12], Е.А. Шефовой [13]. Развернутая типология музыки для детей представлена в работе профессора Новосибирской консерватории А. Лесовиченко [5, с. 374].

Заметим, что исключительно популярные циклы для детей П.И. Чайковского («Детский альбом», 1878) и С.С. Прокофьева («Детская музыка», 1935) находятся друг от друга на расстоянии более 50 лет! В этот довольно большой промежуток времени музыку для детей писали такие композиторы, как, например, С. Ляпунов, С. Майкапар, А. Гречанинов, А. Лурье, В. Ребиков и мн. др. Творчество их в этой области на сегодняшний день мало изучено, да и сама музыка становится не столь уж частой гостьей, как концертных залов филармонии, так и классов детских музыкальных школ. Приводим таблицу фортепианных сочинений рассматриваемого периода.

Таблица 1.

Фортепианные сочинения отечественных композиторов первой трети XX века

Автор	Название альбома, цикла	Год создания
В. Ребиков	«Настроения», соч. 10	1898
В. Ребиков	«Силуэты», соч. 31	1906
В. Ребиков	«Картинки для детей», соч. 37	1906
С. Ляпунов	«6 дивертисментов», соч. 35	1909
С. Ляпунов	«6 дивертисментов», соч. 59	1914
В. Ребиков	«Игрушки на ёлке», без опуса	1914
А. Лурье	«Рояль в детской»	1917
А. Гречанинов	«Детский альбом», соч. 98	1923
А. Гречанинов	«На зеленом лугу» (10 легких пьес для фортепиано в 4 руки), соч. 99	1924
А. Гедике	60 легких фортепианных пьес для начинающих в двух тетрадях, ор. 36	1924
С. Майкапар	«Бирюльки», соч. 28	1925/26
С. Майкапар	«Первые шаги», соч. 29 для фортепиано в 4 руки	1928
А. Гречанинов	«Дедушкин альбом», соч. 119	1928
А. Гречанинов	«Бусинки», соч. 123	1929
В.С. Косенко	4 детские пьесы	1930
В.С. Косенко	24 детские пьесы	1936
С. Майкапар	«Миниатюры», соч. 33	1936

В данной таблице обозначены только опусы сочинений без указания содержания, и судить о музыке читатель может только по названиям. Тем не менее, смеем его заверить, что жанровая палитра пьес исключительно разнообразна: песни и танцы, колыбельные и марши, молитвы и грезы. Героями пьес стали маленькие командиры и куклы, мотыльки и гномы, ангелы и колдуньи, дедушки и няни, пастухи и крестьяне и т. п. В этой музыке правдиво отображено все бесконечное многообразие чувственного мира ребенка: радость и грусть, скука и тоска, уныние и вдохновение, жалость и горе, тревога и умиротворение.

В заключение призовем читателя познакомиться с этой прекрасной музыкой вместе со своими детьми, учениками, студентами, будучи абсолютно уверенными, что эта встреча окажется плодотворной.

Список литературы:

1. Айзенштадт С.А. «Детский альбом» П.И. Чайковского. - М.: Классика – XXI век, 2009. - 80 с. - Искусство интерпретации.
2. Асафьев Б.В. Избранные труды. В 5 т. Т. 4. Избранные работы о русской музыкальной культуре и зарубежной музыке. - М.: Академия наук СССР, 1955. – 439 с.
3. Келдыш Ю.В. Очерки и исследования по истории русской музыки. - М.: Сов. композитор, 1978. - 511 с.
4. Лесовиченко А.М. Детская музыкальная литература: учебное пособие / А.М. Лесовиченко, Е.Д. Фаль. - Новосибирск: ИИЦ «Вестник НПСОО», 2006. - 154 с.
5. Лесовиченко А.М. Детская музыка: принципы типологии / А.М. Лесовиченко // Теоретические концепции XX века: итоги и перспективы отечественной музыкальной науки: материалы Всероссийской науч. конф. – Новосибирск: НГК им. М.И. Глинки, 2000. – С. 374–385.
6. Лесовиченко А.М. Функциональные типы детской музыки / А.М. Лесовиченко // Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества: сб. статей. - Новосибирск, 2000, № 2. - С. 164-173.
7. Майкапар А.Е. Самуил Майкапар и его фортепианные циклы// Как исполнять русскую фортепианную музыку: сб. ст./ сост. и вступ. ст. Е.В. Ключникова. – М.: Классика XXI, 2009. – 156 с.
8. Милич Б.Е. Основные пути развития отечественной фортепианной музыки для детей и её связи с детской литературой / Б.Е. Милич // Научно-методические записки. - К.: Государственное издательство изобразительного искусства и музыкальной литературы, 1957. - С. 198 – 213.
9. Немировская И.А. Феномен детства в творчестве отечественных композиторов второй половины XIX - первой половины XX века: автореф. дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02 / И.А. Немировская; М-во культуры РФ; МГИМ им. А.Г. Шнитке. - Магнитогорск, 2011. - 53 с.
10. Сорокина Е.А. Мир детства в русской музыке XIX века: дисс. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Е.А. Сорокина; ТГМПИ им. С.В. Рахманинова. - Тамбов, 2006. – 183 с.
11. Титова С.С. Фортепианная сюита «Игрушки на елке» («The Christmas Tree») В.И. Ребикова: особенности композиционного строя и воплощения образного ряда // Молодой ученый. - 2014. - № 1. - С. 664-667.
12. Томпакова О.М. Книга о русской музыке для детей / О.М. Томпакова. - М.: Музыка, 1966. - 90 с.
13. Шефова Е.А. Поэтика фортепианного детского альбома в творчестве композиторов русского зарубежья: автореф. дис. … д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Е.А. Шефова; ТГМПИ им. С.В. Рахманинова. – Тамбов, 2015. – 221 с.

СЕКЦИЯ

«ЛИНГВИСТИКА»

ВОЗМОЖНЫЕ ОШИБКИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ В ЖАНРЕ ИНСТРУКЦИИ

Никитичев Илья Геннадьевич
студент, факультет иностранных языков КГУ,
РФ, г. Курск
E-mail: ignikitichev@mail.ru

Оценка качества перевода является одной из наиболее значимых проблем в современном переводоведении. С позиций общих критериев оценки как правило выделяются такие категории, как эквивалентность (соответствие используемой лексики и синтаксической организации оригинального и переведённого текстов) и адекватность (сходство стилистических особенностей, семантическое и прагматическое соответствие текста перевода оригиналу) перевода. Критерии адекватности и эквивалентности выступают обобщающими и основополагающими в оценке качества перевода [3].

При этом большинство лингвистов согласны с тем, что для текстов разных стилей, функций, коммуникативной направленности необходимо выделять свои критерии оценки, которые, впрочем, иерархически подчинены требованиям адекватности и эквивалентности. Например, для текстов научно-технического стиля речи показателем адекватно выполненного перевода будет информативность, логичность и понятность оригинала [2]. Схожие требования предъявляются и к переводам текстов официально-деловой направленности, в частности речевого жанра инструкции.

Главной коммуникативной задачей инструкции является сообщение значимых объективных сведений и предписание связанных с ними необходимых действий человека [1]. Прямым следствием этого являются речевые особенности данного жанра: наличие терминов, специальной лексики из различных областей знаний; применение императивных конструкций; отсутствие эмоционально окрашенной лексики и экспрессивного выделения тех или иных элементов фразы средствами синтаксиса. В инструкциях также часто применяются средства юридического специального текста, главным образом принятые в юридической практике термины, устойчивые обороты речи, особые синтаксические структуры. От переводчика при этом требуется адекватное владение соответствующей терминологией и её правильное употребление в тексте перевода, что подразумевает определённую степень компетентности в тематике текста. Помимо специальных тематических понятий и терминов в инструкции используется и общеязыковая лексика, употребляемая в соответствии с письменной литературной нормой, причем как правило в консервативном варианте. Это особенность является важным аспектом языка инструкции, который должен быть передан в переводе, поскольку настраивает читателя на необходимость воспринимать содержание инструкции как руководство к действию.

Способность выполнить требования к переводу высокого качества, создать эквивалентный текст на другом языке отличает профессионального переводчика. Нарушение этих требований и правил грамотного перевода приводит к коммуникативной несостоятельности текста, искажению восприятия реципиентом содержащейся в нем информации.

Рассмотрим на конкретных примерах, как ошибки в переводе текста официально-делового стиля затрудняют понимание заключённой в нем информации. В качестве материала для анализа был использован фрагмент руководства пользователя iPhone на английском языке [4] и переводы этого текста, выполненные студентами 1 курса факультета иностранных языков.

Неверный перевод терминов, искажающий смысл текста. В большинстве случаев причиной ошибок этого типа является низкий уровень компетентности переводчика в технических областях, к которым относятся термины. Это наиболее серьёзный вид ошибок, поскольку он приводит к дезинформации читателя и вероятности возникновения проблемы в использовании объекта инструкции.

В предложении *Connecting iPhone to a power outlet can start an iCloud backup* словосочетание *start an iCloud backup* было переведено по-разному в каждой работе, в частности, были предложены варианты *вызвать резервную копию iCloud, запустить дублирование iCloud, привести к созданию резервной копии iCloud*. Можно заметить, что построение фразы в большинстве переводов указывает на то, что студентам неизвестно слово *iCloud*, что привело к неверному осмыслению предложения и, как следствие, неверной передаче его мысли на русский язык. iCloud представляет собой облачный сервис хранения данных, поэтому словосочетания *дублирование iCloud* и *резервная копия iCloud* не имеют смысла. Только в одном переводе студент верно выразил значение первоначального предложения: *вызвать резервное копирование файлов в iCloud*.

Вследствие этой ошибки инструкция может предоставить читателю некорректную информацию о функционале устройства, но, вероятнее всего, не приведёт к значительным затруднениям в эксплуатации, в отличие от неточного перевода в следующем примере, вводящего потенциального пользователя в заблуждение и усложняющего работу с iPhone. Слово *keyboard* в предложении *Unless your keyboard has a high-power USB 2.0 or 3.0 port, you must connect iPhone* <…> почти в каждом случае было переведено на русский язык как *коммутатор*. Наиболее распространённый перевод этого слова – *клавиатура* – был проигнорирован почти всеми студентами. Несмотря на то, что семантическое поле слова *keyboard* действительно содержит значение *коммутатор*, такой перевод в этом случае ошибочен. В оригинальном тексте идёт речь о компьютерных клавиатурах компании Apple, имеющих боковой USB-порт, к которому предлагается подключать iPhone. В данном примере нетрудно установить причину неправильного перевода: большинство студентов не обладали достаточным уровнем фоновых знаний, необходимым для верного понимания всей содержащейся в тексте информации.

Неверный перевод терминов, незначительно влияющий на содержание инструкции. Как правило, он является следствием неумения точно оперировать терминами в тексте. Переводчик при этом может быть знаком с общим смыслом используемых им понятий.

Словосочетание *rechargeable battery* в предложении *iPhone has an internal, lithium-ion rechargeable battery* переведено в большинстве работ как *перезаряжаемая батарея*. Устоявшийся вариант перевода понятия *rechargeable battery* на русский язык – *аккумулятор*, но данная неточность не повлияет на использование телефона и не помешает пользователю правильно зарядить устройство.

Аналогично в предложении *If iPhone is very low on power, it may display an image of a nearly depleted battery*, где в одной из работ *it may display* было переведено как *об этом может высветиться…на рабочем столе*. Термин *рабочий стол* почти не используется в отношении мобильных операционных систем, но пользователь, обладающий минимальным уровнем компьютерной грамотности, сможет понять, что в инструкции говорится об экране устройства, несмотря на то, что перевод неточен.

Стилистические ошибки. Как упоминалось нами выше, переводчик должен следовать письменной литературной норме языка при работе с инструкцией, поскольку в данном случае стиль текста является важным аспектом восприятия читателем содержащейся в нём информации.

Фраза *tips for maximizing battery life* в одной работе была переведена как *способы использования батареи по максимуму*. Помимо двусмысленности данной фразы в целом, что недопустимо для текстов официально-делового стиля речи, в переводе используется разговорное выражение *по максимуму*, которое не должно употребляться в инструкции.

Элемент того же стиля речи присутствует и в одном из вариантов перевода словосочетания *battery level* в предложении *The battery icon in the upper-right corner shows the battery level*: *процент зарядки*. Нейтральное значение слова *зарядка* – действие по значению глагола *заряжать*, значение «запас энергии в аккумуляторе» является разговорным.

Грамматические ошибки. Нарушения в построении словосочетаний и предложений, как правило, не оказывающие серьёзного воздействия на понимание содержания, которых, тем не менее, переводчик должен избегать в тексте книжного стиля.

В одном из переводов предложения *The iPhone battery should be replaced by Apple or an authorized service provider* неправильно построено управление: в словосочетании: *заменить Apple или уполномоченным поставщиком услуг*. Творительный падеж существительного в словосочетании с глаголом *заменить* (*заменить кем?*) несет то же значение, что и винительный (*заменить на кого?*), при этом предложение становится бессмысленным. Правильным выбором в данном случае было бы использование существительного *поставщик* в роли подлежащего: *Аккумулятор iPhone должен заменить специалист Apple или уполномоченный поставщик услуг*.

Таким образом, при переводе текстов в жанре инструкции переводчик должен:

- Понимать значение используемых в тексте терминов и правильно употреблять их, а также обладать фоновыми знаниями по тематике инструкции;
- Следовать письменной литературной норме языка перевода, создавать нейтральный по стилистической окраске текст;
- Не допускать в переводном тексте грамматических ошибок.

Список литературы:

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв., фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
3. Мошкович В.В. Оценка качества перевода и использование адекватности и эквивалентности как критериев оценки качества перевода // Вестник Челябинского педагогического университета. – 2013. – № 10. – С. 291–297.
4. Charge and monitor the battery: iPhone User Guide [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://help.apple.com/iphone/10/?lang=en#/iph63eecc618 (Дата обращения: 10.09.17).

СЕКЦИЯ

«ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ»

СОЗДАНИЕ ОБРАЗА ВАМПИРА В МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ОСНОВЕ РОМАНА С. МАЙЕР «СУМЕРКИ»)

Дырыгина Надежда Юрьевна
студент, кафедра Европейских Языков и Культур,
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет,
РФ, г. Казань
E-mail: nadezhda.dyrygina@yandex.ru

В литературе начала XXI века образ вампира становится чрезвычайно популярным. Свой вклад в эту тенденцию внесли книги писательницы С. Майер «Сумерки» (Twilight, 2005), «Новолуние» (New Moon, 2006), «Затмение» (Eclipse, 2007) и «Рассвет» (Breaking Dawn, 2008). Они настолько сильно укоренили образ вампира, что он стал, можно сказать, героем нашего времени. Следует заметить, что в произведениях массовой литературы, где сюжеты строятся по определенным шаблонам, создание образов имеет и свои особенности.

Эдвард, главный герой романа, представляет собой привлекательного героя, который оказался жертвой обстоятельств, став вампиром, и вызывает сочувствие у читателя. Современный образ вампира отличается высоким психологизмом, читателю, а преимущественно – читательницам непременно хочется разгадать тайны души этого прекрасного существа. С первых же страниц Эдвард предстает перед нами притягательным и обворожительным молодым человеком. Следует отметить, что автор использует эпитет beautiful по отношению к персонажу мужского пола, подчеркивая тем самым, во-первых, универсальную красоту, во-вторых, нежность, отсутствие брутальности и, в какой-то мере, даже женственность персонажа, который станет идеальным возлюбленным.

На протяжении всего романа героиня не раз будет подчёркивать его неземную красоту, сравнивая с прекрасным древнегреческим богом Адонисом. Завороженная его красотой, она не могла даже дышать, а при его приближении была готова упасть в обморок: «Эдвард неподвижно лежал на траве, а расстегнутая рубашка обнажала сверкающий мускулистый торс и блестящие руки. Мне казалось, что передо мной статуя, вытесанная из неизвестного людям камня, гладкого, как мрамор, сверкающего, как хрусталь» [3, с. 88]. В описании подразумевается сходство героя со статуей, что вновь отсылает читателя к античной красоте, к древнегреческим героям и богам как эталонам. Примечательно, что для современно вампира дневной свет не смертелен, а просто не желателен, т. к. его кожа в лучах солнца переливается бриллиантами. Белла была очарована этим, но сам Эдвард презирает себя, потому что это кожа убийцы, а он совсем не прекрасный принц, каким она его себе представляет. Причем сам он прекрасно осознает, что все в нем привлекает ее – его голос, лицо, даже запах. При описании персонажа автор не скупится на эпитеты, каждый раз подчеркивая притягательную внешность Эдварда, а именно его невероятное превосходство. Но стоит заметить, что Майер не дает четкого описания его черт лица. Автор сделала это намеренно, чтобы каждая читательница представляла себе образ своего идеального мужчины. Она лишь описывает цвет глаз, который меняется из-за рациона: у питающегося человеческой кровью они ярко красные, у питающегося кровью животных – желтого цвета. Независимо от предпочтений в пище от жажды глаза темнеют, пока не становятся совсем черными. Чем сильнее жажда, тем темнее радужка: «И все же цвет изменился! Я отлично запомнила бездонную черноту его глаз, выливших на меня столько ненависти. Сегодня же радужка была цвета охры с теплыми золотыми крапинками» [3, с. 16]. Автор часто употребляет

обозначения цветов, для глаз часто используется цветовой эпитет – golden, потому что эти детали в описании внешности выступают как дополнительные средства, создающие колоритный образ персонажа. Мы видим, что Белла находит его обезоруживающе привлекательным, впрочем, как и любая другая девушка. Тот эффект, который Эдвард вызывает у женщин, Белла называет «to dazzle people» - ослеплять, поражать людей. Впервые Белла встречает Эдварда и его семью в школьной столовой, и они производят на неё неизгладимое впечатление, она не может отвести глаз: «Я смотрела на них, потому что никогда в жизни не видела ничего прекраснее, чем их лица, разные и одновременно похожие (автор сопоставляет противоположные по значению понятия, показывая замешательство героини, при этом усиливая впечатление читателя). В школе заштатного городка таких не увидишь — только на обложках журналов и полотнах голландских мастеров (усилительные эпитеты, которые превозносят их над простыми смертными обитателями города) [3, с. 17]. И опять излюбленный прием гиперболы: «И все же было у них что-то общее: они казались мертвенно бледными, бледнее любого студента, живущего в этом лишенном солнечного света городе. Даже бледнее меня, альбиноски во втором поколении» [3, с. 7]. Снова наблюдаем цветовой эпитет – слово pale, которое выступает как главная внешняя характеристика героя, превращая его в романтического и загадочного персонажа, создавая более визуализированный образ, подчеркивая то, что он вампир.

Что касается его манеры одеваться, то Белла никогда не обращала на это внимания, она все никак не могла оторвать взгляда от его ангельского лица: «Под пиджаком из тонкой бежевой кожи была шерстяная водолазка цвета слоновой кости, обтягивающая мускулистую грудь» [3, с. 57]. Упоминая его подтянутое тело, автор придерживается канонов создания идеального героя, зная, что молодым читательницам понравится такой сильный персонаж. Герою безусловно идет черный цвет в одежде, потому что он выгодно выделяется на его бледной коже: «Черный смокинг, выгодно оттенявший бледную кожу, сидел на нем бесподобно» [3, с. 164].

Являясь учеником старшей школы, Эдвард явно отличается от всех. При первой встрече Белла помимо его божественной красоты замечает, что все Каллены выглядят старше своих лет: «Он выглядел моложе своих друзей, которые могли быть студентами университета или даже преподавателями» [3, с. 7]. Героиня обращает внимание на их редкие имена: «Странные у них имена, таких уже давно не дают!» [3, с. 8].

С. Майер в одном из интервью говорит, что специально подобрала такое старомодное имя, которое использовалось в Викторианскую эпоху – главные герои из романов носили это романтическое имя. Также интересна и фамилия: Каллен. В Merriam-Webster Dictionary [5] находим слово «cull», которое определяется как «1. To select from a group; to choose, 2. To reduce or control the size of (as a herd) by removal (as by hunting) of especially weaker animals» [4]. Это определение как нельзя точно отражает главный внутренний конфликт Эдварда: он одновременно выделяется из толпы, и Белла становится любовью всей его жизни, но в то же время, при виде ее в нем просыпается охотник, от запаха которой ему хочется выпить ее кровь. Одним словом, С. Майер мастерски подобрала имя главному герою, подчеркивая его натуру и возраст.

Героиня поражена манерой его речи, потому что он говорит не так, как их сверстники, его речь больше походит на речь персонажа из романа – он более вежлив, всегда придерживается такта: «А как Эдвард порой говорит! Такие выражения и фразы более характерны для английского романа прошлого века, чем для современного американского подростка!» [3, с. 47]. В диалоге-признании Белла узнает о том, что к моменту встречи с возлюбленной он прожил больше ста лет. Другой интересный момент касается их образа жизни. Современный вампир в праве сам решать питаться ли кровью человека или стать «вегетарианцем» как они сами себя называют – довольствоваться кровью животных. Даже интерьер их дома очень сильно отличается от наших представлений о жилище вампира: «Почему-то дом Калленов я представляла себе иначе. Он оказался величественным, стильным и очень древним. Светло-бежевого цвета, трехэтажный, дом свидетельствовал

об отличном вкусе хозяев. Ничего похожего на мрачное обиталище вампиров: очень просторно, светло и уютно!» [3, с. 109]. Они не живут в склепах и не спят в гробах, а живут в социуме. У них большой, светлый дом, ведь для них это единственное место, где они могут ни от кого не прятаться.

Казалось бы, нужно радоваться бессмертию и вечной молодости, которая, кстати, привлекает Беллу, но вампир переживает глубокие внутренние переживания – сильное желание убивать, потому что он хищник, и желание сохранить в себе человеческие чувства. Вампир-вегетарианец Эдвард жаждет крови Беллы, но любит ее настолько сильно, что боится ей навредить, боится превратить ее в монстра. Оберегая ее тело, он пытается спасти ее душу [2, с. 117]. Он прекрасно осознает как важно сохранить человечное начало, ведь в начале новой жизни, был период, когда он жил в одиночестве и использовал своё умение читать мысли, чтобы выслеживать социально опасных людей, считая, что служит правосудием, и, не задумываясь, питался человеческой кровью. Несколько лет спустя Эдвард пожалел об этом и вернулся в семью Карлайла.

В начале «Сумерек» Эдвард кажется довольно замкнутым и депрессивным, и его семья замечает его задумчивость. Они знают, что ему чего-то не хватает, но он сам этого не понимает. Но с каждым днем влюбленность в эту заурядную, на первый взгляд, девушку, заставляет вытаскивать из закромов его души чувственность: «Во мне живут человеческие инстинкты. Возможно, они запрятаны слишком глубоко, но они здесь» [3, с. 94]. Он испытывает ревность (кстати, вполне себе человеческий порок), когда другие парни обращают на нее внимание, но предпочитает скрывать свои чувства к ней, потому что сам себя считает недостойным любить человека, монстром и самым страшным хищником. Однако, и он, и другие Каллены показаны весьма живыми и симпатичными созданиями, склонными к эмпатии, пожалуй, даже в большей степени, чем некоторые люди. Ему постоянно хочется заботиться о ней. Основными чертами характера, которыми наделяет С. Майер главного героя романа через описание его поступков, являются твердость духа, самоконтроль. Когда он впервые почувствовал ее запах и понял, что не может читать ее мысли, он спас ее от себя. Он честно признается ей потом, что в его голове были сотни идей заставить ее пойти за ним и выпить ее крови. Но, в первую очередь, он подумал о своей семье, что одним неосторожным действием он может разрушить все, что так долго выстраивала его семья. Потом он вытаскивает ее из-под колес грузовика. Сам Эдвард дает неоднозначную оценку своему поступку, последовав сиюминутному желанию сердца, он бросается навстречу грузовику и отталкивает его, делает он это, потому что Белла значит для него нечто большее, т. е. окажись на ее месте другая девушка, он бы не подумал ее спасти. Эдвард всегда заведомо худшего мнения о себе, потому что, анализируя в дальнейшем спасение героини, он приходит к выводу, что это было единственно верным решением, иначе, почуяв запах ее крови, он бы показал свое истинное ужасное лицо: «Когда я увидел неуправляемый фургон Тайлера Кроули, единственной моей мыслью было: «Только не она» [3, с. 92]. Еще он спасает ее от хулиганов в Порт-Анжелесе, но если в предыдущем случае он спасает ее бессознательно, подчиняясь движению души (а есть ли у него душа?!), то в этот раз он отчетливо понимает, что влюблен в эту девушку, а оберегать ее от опасности становится его смыслом жизни. Однажды на территорию Калленов заходят вампиры-кочевники, не соблюдающие «вегетарианскую диету». Один из них, начинает охоту за Беллой. Эдвард пытается спрятать её, но тщетно — Джеймс хитростью заманивает Беллу в ловушку. Каллены успевают прийти на помощь и убивают Джеймса, успевшего укусить Беллу, а Эдвард спасает жизнь своей возлюбленной, ради чего ему приходится попробовать её кровь. Он боялся, что не сможет остановиться, но любовь к человеческому существу оказывается сильнее его животных инстинктов. Примечательно, что вампир по своей природе может влюбиться только один раз, и такая любовь длится вечно. Наверно, этим и объясняется ошеломительная популярность романа «Сумерки», какая девушка не хочет услышать такие слова: «На всем свете для меня нет никого дороже тебя. Отныне и навсегда» [3, с. 92].

В конце проскальзывает мысль, что во внутреннем конфликте главного героя человеческое начало одерживает верх над хищником. В одном из интервью писательница говорит, что постаралась создать образ идеального мужчины, и ей это удалось, ведь образ Эдварда входит в шестерку романтических литературных персонажей, завоевавших женские сердца, по версии журнала РиаНовости [4], наравне с мистером Дарси, мистером Рочестером, Андреем Болконским и другими.

Таким образом, именно в массовой литературе при помощи стилистических средств образ вампира наделяется новыми чертами, превращая его из ужасного персонажа фольклора в притягательного героя «нашего времени».

Список литературы:

1. Meyer S. Twilight. – UK, Clays Ltd, St Ives plc: Atom, 2007. – 434 p.
2. Савкина И.Л. «Укушенные», или почему «вампириады» стали популярной жанровой формулой современной массовой культуры / И.Л. Савкина // Журнал «Детские чтения» Институт русской литературы (Пушкинский дом). – 2013. – 112-123.
3. Стефани Майер «Сумерки». – АСТ, Астрель; Москва; 2006. – 170.
4. Электронный журнал РиаНовости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ria.ru/weekend_books/20131010/968878652.html (Дата обращения: 25.06.2017)
5. Электронный словарь Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.merriam-webster.com/dictionary/cull (Дата обращения: 25.06.2017)

СЕКЦИЯ

«ПЕДАГОГИКА»

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ. МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Александров Николай Алексеевич
курсант факультета ВО ВДВ
Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. В.Ф. Маргелова,
РФ, г. Рязань
E-mail: juliya.26-96@mail.ru

Бандулевич Юлия Владимировна
студент ФМиИТ Астраханского Государственного Университета
РФ, г. Астрахань
E-mail: juliya.26-96@mail.ru

Воспитание толерантного сознания эффективно осуществляется в рамках поликультурного образовательного пространства, что характерно для образовательной системы современной России. Понимание, что есть этнос, твоя культура, позволяет ребенку не утратить собственной идентичности и сберечь традиции, которые несет в себе новая культура. Нужно осознавать, что развитие толерантности должно нести систематическую, комплексную форму и принимать во внимание характерные особенности подростков.

Образование толерантного сознания имеет возможность эффективно реализоваться в рамках поликультурного образовательного пространства, непосредственно, то, что характерно для просветительной концепции нынешней России.

В данное время, когда расстояния соединяются и проникновение культур неминуемо, необходимо понимать, чем считается культура твоего этноса, а собственно, что любой опыт перенимается друг от друга. Осознание, собственно, что есть твой этнос, твоя культура, дает возможность школьнику не лишиться собственной идентичности и сберечь ценности, которые несет в себе новая культура. Значимая роль в данном деле назначается педагогу - инициатору процесса обучения. Очеловечивание воспитания и образования неразделимо сопряжено с переменами представлений о сути педагогического влияния, о роли учителя процессе обучения и значимости обучающихся – далеко не как бездейственных созерцателей, а как инициативно участвующих лиц действия. Данные перемены подразумевают направленное формирование критерий для развития таких свойств, как толерантность к обилию различных мнений, умение понимать себя и иных, обязанность, гуманность. Не что иное, как усердие педагога и индивидуальные качества формируют у учащихся свойство толерантности стабильнее. Для толерантного лица быть снисходительным, человечным, уважительно относится к эмоциям других – позиция, норма жизни [1, с. 18].

Нужно понимать, собственно, что формирование толерантности должно носить полный комплексный, системный характер и учитывать во внимание личные индивидуальные особенности подростков. Для того чтобы проводимая воспитательная работа была результативной надлежит одновременно реализовывать действия с отцом и матерью подростка, так как они являются главными трансляторами ценностей для него. Верное осознание ими толерантности подразумевает приложение конкретных усилий, создания ситуаций, содействующих проявлению у подростков сдержанности, уступчивости, терпимости. Для среднего учебного заведения вопрос воспитания толерантности, во всяком случае, актуален сам по себе. На данном жизненном этапе начинает складываться взаимодействие

между двадцатью и тридцатью учащимися, пришедших из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом. В школе принципиально обучить ребенка, с одной стороны, признавать другого как важного и значимого, а с другой стороны — скептически проявлять отношение к личным своим убеждениям.

Педагог был и остается весомым звеном в учебно-воспитательной работе. Стать толерантным в один миг нельзя, вследствие этого преподаватель, сознающий потребность обучения толерантности в учениках, безусловно, инициирует с себя: с самоанализа, преодоления индивидуальных развитых предрассудков. Преподавательская терпимость – толерантность к своим ребятам, учащимся, способность осознать, простить их несовершенства.

Собственно что означает добрый, настоящий педагог? Это в первую очередь это человек, который любит ребят, обретает восторг в общении с ними, питает доверие в то, что любой ребенок имеет возможность дружить с ребятами, воспринимает близко к сердцу ребяческие горести и радости, понимает душу ребенка, всегда помнит, что он и сам был ребенком.

Почвой толерантной культуры преподавателя является толерантность в общении (коммуникативная толерантность). Толерантность в преподавательском общении – единое представление, которое касается проблемы этично-морального характера и затрагивает профессиональные качества преподавателя в существенном значении этого слова. Как раз в данном виде более ярко появляются все главные нюансы задачи толерантности. Коммуникативная нетерпимость выражается в моментах, если партнеры по общению находятся на разных уровнях формирования и восприятия действительности. Если только рассуждать о процессе преподавательского общения, то нетерпимость может быть обусловлена факторами психологических отличий (несходства в уровнях умственного формирования, отличия характеров, отличия эстетических и моральных аспектов). Понятие «толерантность», в которое мы вкладываем некие смыслы, как почтение, милосердие, благородство, терпимость, в системе моральных ценностей занимает главную позицию, являя собой качество безупречного человека.

Все мы, в итоге, желаем толерантного к себе отношения и ожидаем, чтобы нас окружала атмосфера милосердия и прощения. Каждый из нас на протяжении всего жизненного пути ждет по отношению к себе любви и почтения, грезит о толерантности и снисхождении. Например, почему же всего этого не желает ученик? Так как промахи могут совершать все. И у невыученного задания также могут быть собственные предпосылки, мало ли их у школьника? И еще большей любви и уважения заслуживает тот учащийся, который, приняв снисходительность, изучил, приготовил упражнение в намеченный день, тем самым показав уважение и к себе, и к педагогу. Не рассчитывает на помилование тот, кто непосредственно не прощает... не признающий других не обретет уважения к себе... кто непосредственно не уважает других, не приобретает симпатии к себе... тот, кто не относится с терпимостью и снисхождением к абсолютно всем другим, не имеет право на прощение и снисходительность по отношению к себе. Мы каждый день пытаемся “учить” собственных учащихся. Учить - это неплохо, но при условии, что вас уважают и нуждаются в ваших рекомендациях. По- иному включается механизм сопротивления и выходит оборотный результат. Стоить помнить том, что даже учителю всегда есть чему учиться.

Способы воспитания толерантности это методы формирования у молодых людей готовности к пониманию других людей и терпимому отношению к их специфическим действиям. Осуществление каждого способа воспитания толерантности подразумевает применение совокупности методов, соответственных педагогической обстановке, индивидуальности учеников, персональной манере педагогической работы учителя. При этом осуществление всевозможных способов имеет возможность осуществляться при помощи одних и тех же приемов. Выделяют следующие методы воспитания толерантности [3, с. 123] (Рисунок 1).

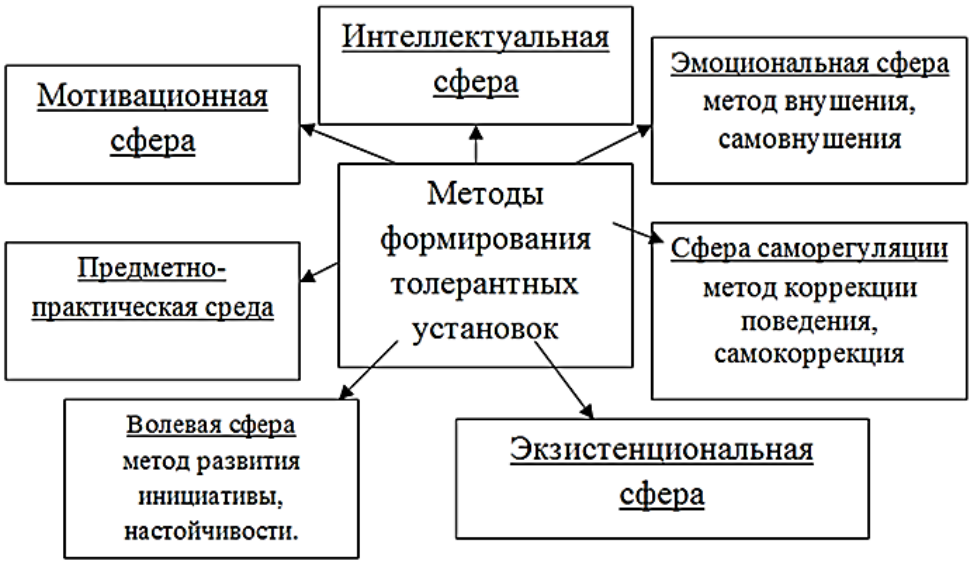

Рисунок 1. Методы формирования толерантных установок

В эмоциональной сфере нужно формировать характер моральных переживаний, связанных с общепризнанными нормами или же отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, признательность, чуткость, амбиции, сопереживание, позор. Развитие толерантности дает результаты лишь только в том случае, когда оно совершается в верном эмоциональном тоне, если педагогу, удается совмещать строгость и доброту.

В волевой сфере надо создавать морально-волевые стремления в реализации толерантного поведения: смелость, решимость, твердость в отстаивании нравственных идеалов. Здесь сознательно не столько то, что человек определяет цели, сколько то, как он их достигает, на что пойдет человек для свершения целей. Утверждение ответов, это не только лишь выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое согласие противоречий, умение выполнять работу на доступном уровне, психическая стабильность по отношению к трудностям.

В саморегулировании в роли оценивающего выступает сам человек и его личные параметры оценки. В ней нужно создавать нравственную правомерность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение сопоставить свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль и др. Саморегулирование осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности воздействия при наличии большого количества внешних условий, возможностей. В процессе саморегулирования открывается организация энергичности субъекта, ее системный характер.

В предметно-практической сфере нужно развивать способность исполнять нравственные поступки, честно и добросовестно относиться к действительности; умение расценивать мораль поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения нравственных норм.

В экзистенциальной сфере требуется создавать намеренное отношение к собственным действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, приверженность к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души, понимание морали в себе. Данная сфера может помочь человеку вступать в конкретные отношения с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять собственными отношениями.

Возможно, выделить 3 группы способов воспитания толерантности.

1-ая группа способов связана с организацией работы ребят в классе.

2-ая группа связана с организацией диалоговой рефлексии.

Под диалоговой рефлексией мы понимаем разговор педагога и ребенка, содействующий формированию отношения учащегося к какой-нибудь важной проблеме, вопросу, проявляющегося в соответствующем поведении и поступках. Для воспитания толерантности, возможно, использовать с приемы в рамках проведения рефлексивной беседы с ребенком.

3-я группа связана с внедрением художественной литературы, фильмов и т. д.

В прочем следует отметить, что использование на практике данных способов подразумевает наличие гуманной позиции классного руководителя по отношению к ребятам, высокий уровень доверительности в отношениях с ними, безусловное их принятие и поддержку.

Так, педагогических методов - безграничное множество. Каждая обстановка приносит новые методы, каждый преподаватель из значительного числа методов использует те, которые отвечают его персональному стилю. Способ, который подходит к одному учащемуся, может быть нецелесообразен для другого.

Следовательно, можно отметить, что проблема толерантности в обучении необходимо начинать исследовать с самого корня задачи – профессионально-педагогической толерантности преподавателя. Педагог, при любых обстоятельствах, становится образцом для собственных учеников, и претендовать на их благосклонное отношение преподаватель может только в том случае, когда лично является настоящим примером аналогичного поведения.

Список литературы:

1. Бадмаева С.В. Формирование толерантной личности в поликультурном образовательном пространстве // Начальная школа. – 2009. - № 6.- 18 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
3. Рожкова М.И. Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у школьников. Ярославль, 2010. - 273 с.

SCRUM-МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ

Видюкова Мария Андреевна
студент, Кафедра региональной экономики и управления СГЭУ,
РФ, г. Самара
E-mail: mvidyukova@mail.ru

Герман Антон Юрьевич
студент, Кафедра региональной экономики и управления СГЭУ,
РФ, г. Самара
E-mail: tltshkiper@gmail.com

Хмелева Галина Анатольевна
научный руководитель, доктор экономических наук,
РФ, г. Самара

Современные методы управления проектами не стоят на месте и постоянно развиваются, особенно с приходом тотального капитализма. В начале обычного управления он начал стремительно расти, предлагая все новые технологии и разработки. В настоящее время вы можете использовать множество различных методологий, которые позволяют эффективно управлять людьми и предприятиями, процессами и небольшим отделом, каждая технология имеет свои уникальные функции и возможности. Scrum - это методология, которая возникла сравнительно недавно и получила исключительное признание, поскольку она позволила менеджерам правильно комбинировать временные и трудовые ресурсы и временные интервалы, что привело к высокому уровню эффективности и развития. Конечно, организовать эту методологию не так просто, теперь стоит ознакомиться с исходной информацией. Следует сразу же отметить, что вся наша информация является чисто теоретической, и идеальное владение Scrum возможно только в практическом применении.

Scrum (методология) – это универсальная система управления проектами, которая позволяет достичь желаемого эффекта с минимальной нагрузкой на ресурсы. Эта технология используется при разработке систем управления информацией или в создании программного обеспечения, и эта методология используется при разработке крупных игровых проектов, предназначенных для обычных онлайн-пользователей. Следует отметить, что ни в теории, ни на практике этот метод не может быть использован для производства и иерархической системы управления. Дело в том, что если вы разберете технологии, входящие в Scrum, вы увидите, что в большинстве случаев персонал равен, всегда есть обсуждения проектов и других действий. Ключевой концепцией является проект, на котором разработана эта технология. Он предназначен для разработки продуктов с дополнительной поддержкой и постоянными обновлениями, которые рассчитываются этой методологией.

Scrum – методология, которая позволяет правильно формировать ресурсы и максимизировать потенциал команды. Именно благодаря ей менеджеры могут как можно скорее сохранить ситуацию под контролем, чтобы найти новые идеи, которые впоследствии внедряются и предоставляются пользователям. Благодаря этой системе удобно собирать кусочки идей от всех ваших подчиненных и составлять их полную идею. Кроме того, этот метод позволяет регулярно собирать информацию о проделанной работе, выбирать методы мотивации и выявлять слабые звенья, которые тянут компанию или команду вниз. Кроме того, эта методология удобна, поскольку позволяет правильно распределять ресурсы без каких-либо конкретных правил и правил, то есть действовать в соответствии с ситуацией. Основное различие - правильное время, почти каждый шаг, каждое заявление и встреча персонала - для этого есть определенное время. Благодаря этим технологиям возникло понятие временной логистики на основе надлежащего распределения ресурсов.

Scrum - методология, которая используется в лучших компаниях мира, которые занимаются разработкой цифровых продуктов и распространяют их главным образом через Интернет. К этим компаниям относятся крупные разработчики игр, различные разработчики программного обеспечения и даже Apple, где мнение каждого сотрудника оценивается как золото. Что касается производства и тяжелой промышленности, эта технология не укоренилась там, потому что есть неоправданные ресурсы, огромное количество персонала и большое влияние внешних факторов. В случае развития цифровых технологий успех зависит скорее от маркетинга и успеха, чем от политики, экономики и других влияющих факторов. Даже простые стартовые команды используют эту технологию и работают как единое целое, что позволяет им достичь невероятного успеха.

Методология Agile Scrum - это основная отрасль технологии, которую мы рассматриваем. Но если обычный Scrum представляет компании как иерархию и время от времени создает ситуации для равных прав, новое дополнение исключает все возможные разногласия, поскольку его основание - единство. Проще говоря, в таких случаях команды остаются сами собой, без высшего руководства и надзора. Agile Scrum - это самоуправляемая команда, где все равны, и нет босса, где каждая идея ценится и обсуждается, где все решается совместным голосованием. Как вы думаете, таких компаний нет? Вы ошибаетесь, потому что примеров много, особенно в Японии. Кроме того, эта методология используется некоторыми отделами Google. Интересно также отметить, что в случае использования Agile Scrum создается атмосфера доверия и полного понимания, именно в таких условиях можно ясно видеть, кто одержим идеей добиться успеха и, кто просто зарегистрирован в компании.

Теперь мы должны рассмотреть еще одну ветвь методологии, которая теперь будет разработана для повышения эффективности и повышения положительного эффекта работы. Используя эту технологию, команда активно участвует в логистике времени и четко определяет ее цели и задачи. Scrum Meetings позволяет вам избавиться от всех лишних вещей и решить четкие цели, которые необходимы не только для компании, но и для персонала. С помощью этого метода часто проводятся еженедельные собрания, сначала они прислушиваются к идеям и предложениям, а затем голосуют за тех, кого нужно удалить. Все, что осталось, находится под элементом «Для реализации», и только тогда все ресурсы и возможности предназначены для реализации самой задачи, которая, по сути, была выбрана. Кроме того, Scrum Meetings позволяет правильно распределять свободное время, что связано с трудоспособностью персонала. Это такой тщательный анализ и сравнение, что приводит к хорошим результатам.

Интересно также отметить, что эта методология имеет ряд способов, позволяющих оценить результат или проанализировать его, а также представить предварительную модель конечного результата заранее, чтобы точно понять, как будет искать продукт. Demo Scrum - метод, используемый в этой методологии. Это позволяет вам визуально и функционально представить, как должен выглядеть конечный результат, чтобы персонал четко понимал, что работает. Этот тип мотивации иногда дает отличный результат, потому что конечный продукт иногда вдохновляет рабочих, и они работают в полную силу. Кроме того, Demo Scrum позволяет вам понять заранее, если можно создать продукт, как он будет виден, что его любят другие. В общем, выполните комплексный преждевременный анализ результата, позволяющий учитывать любые ошибки и вносить необходимые корректировки в вашу работу заранее.

И последний момент, касающийся нашей технологии, относится к текущим встречам, которые также носят их имя. Retrospective Scrum - встреча, которая позволяет обсуждать все в дружеской беседе, предлагает бесплатные обзоры и простые отчеты о проделанной работе. То есть проводится неофициальная встреча, в которой все в дружеской атмосфере имеют дело со всем, что было сделано и что нужно изменить. Кроме того, сотрудники сообщают о проделанной работе и объясняют, почему было невозможно достичь этого результата, не опасаясь быть уволенным или выговорным. Retrospective Scrum позволяет персоналу сплотиться и быть более искренним в отношении себя и других. При этом вы можете

получить самую подробную и надежную информацию, узнать скрытые проблемы, существующие в команде, и попытаться решить их совместными усилиями.

Это все, что вам нужно знать об этой методологии. Он имеет большое количество ветвей, методов и методов, которые каждый раз реконструируются, в зависимости от опыта новых и старых компаний, которые использовали Scrum в качестве основы для управления. Теперь это еще предстоит понять и где изучается Scrum (методология). Обучение, обучение важны, потому что они позволяют вам ознакомиться с основами управления и научиться его использовать. Но, как мы сказали выше, чтобы обладать им до максимума, вы должны постоянно практиковать свой уровень подготовки, так что проведение теоретических занятий может вызвать противоречие. Но этого нельзя избежать, поэтому мы должны примириться с тем, что доступно. В настоящее время Scrum (технология) рассматривается в высших учебных заведениях и активно учится людьми, занимающимися коллективной подготовкой и продвижением по службе. Вы можете найти и изучить эту технологию в крупных городах и столицах разных стран Европы, Америки и Азии. В России эта методология начинает развиваться и уже дала хорошие результаты в ее прогрессе.

Scrum - методология управления проектами, которая может дать опыт контроля и надлежащего присвоения ситуации в разных компаниях. Его необходимо реализовать только после тщательного анализа компании и персонала. Лидеры неохотно рассматривают такую практику и опыт, так что помимо знаний и практики вы должны иметь возможность предоставлять данные, оказывать положительное влияние и просто доказывать необходимость использования методологии. В остальном все зависит исключительно от вас и от вашего стремления к знаниям и навыкам.

Список литературы:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/Scrum.
2. http://fb.ru/article/204024/scrum---metodologiya-upravleniya-proektom.
3. http://glorium.ru/blogs/livecompany/scrum.
4. https://habrahabr.ru/company/makeright/blog/297250.
5. http://projectimo.ru/upravlenie-proektami/metodologiya-scrum.html.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ОТКРЫТИЙ XXI ВЕКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Горевских Анна Александровна
студент, факультет Педагогическое образование ФГБОУ ВО «ПГНИУ», СГПИ, РФ, г. Соликамск
E-mail: agorevskikh@bk.ru

Шестакова Лидия Геннадьевна
научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «ПГНИУ», СГПИ, РФ, г. Соликамск

Повышение качества образования является ключевой целью не только Российского государства, но и мирового сообщества. Решение этого вопроса тесно связано с модернизацией, нововведениями, оптимизацией структуры образовательного пространства. ФГОС нового поколения содержит в себе ряд изменений, одно из которых переход от традиционного подхода к компетентностному. Целью данного подхода является ориентация на практическую составляющую, обеспечивающую успешную жизнедеятельность за счет развития компетенций и универсальных учебных действий.

Одной из таких компетенций является историко-математическая осведомленность. Как отмечает Бутякова М.А., «Включение исторического материала в обучение математике раскрывает его гуманитарный потенциал, тем самым способствуя пониманию математики не как совокупности различных разделов, а как целостной науки, имеющей собственную историю становления и развития» [2]. Историко-математическая компетенция включает следующие компоненты: мотивационно-ценностный (способствует активизации познавательной деятельности обучающихся), содержательно-целеполагательный (знания, умения, навыки необходимые в совокупности для изучения математического материала), деятельностно-операционный (умение применять полученные знания в научно-исследовательской деятельности) и личностно-рефлексивный (осуществление самоанализа, способность оценивать свои результаты). Можно выделить три уровня сформированности историко-математической компетентности обучающихся. Низкий уровень будет характеризоваться отсутствием у обучающихся интереса к истории математики. Средний уровень подразумевает наличие мотивации к изучению истории математики и способности решать исторические задачи. Высший – усвоение комплекса историко-математических знаний и умений.

Одним из важнейших условий формирования историко-математической компетентности является включение в процесс обучения материала по истории математики. При этом необходимо следить, чтобы у обучающихся не складывалось впечатление мнение, что в мире математики уже все изучено и ее развитие как науки остановилось.

Анализ учебников по математике, алгебре и геометрии Виленкина Н.Я., Мордковича А.Г. и Никольского С.М., Атанасян Л.С., Погорелова А.В. и Смирнова В.А., Смирновой И.М. позволяет сделать вывод, что исторические справки чаще всего содержат в себе информацию об ученых, живших в древности. К тому же, чем старше класс, тем меньше сведений. Отсюда возникает необходимость во включение в процесс обучения современной актуальной информации, в том числе относящейся к XX-XXI векам. Для изучения этого материала можно привлекать разнообразные средства и формы работы: презентации учителя и обучающихся, семинары с подготовкой выступлений обучающихся, лекции, защиту проектов и др. [8]. Для работы можно использовать следующие открытия.

1) В 2000 году Межведомственный суперкомпьютерный центр совместно с НИИ «Квант», Институтом прикладной математики им. М.В. Келдыша РАН и другими организациями создал и ввел в эксплуатацию многопроцессорную вычислительную систему МВС-1000/М с пиковой производительностью 1 триллион операций в секунду. Данная система представляет

собой самый мощный суперкомпьютер в сфере науки и образования страны и является головным образцом нового поколения отечественной линии систем массового параллелизма.

Данное открытие направлено на развитие содержательно-целеполагательного компонента, а именно показывает, что имея устойчивые знания в области математики, информатики можно создавать новые, полезные устройства.

2) В 2002 году петербургским математиком Григорием Перельманом была впервые опубликована новаторская работа, посвященная решению одного из частных случаев гипотезы геометризации Уильяма Терстона. Из нее следует справедливость известной гипотезы Пуанкаре, которую сформулировал в 1904 году французский математик, физик и философ Анри Пуанкаре. Описанный Перельманом метод изучения потока Риччи назвали теорией Гамильтона-Перельмана.

В 2006 году Григорий Перельман решил гипотезу Пуанкаре.

Такое открытие это яркий пример упорства и настойчивости, что является частью мотивационно-ценностного компонента историко-математической компетенции.

3) В 2007 году профессор Израильского технологического института, известный учёный Амос Ори заявил, что мировая наука к настоящему моменту имеет все необходимые теоретические знания для того, чтобы подтвердить возможность путешествия во времени.

В основе сенсационных разработок лежит сделанный в 1949 году вывод Курта Геделя о том, что теория относительности предполагает существование различных моделей времени и пространства.

По мнению Амоса Ори, в случае придания искривленной пространственно-временной структуре формы кольца или воронки появляется возможность путешествовать в прошлое. При этом с каждым новым витком в этой концентрической структуре человек будет все дальше углубляться в толщу времени.

Однако для создания подходящей для таких путешествий машины времени необходимы гигантские гравитационные силы. Предполагается, что они существуют возле таких объектов, как черные дыры [1].

Идеей этого открытия является то, что на базе раннее полученных кем-либо фактов можно сделать новый прорыв в науке.

4) В 2010 году жители Японии и США вычислили число «пи» с точностью 5 трлн. знаков после запятой, что на тот момент стало мировым рекордом. Подсчет занял целых 90 дней, при этом использован настольный компьютер с 20 внешними жесткими дисками. Было побиты достижения Фабриса Белларда (2,7 трлн. знаков после запятой), и профессора Дайсуке Такахаши (2,5 трлн. знаков).

Данное открытие включает в себя несколько компонентов и мотивационно-ценностный, упорная работа всегда несет плоды, и содержательно-целеполагательный, на основе опять же ранее полученных знаниях можно построить базу для будущих открытий.

5) В Институте математики им. Соболева С.А. СО РАН академик Ершов Ю.Л. сумел построить принципиально новое расширение поля рациональных чисел при помощи разрабатываемой им в течение нескольких лет теории локальных полей. Как и многие открытия, данное тоже является ярким примером трудолюбия, усердности и настойчивости в своих действиях.

Таким образом, использование на уроках математики научных открытый XX-XXI веков позволит не только сформировать общий кругозор учеников, но и развить историко-математическую компетенцию, которая в свою очередь может послужить началом новых открытий обучающихся.

Список литературы:

1. Бойко О. Машина времени будет создана // ВЗГЛЯД. Деловая газета. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: https://vz.ru/society/2007/8/9/100028.html (Дата обращения: 31.08.2017).

2. Бутякова М.А. Формирование историко-математической компетентности учащихся основной школы // Казанский федеральный университет. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://kpfu.ru/portal/docs/F887865661/Butyakova.pdf (Дата обращения: 05.09.2017).
3. Глейзер Г.И. История математике в школе. М.: Просвещение, 1983. – 351 с.
4. Дробышев Ю.А. Историко-математический аспект в методической подготовке учителя. Монография. [Текст] / Ю.А. Дробышев. – Калуга: Изд- во КГПУ, 2004. – 156 с.
5. Самыкина А.В. Компетентностный подход в образовании // Открытый урок. Первое сентября. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/574903/ (Дата обращения: 05.09.2017).
6. Современный открытия в области математики // Виртуальная академия. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.virtualacademy.ru/news/covremennye-otkrytija-v-oblasti-matematiki/ (Дата обращения: 31.09.2017).
7. Шестакова Л.Г. Использование материала по истории математики для формирования универсальных учебных действий // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2013. № 4. С. 1986.
8. Шестакова Л.Г. Самостоятельная работа учащихся на уроках математики // Математическое образование. Сборник докладов международной конференции. – Ереван, 2016. – С. 118-121.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Метелёва Екатерина Геннадьевна
студент, БГУ ПИ,
РФ, г. Улан-Удэ
E-mail: metelevaekaterina97@mail.ru

Воспитание ориентации на другого человека является ведущим направлением духовно – нравственного воспитания младших школьников, т. к. через другого человека ребенок переживает собственный опыт взаимодействия с людьми и получает знания для осуществления взаимоотношений с окружающим миром. В обучении младших школьников доминирующую роль играет когнитивное развитие, а эмоции ребенка и умение выстраивать взаимоотношения не в полной мере учитываются в начальной школе. Несмотря на множество проведенных исследований, проблема изучения эмоциональных состояний младшего школьника, их влияния на динамику развития личности, до настоящего времени остается нерешенной.

Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Джоном Мейером и Питером Сэловеем. По их мнению, «эмоциональный интеллект» состоит из множества способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей и даже самомотивация.

В представлениях об эмоциональном интеллекте эмоции сменяются интеллектом. Но Г.Г. Горскова утверждает, что эмоции показывают отношение людей к разным ситуациям и к самим себе, а интеллект способствует пониманию данных отношений. Эмоции служат объектом интеллектуальных операций. Они отражаются в форме вербализации эмоций, которая основана на их осознании. Эмоциональный интеллект - это способность понимать отношения человека, выраженные в эмоциях, и управлять этими эмоциями посредством интеллектуального анализа и синтеза. Эмоциональный интеллект выражает внутренний мир и его связи с поведением человека и взаимодействием с реальным миром.

Т. Рибо провёл исследование об эмоциональной (аффективной) памяти, в котором утверждал, что она реальна. Он привёл множество аргументов: психологические, физиологические, патологические и др. Приведём их. Один критерий, который позволяет утверждать о том, что аффективное воспоминание существует, это то, что оно узнаваемо, является уже осуществлённым, т. е. человек уже это испытал. Но люди же сравнивают свои чувства с прошлыми. Говорят, что любовь не бывает дважды одинакова, но, как люди могли бы это знать, если бы в памяти не оставалось аффективных следов. В любом комплексе, который составляет воспоминание, аффективный элемент является первым, сначала расплывчатый, смутный, лишь с какой-то общей меткой: печальной или радостной, ужасающей или агрессивной. Понемногу он определяется появлением интеллектуальных образов и достигает законченной формы. В данных воспоминаниях аффективное прошлое вновь выявилось и узнано раньше объективного прошлого, которое является дополнением [2, с. 242].

Воспоминание стремится к восстановлению всего комплекса прошлого, в области памяти доминирует закон реинтеграции, а отрицание аффективной памяти противоречит этому закону. Нервные процессы, участвовавшие в сейчас возрождающемся физиологическом комплексе и соответствующие аффективным состояниям, стремятся быть вовлеченными в возрождение, следовательно, возбуждают аффективную память. Необходимо понимать, что аффективный образ не то, что, например, зрительный образ [2, с. 242].

Методику развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности развивают и внедряют в образовательные системы Швейцарии, Германии, Франции, США и других стран. В Швейцарии и некоторых штатах Америки данное обучение является частью школьных программ на законодательном уровне.

В последние годы увеличивается число детей с эмоциональной неустойчивостью, что серьёзно осложняет взаимоотношения ребенка не только с окружающим миром, но и с окружающими людьми. Пять главных составляющих эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки отношений, мотивация.

Ученики с низко развитым эмоциональным интеллектом проявляют агрессию, у них низкая успеваемость и концентрация внимания, нет интереса к учёбе.

Ученики с высоко развитым эмоциональным интеллектом проявляют эмпатию, понимают чувства других, у них более успешно протекает адаптация к школе, эти дети в большей степени удовлетворены своей «школьной жизнью», менее склонны к тревожному состоянию и депрессии, более эффективно управляют эмоциями.

Гипотезой исследования является предположение, что формирование эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста будет протекать эффективнее, если:

- будет активно проводиться и совершенствоваться коммуникативная деятельность в начальной школе;
- использовать упражнения, основанные на игровых приёмах, для формирования эмоционального интеллекта младших школьников.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 32 г. Улан - Удэ. В эксперименте участвовали дети 1«А» класса в количестве 16 человек.

Существует 4 этапа формирования эмоционального интеллекта:

1. Идентификация (отождествление) эмоций;
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления;
3. Понимание эмоций;
4. Управление эмоциями.

На основе этого мы подобрали и провели некоторые игровые упражнения для каждого этапа:

I этап формирования эмоционального интеллекта: идентификация эмоций.

Цель: Ознакомление детей с эмоциями: радостью, злостью, горем, гневом, страхом, удивлением.

«Выбери девочку». Развивается произвольность, наблюдательность, воображение. Описание игры: Дети выбирают из предложенных картинок с изображениями веселой, грустной, испугавшейся, злой девочки наиболее подходящую к тексту каждого из предложенных стихотворений А. Барто.

II этап формирования эмоционального интеллекта: использование эмоций для повышения эффективности мышления: «Прочитай письмо».

Цель: развитие способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям и объединять разные изображения одним сюжетом.

Описание игры: почтальон приносит зашифрованные письма, в каждом письме мимически изображено по 2-3 эмоциональных состояния, и их надо расшифровать.

Например: Шел мелкий дождь. Коля сидел у окна и грустил, но вот выглянуло солнышко, дождь прекратился, и Коля радостно побежал на улицу.

III этап формирования эмоционального интеллекта: понимание эмоций: «Найди лишнее».

Цель: понимание эмоций.

Описание игры: Ребёнок должен послушать внимательно слова и сказать, какое из них лишнее. Затем объяснить свой выбор. Данные слова:

- грустно, печально, тоскливо, радостно;
- радостно, весело, забавно, нечаянно;
- хорошо, замечательно, отлично, долго.

IV этап формирования эмоционального интеллекта: управление эмоциями: «Повтори фразу».

Цель: развитие выразительности речи.

Описание игры: учитель называет фразу (например: «У меня есть котенок»), которую дети должны повторить с интересом, с радостью, с удивлением, с отвращением, со страхом, с грустью.

В результате проведения эксперимента количество детей, которые относились к низкому уровню эмоционального интеллекта, снизилось с 53 % до 15 %, т. е. на 38 %, а относящихся к среднему уровню – увеличилось на 16 %; также выявилось увеличение числа учащихся и на высоком уровне (на 22 %).

В заключение хотелось бы дать рекомендации родителям:

- научите ребенка идентифицировать (определять) свои эмоции;
- когда замечаете, что у ребенка возникла какая-то эмоция, просто скажите: «Мне кажется, ты сейчас чувствуешь…». Спросите, верна ли ваша догадка;
- чтобы подавать пример ребенку, можно проговаривать то, что Вы чувствуете «Я чувствую радость, потому, что…», «Я расстроен(а), потому, что…»;
- просто позволяйте ребенку выражать эмоции. Неодобрение родителем страха или злости не устранит эти эмоции у ребенка, но может привести к их подавлению, а подавление, в свою очередь – к «взрыву»;
- познакомьте ребенка с основными эмоциями и их функциями.

Наша работа дала положительные результаты и подтвердила выдвинутую нами гипотезу.

Анализ результатов проведённого исследования выявил, что в процесс обучения необходимо внести определенный компонент самоконтроля, когда ученикам позволено самим оценивать свои поступки. Дети, которые выросли в среде «эмоционально – интеллектуальной культуры», могут сделать мир более приятным для жизни местом.

Список литературы:

1. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младших школьников (Теоретический и практический аспекты) / И.А. Гришанова: Монография. – Москва. – Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2006. - 310 с.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства (Серия «Мастера психологии») / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. - 752 с.
3. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций: дети 5-7 лет / Н.Л. Кряжева. - Ярославль: Академия развития, 2012. - 160 с.

ВНЕКЛАССНАЯ И ВНЕШКОЛЬНАЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ

Шаповалова Марина Вячеславовна
студент, кафедра математики БелГУ,
РФ, г. Белгород
E-mail: shapovalova.marina2016@yandex.ru

Социальное воспитание детей является одним из важнейших факторов регулирования общества. Социальное воспитание должно достигать двух целей: успешности социализации подрастающих поколений в современных условиях и саморазвития человека как субъекта деятельности и как личности [1].

Учебно-воспитательная работа - это непосредственное воплощение целей и задач педагогической деятельности, педагогического процесса. Цель учебно-воспитательной работы состоит в том, чтобы на основе использования педагогом различных форм и методов обучения и воспитания добиваться всестороннего развития детей, формирования у них определенных социально-политических и психологических качеств, всестороннего и полного овладения ими комплексом необходимых для жизни и деятельности знаний, навыков и умений [2].

Задачи формирования у школьников творческого подхода к делу, учению, формирования активности и самостоятельности в поиске знаний особенно актуальны в наше время. В воспитании обучающихся, расширении и углублении их знаний, развитию творческих способностей важная роль принадлежит специально организованной учебно-воспитательной работе во внеучебное время, которую называют внеклассной и внешкольной работой.

Внеклассная и внешкольная учебно-воспитательная работа представляет собой совокупность различных видов деятельности и обладает широкими возможностями воспитательного воздействия на ребенка. Она занимает одно из главных мест в воспитании и развитии ребенка. Формы внеурочных занятий школьников имеют большое значение, как в образовательной, так и в воспитательной сфере. Они разнообразны и требуют от учителя эрудиции, творческого подхода, а также постоянно новых наработок. Данная тематика достаточно широко рассматривается в литературе: Аникеев А.С., Бабанский Ю.К., Казаренков В.И., Калечиц Т.Н., Щуркова Н.Е. [3].

На внешкольных занятиях, часах внеклассного обучения, экскурсиях у детей расширяется кругозор, развивается и пополняется активный словарный запас, развиваются память, воображение. На внеклассных и внешкольных занятиях дети всесторонне развиваются, узнают нормы и правила поведения в обществе, учатся жить и работать в коллективе. При выборе содержания, организацией форм учебно-воспитательной работы всегда необходимо соблюдать принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

На сегодняшний день разнообразие форм внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работы постоянно пополняется новыми формами, соответствующими изменяющимся общественным условиям школьной жизни. Многообразие форм и необходимость их постоянного обновления в практике школы ставят педагогов перед проблемой выбора формы учебно-воспитательной работы.

Для выявления особенностей реализации внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работы была выбрана МБОУ «Ровеньская СОШ № 2» Ровеньского района Белгородской области».

Внеклассная и внешкольная деятельность в Ровеньской средней общеобразовательной школе № 2 является составной частью учебно-воспитательного процесса и в то же время одной из форм организации свободного времени обучающихся.

Основное назначение внеклассной и внешкольной деятельности заключается в создании условий для развития интересов, склонностей, способностей школьников и разумной организации их свободного времени.

Целью внеурочной деятельности является обеспечение достижения планируемых личностных и метапредметных результатов; освоения основных образовательных программ начального и основного общего образования обучающимися; создание условий для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта и постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций нашего народа (благодаря участию в том или ином виде деятельности) для многогранного развития и социализации каждого школьника в свободное от учёбы время.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса МБОУ «Ровеньская средняя общеобразовательная школа № 2» и организуется по направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное; духовно-нравственное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное.

Для оценки эффективности внеклассных и внешкольных форм учебно-воспитательной работы мы провели анкетирование школьников МБОУ «Ровеньской СОШ № 2» Ровеньского района, Белгородской области.

Опрос проводился 20 мая 2017 года. Опрошены были обучающиеся 5 класса (10 человек) и 7 класса (10 человек). Им были представлены 10 вопросов, на которые необходимо было ответить по 10-ти бальной шкале. В результате обработки анкет мы получились следующие данные: в 5 классе обучающиеся считают внеклассную работу достаточно эффективной в среднем 9,2 балла. В 7 классе средний балл составляет 8,2. В 5 классе выяснилось, что интересной внеклассную работу считают 7,3 балла опрошенных. В 7 классе -6,5 балла опрошенных. Посещение классных часов 100 % в обоих классах, 5 класс-10 баллов, 7 класс - 10 баллов. В 5 классе интересными классные часы в среднем считают 8,7 балла опрошенных, а в 7 классе -6,4 балла опрошенных. Средний балл (5,9балла) занял показатель участия в общешкольной работе у обучающихся 5 класса. В 1,5 раза выше результат у 7 класса (7 баллов). Обучающиеся обоих классов считают, что внеклассная и общешкольная работа отражает их интересы, 5 класс-6,8 балла, 7 класс-6,7 балла. В 5 классе 7,3 балла опрошенных считают, что общеобразовательная организация и учителя имеют представления об их интересах. На один балл ниже результат в 7 классе (6,1 балл). Высокими показателями является стремление школы в удовлетворении интересов обучающихся- 5 класс (8,3 балла), 7 класс (7,3 балла). И 6 и 7 классы считают внеклассную и внешкольную воспитательную работу не сильно обременительной, и в среднем время на эту работу у них уходит не много. На основе данного исследования мы видим, что внеклассная работа в данной школе ведется достаточно эффективно. Учителя и школа имеют представление об интересах обучающихся и стремятся их удовлетворить.

Также мы провели опрос старшеклассников, он проводился 20 мая 2017 года, в нем приняли участие обучающиеся 10 класса (10 человек). Им была предложена анкета, состоящая из 16 вопросов. Для ответа необходимо было выбрать один из вариантов или написать ответ самостоятельно.

В результате обработки анкет были получены следующие данные: у 90 % обучающихся есть хобби, самое популярное: литература-35 %, спорт-30 %, музыка-30 %, общение-5 %. Имеют возможность заниматься своим хобби в пределах школы 60 % опрошенных, не имеют-30 % и иногда имеют-10 %. 10 % опрошенных считают, что упустили в школе много возможностей для самосовершенствования и культурного роста. Свой потенциал при обучении обучающиеся развили на 7,3 балла. То, школа не нарушает основные права и свободы считает 50 % опрошенных. Всего лишь 20 % опрошенных участвуют в обсуждении и принятии жизненно важных для школы и класса решений, 40 % ответили прямо противоположно. 30 % опрошенных удается жить гармонично и 30 % не удается жить гармонично. 90 % опрошенных считают, что школа расширяет круг общения. Внеклассной работой, проводимой классным руководителем удовлетворены 20 % опрошенных, 30 % удовлетворены, но хотели бы большего и не удовлетворены также 30 %. 45 % считают,

что им не нужен специальный человек, который занимался бы с ними внеклассной работой, 55 % думает наоборот. Удалось найти общий язык с классным руководителем 80 % опрошенных. Важность внеклассной работы обучающиеся оценили в 6,9 балла. На вопрос, как чаще всего проводите внеурочное время с классом отвечали: ездят в поездки в другие города, отдыхают на природе, гуляют, ходят в кино, собираются на классные часы, на которых обсуждают важные вопросы. 70 % опрошенных считают необходимыми классные часы.

Изучив результаты данного исследования можно сделать следующие выводы:

- Большинство обучающихся имеют возможность заниматься своим хобби в пределах своей школы.
- В данной школе обучающиеся могут достаточно высоко развить свой потенциал при обучении.
- Школа постоянно расширяет круг общения обучающихся: приглашает интересных людей, организует поездки, конференции и т. п.

В целом по итогам проведённого нами эмпирического исследования можно сделать следующие основные выводы:

1. Внеклассная и внешкольная работа является неотъемлемой составляющей учебно-воспитательного процесса;
2. Грамотное использование её форм развивает многосторонние интересы обучающихся, самостоятельность в работе, практические навыки;
3. Благодаря внеклассной и внешкольной учебно-воспитательной работе увеличиваются познавательные интересы школьников, развиваются социальные и познавательные мотивы учебной деятельности, стимулируется развитие личности, особенно её творческого потенциала, значительно расширяется кругозор, эрудиция и эмоционально-ценностное отношение к миру и к себе.

Список литературы:

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: учебное пособие / Ю.К. Бабанского. - Москва: Просвещение, 1983. - 560 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. - М., 1983. - 133 с.
3. Казаренков В.И. Формирование интереса к учению на внеклассных занятиях / В.И. Казаренков // Советская педагогика. - 1985. - № 8. - С. 195.

СЕКЦИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ»

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Голомидова Татьяна Михайловна
студент, факультет психологии
Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе,
РФ, г. Севастополь
E-mail: mentol-22@mail.ru

В своей деятельности сотрудники МЧС сталкиваются с экстремальными ситуациями, которые оказывают значительное влияние на людей и их деятельность. Экстремальная ситуация – это возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимающаяся человеком как угрожающая жизни, здоровью, личностной целостности, благополучию [4].

Психологическая саморегуляция – целенаправленное изменение психического состояния, осуществляемое самим субъектом путем специально организованной психической активности [3].

Существуют естественные приемы и методы саморегуляции психического состояния, к которым относят сон, общение с животными, музыку, танцы. Однако эти способы нельзя использовать в работе. Кроме естественных способов саморегуляции существуют и другие, применив которые можно за короткий промежуток времени активизировать или затормозить психические процессы, а также повысить качество выполняемой деятельности. Саморегуляция помогает более сдержано относиться к людям, терпимее воспринимать их недостатки.

Человек в некоторой мере является саморегулирующейся системой, благодаря психологическим и физиологическим механизмам человек может приспособляться к быстро изменяющимся условиям жизни, управлять собой в трудных ситуациях, а также мобилизуют свои силы. Существуют механизмы, которые функционируют независимо от воли, желания и настроения человека, к ним относят реакцию организма человека на повышение или понижения температуры. Саморегуляция поведения может происходить с помощью неосознаваемого в определенной ситуации опыта, привычек и навыков. Однако саморегуляция может быть сознательной, когда мы сознательно изменяем состояние своего организма с помощью определенных приемов и методов [1].

Приемы саморегуляции включают в себя две основные части: расслабляющую и мобилизующую. Саморегуляция как метод основан на взаимодействии сознания и подсознания, мышления и воображения, слова и чувства. То, что мы говорим, воздействует на эмоциональную сферу и тем самым активизирует воображение, благодаря которому происходит психическое и физическое расслабление, возможно осуществление волевого акта, самоконтроля за дыханием. Словесные формулы составляют основу метода саморегуляции, они должны быть простыми и короткими, не вызывающими сомнения и напряжения.

В результате саморегуляции могут возникать следующие основные эффекты:

1. Эффект успокоения.
2. Эффект восстановления.
3. Эффект активизации.

Все методы саморегуляции можно разделить на две группы по времени их проведения [2]:

1. Мобилизующие методы перед началом и в течение периода активности.

2. Методы, способствующие полному восстановлению сил в период отдыха:

- методы психической саморегуляции: арт-терапия, медитация, аутогенная тренировка;
- методы психофизиологической регуляции: музыкотерапия, цветотерапия, физические упражнения;

Методы саморегуляции различают и в зависимости от той сферы, где происходит регуляция:

1. Эмоционально-волевые:

- самоисповедь – это отчет самому себе о различных сложностях в жизни, ошибках, которые были в прошлом;
- самоубеждение – сознательное воздействие на собственные установки;
- самовнушение – мысленные внушения, помогающие разрешить трудную ситуацию.

2. Мотивационные

- непосредственные, то есть личность осознано пересматривает свою мотивационную систему, корректирует ее. К данным методам относятся аутогенную тренировку и прием логического мышления;
- опосредованные методы, то есть воздействие на центральную нервную систему через косвенные факторы, примером служит медитация.

3. Корректирующие

- самоорганизация, то есть активное формирование себя как личности, стремление познать себя, ответственное отношение к труду, словам и окружающим людям;
- самоутверждение – стремление к достижению определенного статуса и его поддержанию;
- самодетерминация, то есть умение человека самостоятельно выбрать направление саморазвития;
- самоактуализация – стремление к развитию своих личностных возможностей.

Для того чтобы научиться управлять своими эмоциями, настроением, снизить напряженность необходимо систематично проводить тренировки, используя приемы саморегуляции. Именно в этом случае можно достигнуть повышения психологической устойчивости.

Для снижения нервно-психической напряженности и улучшения настроения можно использовать следующие приемы [1, 2]:

- использование приемов логики. Снять напряжение можно поговорив с самим собой, убедить себя в несерьезности переживаний;
- использование образов. При выполнении трудной деятельности можно представить себя литературным героем или киногероем. Мысленно представить образ для подражания и тем самым регулировать свое состояние;
- представление ситуации. Необходимо вспомнить ситуацию, в которой вам было комфортно и легко. Ситуаций может быть много, однако следует выбрать лишь одну наиболее значимую ситуацию, которая способна вызвать положительные эмоциональные переживания;
- использование способов переключение. Данный прием используется при физическом утомлении, отчаянии. В таком случае снять психическое напряжение можно при помощи различных средств отвлечения. Например, прочитать любимую книгу, посмотреть фильм, послушать музыку;
- использование приемов отвлечения. Вырабатывается умение думать обо всем кроме эмоциогенного обстоятельства;
- дыхательная техника в случае, когда необходимо успокоиться. Следует использовать прием дыхания на счет. На четыре счета делается вдох, затем на четыре счета выдох, с каждым разом вдох и выдох удлиняются на одну единицу. Упражнение проводится до тех пор, пока вдох и выдох удлиняться до 12 единиц счета;

- дыхательная техника с задержкой дыхания. Следует сделать глубокий вдох, затем задержать дыхание на 20 секунд и сделать медленный выдох;
- управление тонусом мышц. Необходимо удобно сесть и закрыть глаза, дышать медленно и глубоко, мысленно пройтись по всему телу, постараться напрячь места зажимов, почувствовать напряжение и сбросить его на выдохе;
- рисование красками. Создайте рисунок, который отражает ваше внутреннее состояние, можно взять яркие краски и нарисовать абстракцию на листе бумаги;
- аутотренинг. Методика самовнушения на основе максимального мышечного расслабления;
- использование мышечного расслабления. Необходимо расслабить мышцы, например, при переживании негативных эмоций следует улыбнуться и активизировать чувство юмора;
- воздействие на биологически активные точки.

Существует ряд факторов, которые влияют на снижение результативности и эффективности использования приемов психической саморегуляции среди них: негативное отношение сотрудника к выполнению упражнений; успех, на начальных этапах тренировки; неправильный выбор метода саморегуляции;

Таким образом, психическая саморегуляция создает благоприятные психологические предпосылки для успешного выполнения деятельности, а также облегчение перехода от работы к отдыху.

Список литературы:

1. Агеенкова Е.К. Комплекс приемов психической саморегуляции эмоциональных состояний для профилактики и реабилитации соматических расстройств, кризисных состояний и утомления у военнослужащих. // Военно-психологический вестник. Информмационно- методическое пособие для офицеров социально-психологической структуры Вооруженных Сил Республики Беларусь. / Под ред. А.Н. Гура. – Минск: Центр идеологической работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2008. - № 1. – С. 13 - 59.
2. Асямов С.В., Пулатов Ю.С. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел: Учебное пособие. – Ташкент: Академия МВД Республики Узбекистан, 2000. – 141 с.
3. Большой психологический словарь под редакцией Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - М.: 2003. - 672 с.
4. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С. Шойгу. - М.: Смысл, 2007. – 319 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Устимов Антон Геннадьевич
студент, кафедра психологии труда и инженерной психологии
СибГУ им. М.Ф. Решетнева,
РФ, г. Красноярск
E-mail: nlivak@mail.ru

Ливак Наталия Степановна
научный руководитель, канд. психол. наук,
кафедра психологии труда и инженерной психологии, СибГУ им. М.Ф. Решетнева,
РФ, г. Красноярск

Принятие решения – это психологически опосредованный выбор из заданных или формируемых субъектом альтернатив (предметов, отношений или операций), осуществляемый им в ситуации неопределенности [6, с. 9-10] и обеспечивающий выход из нее посредством конкретных исполнительских действий [8, с. 151]. Актуальность темы связана с серьезностью последствий принятия тех или иных решений в профессиональной, в частности педагогической, деятельности и рассматриваемых как важнейший компонент ее регуляции.

Для понимания принимаемых человеком решений требуется учет как релевантных индивидуально-личностных переменных (личностно-мотивационные свойства, знания и опыт), так и структуры проблемной ситуации [8, с. 9]. Ситуации можно разделить на детерминированные, то есть имеющие одно верное решение и неопределенные [7, с. 112], зачастую, требующие от субъекта формулирования альтернатив. Проблемные ситуации второго типа характеризуется неопределенностью, сложностью и динамичностью. Неопределенность – недостаток релевантной проблеме информации, необходимой для обоснованного выбора из альтернатив. Сложность – характеристика ситуации принятия решения, связанная с необходимостью учета большого числа взаимообусловленных факторов. Динамичность – стабильно высокая степень изменчивости внешних и внутренних условий [8, с. 151-152].

Неопределенность рассматривается как конститутивный признак ситуаций принятия решений. Однако кроме объективной неопределенности вероятности наступления исхода при известных альтернативах выборов, следует также выделить субъективную неопределенность как неуверенность в самой возможности наступления события, связанную с неопределенностью саморегуляции когнитивных стратегий субъекта [6]. В этом случае принятие решения требует высокой степени активности субъекта и в силу этого опосредствованно индивидуально-личностными образованиями.

Исходя из этого, когнитивные модели принятия решений – показывающие, что последние не просто «ограниченно рациональны», но подвержены систематическим ошибкам [1, с. 251] – должны учитывать индивидуально-личностные переменные. Продуктивным представляется выяснение индивидуальных стратегий работы с проблемой, способах организации знаний, прагматических аспектов выбора (связанных скорее с системой ценностей субъекта, нежели оценкой полезности) [1], познавательных стилей (способов интеллектуальной деятельности и механизмов ее регуляции) [9, с. 127]. Именно регуляторные механизмы оказываются наиболее «нагруженными» в повседневных проблемных ситуациях, так как те не дискретны, выходят за рамки когнитивных процессов (в узком смысле), требуют выделения и широкого спектра метакогнитивных операций (отбора, координации, контроля и т. д.) [1, с. 235].

Когнитивно-стилевыми свойствами личности, коррелирующими с характеристиками принимаемых решений, оказываются такие, как толерантность-интолерантность к неопределенности, готовность к риску, готовность полагаться на интуицию, рефлексивность, а также решительность и бдительность (вигильность) [6, с. 2-5].

Бдительность – активная готовность личности к принятию неопределенности и гибким стратегиям принятия решений. Она связана с когнитивной сложностью, толерантностью к неопределенности, высокой познавательной мотивацией, низкой потребностью в когнитивной структуре (прямо связанной с восприятием неопределенности) [6, с. 5].

Толерантность к неопределенности – готовность к решениям и действиям в условиях неопределенности, к новым идеям, к изменчивым стимулам и изменениям собственных познавательных стратегий. Напротив, интолерантность к неопределенности отражает стремление субъекта к ясности и однозначности, неприятие неопределенности в суждениях и мнениях [4, с. 69]. Специфическая ее форма – межличностная интолерантность к неопределенности, отражающая избегание неопределенности в сфере межличностных отношений [5].

Готовность к риску – готовность принимать решения и действовать в условиях субъективной неопределенности, то есть подразумевающее самоконтроль в ситуации неясной ориентировки [3, с. 133]. В этом смысле принятие определенной степени риска (а не его избегание) может служить критерием рационального решения. Результатом принятия решения может быть стратегия, одновременно обдуманная (рациональная) и «рискованная» [6, с. 81]. Рациональность же – как готовность обдумывать свои решения и действовать при возможно полной ориентировке в ситуации [3, с. 132] – не является потому противоположностью рискованности принимаемого решения. По-видимому, склонность к риску возрастает при негативной эмоциональной окраске ситуации выбора [1, с. 254].

В профессиональной деятельности высоко значимо мотивационное содержание принятия решений, тесно связанное с готовностью их принимать, идти на риск, принимать ответственность. Отсюда – социальное измерение выбора [6, с. 89], так как таковой нередко непосредственно затрагивает других людей или подразумевает оценки с их стороны. В итоге ситуация принятия решения с одной стороны может переживаться как «бремя», с другой как «квазипотребность» [6, с. 90], так или иначе, указывая на личностную вовлеченность субъекта в деятельность, на разную степень готовности к выбору.

Профессия педагога связана с постоянной необходимостью принимать решения, зачастую во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. Это увеличивает неопределенность ситуации принятия решения и степень когнитивной и эмоциональной нагрузки. Некоторыми исследователями делались попытки определить частоту принятия решений учителями: в среднем таковая была оценена как 10 за один урок, есть утверждения о двухстах и более принимаемых решениях в час [2, с. 249]. Указанное обстоятельство вызывает вопрос о тех правилах, которыми руководствуются педагоги, принимая педагогические решения. Так, отмечается, что педагоги обычно рассматривать небольшое количество (около двух) альтернативных решения и, как правило, некритически их оценивают, демонстрируя тенденцию к подтверждению.

Многочисленные данные указывают на высокую степень рутинизации педагогической деятельности. Высокая степень консерватизма в принятии решений и полагание на имплицитные теории, по-видимому, находят выражение в выпадении из фокуса учительского внимания собственного стиля преподавания, его эффективности и влияния на учеников. А также – в отсутствии оценки точности своих интерпретаций и прогнозов относительно ученического поведения и каких-либо соображений об альтернативных тактиках обучения или оптимизации имеющихся (в лучшем случае, до тех пор пока ситуация не будет оценена негативно).

Восприятие аффективных и когнитивных состояний учеников носит скорее интуитивный характер, нежели корректируемый на основе обратной связи. Показано, что активность ученика является наиболее весомым фактором при оценке его способностей, а суждения учителей об ученической мотивации более надежны, чем об их когнитивных способностях. Однако, принимая решения относительно планирования и организации занятий, педагог может группировать учеников исходя из своих представлений об их индивидуальных способностях, вследствие чего единицей дальнейших решений, принимаемых педагогом является именно группа и разница между низко- и высокоуспевающими

группами может быть достаточно велика. Таким образом, если исходные оценки в той или иной мере неточны, то группировка может обусловливать дальнейшее вуалирование действительных возможностей учеников. Что может оказывать долгосрочный негативный эффект на успеваемость и психологическое благополучие ученика. Приводятся данные в пользу того, что решения принимаются учителями не на основе рассмотрения всего класса, а только некоторых групп в нем.

Также, педагоги зачастую оказываются неспособны адекватно соотносить и оценивать собственный уровень знаний с уровнем и трудностью понимания предмета учеником, вероятно, потому, что при оценке учителя используют в качестве точки отсчета собственные знания о предмете. Тем не менее, похоже, что точность таких оценок с опытом повышается, улучшая способность принятия перспективы ученика.

Исходя из вышесказанного, представляется важным изучение когнитивно-стилевых коррелятов принятия решений, особенно тех, что релевантны коммуникативной природе педагогического труда. С этой целью нами было проведено эмпирическое исследование, нацеленное на изучение выраженности и возрастной динамики таких характеристик, как толерантность-интолерантность к неопределенности, готовность к риску, рациональность [11, с. 5]. Были использованы следующие методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН)», включающий три шкалы: (1) толерантности, (2) интолерантности к неопределенности и (3) межличностной интолерантности к неопределенности [5]; Опросник «Личностные факторы принятия решений (ЛФР)», включающий шкалы личностной готовности к риску и субъективной рациональности [3].

Эмпирическое исследование было проведено на выборке учителей МБОУ СОШ № 143. Выборку составили 11 человек. Средний возраст испытуемых – 16,5, средний стаж – 11,6 лет. 8 участников женского пола, 3 – мужского. Результаты представлены в таблице.

Таблица 1.

Результаты эмпирического исследования коллектива учителей

№	Р	ГР	ТН	ИТН	МИТН
1	6	4	63	60	38
2	2	3	52	60	32
3	10	3	68	65	33
4	7	0	49	48	33
5	6	3	63	64	22
6	10	0	62	75	37
7	4	-3	61	61	29
8	12	-5	54	72	50
9	6	3	64	68	43
10	8	0	55	70	44
11	5	-4	56	62	42
Средние	6,9	0,3	58,9	64	36,6

Полученные данные, позволяют сделать вывод, что исследованная нами выборка педагогов не отличается по указанным личностным факторам принятия решений от нормативной выборки.

Для проверки предположения о временной динамике изучаемых личностных свойств было проведено сравнение по критерию Манна-Уитни двух возрастных групп (20-30 лет и 40-60). Было обнаружено статистически значимое различие по шкале межличностной интолерантности к неопределенности, с превосходством старшей возрастной группы. Содержательно это может быть интерпретировано как усиление с возрастом и/или опытом преподавательской работы стремления к ясности и контролю в межличностных отношениях,

дискомфорт в ситуации неопределенности отношений с другими. Стремление к монологичности и статичности в отношениях с другими [3].

Таким образом, на основании полученных данных, можно предварительно заключить, что психологическое свойство межличностной интолерантности к неопределенности усиливается с возрастом и/или увеличением опыта педагогической деятельности. Тем не менее – принимая во внимание возможные ограничения – требуются дальнейшие исследования.

Список литературы:

1. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
2. Гудлэд. Дж. Вот что называется школой. М.: Просвещение, 2008. – 475 с.
3. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Прогресс, 1997. – 232 с.
4. Корнилова Т.В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология, 2011, с. 66-79
5. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. с. 74-86
6. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
7. Мозг. Познание. Разум. Введение в когнитивные нейронауки. В 2 тт. / Под ред. Б. Баарса, Н. Гейдж. М.: Бином, 2014. – 1008 с.
8. Психология труда / Под ред. Карпова А.В.М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

СЕКЦИЯ

«ФИЛОЛОГИЯ»

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ WEB-КВЕСТА

Дмитриенко Вера Николаевна
магистрант САФУ имени М.В. Ломоносова, учитель русского языка
МБОУ «Кадетская школа»
РФ, г. Сосногорск
E-mail: vera.vnd2013@yandex.ru

Одним из условий успешной реализации ФГОС является опора в образовательном процессе на системно-деятельностный подход и применение современных образовательных технологий с использованием Web-ресурсов сети Интернет [1]. Компьютер прочно вошел в учебный процесс. Владение компьютерными технологиями встаёт в один ряд с такими навыками, как умение читать и писать. Современные школьники в большинстве своем свободно пользуются информационными ресурсами социальных сетей. Часто учащиеся, попав на интересный сайт, проводят значительно больше времени за компьютером, чем того требует подготовка уроков. Бороться с этим можно, использовав web-технологии для поиска информации, обработки и предоставления ее в различных формах во Всемирной паутине через познавательные, развлекательные или игровые web-ресурсы.

В качестве образовательного web-продукта можно предложить проведение уроков в форме квеста (quest), на которых учащиеся включаются в активную познавательную или исследовательскую деятельность по поиску и обработке информации. Quest (англ.) – целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой. В ходе организации Web-квестов реализовываются следующие цели:

Образовательная – вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной и групповой деятельности школьников, выявление умений и способностей работать самостоятельно.

Развивающая – развитие интереса к предмету, творческих способностей, воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и интернет - ресурсами; расширение кругозора.

Воспитательная – воспитание чувства коллективизма, личной ответственности за выполнение выбранной части работы.

Web–квест отличается от простого поиска информации в Интернете, так как включает в себя три основных элемента:

1. Наличие учебной проблемы, которую необходимо решить.
2. Поиск информации по проблеме осуществляется в Интернете группой обучающихся. Каждый из членов группы имеет четко определенную роль и вносит свой вклад в решение общей проблемы в соответствии со своей ролью.
3. Вместо того чтобы заставлять учащихся бесконечно блуждать по Сети в поисках необходимой информации, учитель дает список web-сайтов, соответствующих тематике проекта и уровню знаний.

Таким образом, Web–квест как интерактивная учебная деятельность, имеет свои **отличительные особенности**, которые состоят в том, что:

- Web -квест охватывает отдельную проблему или тему;
- информация для самостоятельной или групповой работы находится на различных web-сайтах;
- поиск информации делает процесс прохождения квеста интересным;

- каждый ученик, осуществляя поиск информации для выполнения задания, работает в удобном для него темпе, выбирает посильные задания, оценивает свои возможности.
- работа в группе достигается путем ведения переговоров и достижения согласия всеми участниками квеста.

Эти особенности обеспечивают формирование **компетентностей**:

- *Интерактивные* (сотрудничать с другими, принимать их точку зрения, доверять партнерам, отвечать за результат своего труда, улучшать мотивации учащихся к самообучению).
- *Коммуникативные* (вступать в общение, отстаивать свою точку зрения).
- *Информационные* (работать с информацией, анализировать, обобщать ее, устанавливать ассоциации с ранее изученным, делать выводы).
- *Медийные* (умение работать с компьютерными средствами).

Вопросы внедрения квест-технологии в образовательный процесс рассматривались многими учеными, например, как дидактическое средство (Багузина А.И.), как интерактивная методика (Шаматонова Г.Л., Кадемия М.Ю.) в контексте ресурсно-ориентированного обучения (Кононец Н.), как средство реализации метода проектов (Дубаков А.В.), как средство развития медиакомпетентности учеников (Бадарацкий А.В., Григорьева И.В. и другие) [3].

Во всех исследованиях отмечены дидактические возможности квестовых технологий:

- тренировка и развитие навыков информационной деятельности,
- формирование информационной культуры,
- развитие творческого потенциала,
- развитие коммуникативных умений,
- развитие читательских компетенций,
- формирование учебной мотивации,
- достижение метапредметных результатов.

Как полагает Т. Марч, соавтор разработки технологии Web-квеста, необходимо «мотивировать учащихся к исследованию заданной проблемы с неоднозначным решением», тогда результатом участия в Web-квесте станет понимание «богатства тематических связей» и формирование положительного эмоционального отношения к процессу познания [4]. В процессе творческой работы учащиеся получают не «готовые к употреблению» знания, упрощенные и клишированные формулы, а сами вовлечены в поисковую деятельность.

Технологию Web-квеста мы использовали для решения следующих **задач:**

1) *Для усвоения базовых знаний по дисциплине, разделу или теме курса*. Выигрышны метапредметные темы. Например, «Web-квест «Русское народное творчество». Участники команд находят информацию в различных областях темы. Каждый вносит вклад в результат работы команды, поэтому чувствует свою ответственность. (адрес страницы Web-квеста http://veradmitrienko18.wixsite.com/narodnoyetvorchestvo.

2) *Для систематизации знаний по предмету*. Итоговые уроки в игровой форме любят и ученики, и учителя. К КВН, Что? Где? Когда? Литературной гостиной добавилась современная форма – Web-квест. Игровой характер урока – это первая особенность технологии Web-квеста. (Web-квест по пьесе Д. Фонвизина «Недоросль». https://veravnd2013.wixsite.com/nedorosl).

3) *Для оказания учебно-методической помощи учащимся в самостоятельной работе над учебным материалом*. В каждом Web-квесте помощь учителя в том, что даны web-ссылки к поиску определенной информации. Это первое правило Web-квеста. Работа на уроке по данной технологии будет строиться по принципу: «Пойду туда, куда надо, найду то, что требуется».

4) *Для формирования навыков самоконтроля, повышения мотивации к учению в целом*. Эту задачу решает каждый квест, потому что второе правило проведения Web-квеста – самооценка своей работы, работы команды и полученных знаний.

5) *Как средство проверки знаний*. Контрольные уроки с использованием технологии Web-квеста вызывают у учащихся не страх от неизвестных заданий, а удовлетворение от получения новых знаний в сложных вопросах и возможности эти знания показать. (Web-квест по творчеству Н.А. Некрасова http://veradmitrienko18.wixsite.com/nekrasov).

Новизна проведения урока в форме Web-квеста заключается в совершенствовании процесса обучения за счет применения деятельностного подхода и дополняет традиционную образовательную парадигму «учитель – учебник – ученик» современной и актуальной парадигмой «ученик – информационная среда – учитель». Данная парадигма в условиях информатизации образования является приоритетной для активизации познавательной деятельности и повышения мотивации учеников. Прохождение Web – квеста по литературе позволяет участникам ближе познакомиться с жизнью и творчеством авторов. Задания проекта ориентированы на разный уровень подготовленности учащихся, поэтому группам для ознакомления предложено несколько сайтов сети Интернет. При разработке заданий и работ для проверки знаний участников квеста учитывались и их творческие способности, и увлеченность Интернет технологиями, и требования школьной программы по литературе.

Таким образом, использование технологии Web-квеста в гуманитарном образовании способствует формированию их информационной культуры и умению самостоятельно добывать знания.

Список литературы:

1. ФГОС [Электронный ресурс] http://минобрнауки.рф/documents/336 (Дата обращения 4.07.2017).
2. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7.
3. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.
4. Т. Марч. Алгоритм разработки Web-квеста [Электронный ресурс] http://wearelinguists.narod.ru/materials/Web-quest.pdf (Дата обращения 29.08.2017).

ПОТЕРПЕВШИЙ В УГОЛОВНОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ

Украинец Иван Иванович
студент, кафедра уголовного права, криминологии и уголовного процесса,
ФГБОУ ВО «БГУ»,
РФ, г. Иркутск
E-mail: skechers_2@mail.ru

Одной из главных особенностей верховенства права является сосредоточение внимания на защите прав человека. Он появился в Российской Федерации публичной правовой трансформации, что свидетельствует о личностной ориентации мировых стандартов. Конституция Российской Федерации прямо заявляет, что в России не только перевозятся, но и гарантируются права и свободы человека и гражданина в соответствии с общепринятыми принципами и нормами международного права.

Особое внимание уделяется правам на программное обеспечение лиц в уголовном судопроизводстве, поскольку именно в этой сфере общественной деятельности наиболее чувствительны права личности. Здесь можно применять различные меры уголовного преследования, решать вопрос о привлечении к уголовной ответственности человека, принятии общих решений рокового характера.

Но это не без недостатков. Защита прав потерпевшего УПК РФ определяет приоритет уголовного судопроизводства. Однако анализ положений уголовно-процессуального законодательства, регулирующего правовое положение потерпевшего в уголовном процессе, может говорить об их недоверии. Активный механизм обеспечения прав потерпевшего не соответствует его интересам.

После многолетней позиции о том, что потерпевшая сторона является уголовным преступлением, лицо, которое понесло ущерб в результате уголовного преступления и признано в соответствующем постановлении следователем, судьей, судьей (определение суда), в последнее время все чаще подвергается критике. Действительно, нынешнее состояние развития российского общества и уголовно-процессуальной науки свидетельствует о том, что движение должно быть пересмотрено. Это также способствует переключению практики правоохранительной деятельности.

В этой связи все чаще и чаще в юридической литературе было предложено определить пострадавшего в то же время, что и инициатива уголовного преступления, которая должна быть указана в соответствующем Суде. Возможность получения статуса потерпевшего уже в случае криминальной отчетности допускает один из проектов УПК РФ, он также содержится в предлагаемых проектах Закона о внесении изменений в уголовно-процессуальное законодательство. Эта точка зрения аргументирована, хотя аргументы автора несколько оттенков.

Отсутствие уникальной концепции понимания роли и ценности жертвы в уголовном праве вполне понятно: эта проблема развивается за относительно короткое время. Традиционная жертва была участником уголовного процесса или одним из криминогенных факторов. Последнее направление привело к созданию секции криминальной виктимизации для криминологии.

Постепенно в научной среде он разработал идею гончара не только как о сторон уголовного судопроизводства или криминогенной ситуации, но также и в том случае, когда речь идет о уголовном праве. В работах poterpevšem в уголовном праве первоначально обсуждалась проблема жертвы, проявление его воля (согласие на повреждение), влияние этих факторов на решение вопроса об уголовной ответственности. Проблема, как обычно, рассматривалась как «виноватое», «виновное поведение» жертвы. Эти положения характерны, особенно для Н.Ср. Кузнецов, И. Филановского, А.А. Красикова, В.Я. Рыбальская, Р.И. Михеева, Ю.А. Афиногенова, выпущенная в конце 60-х - начале 70-х годов. в прошлом веке.

Вопросы процессуального статуса потерпевшего в разные годы изучали многие ученые: В.П. Божьев, А.Д. Бойков, В.Я. Дорохов, В.А. Дубривный, М.М. Гродзинский,

И.М. Гуткин, М.С. Дьяченко, Л.Д. Кокорев, В.М. Корнуков, В.С. Минская, Я.О. Мотовиловкер, И.И. Потеружа, А.Р. Ратинов, Р.Д. Рахунов, В.М. Савицкий, М.С. Строгович, Ю.Г. Торбин, С.А. Шейфер, С.П. Щерба, П.С. Яни и др. Создан огромный научный материал по исследуемому вопросу, однако практика применения норм УПК РФ требует с современных позиций рассмотреть проблемные вопросы реализации прав потерпевшего на досудебных стадиях.

Принять во внимание, предусмотренных законом элементов правового статуса потерпевших в уголовном процессе, России, проблемы и пути осуществления прав, предоставленных ему действующим уголовным процессуальным законодательством.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

- проводить исследования в целях развития правового статуса жертв в ходе эволюции российского уголовно-процессуального законодательства;
- проводить анализ конституционных норм, регулирующих правовой статус жертв на досудебных этапах уголовного судопроизводства РФ;
- обеспечивает совместное заявление о правовом статусе потерпевшего на досудебных этапах в уголовно-процессуальных нормах РФ;
- анализировать проблемные вопросы обеспечения исполнения и осуществления прав потерпевших и других лиц, защищать их интересы;
- анализирует правовую позицию потерпевшего и его представителей при проведении следственных действий, ограничивающих конституционные права- разъяснить необходимость соблюдения конституционного принципа равенства процессуальных прав и обязанностей, применяемых к ответчику в уголовном процессе РФ;

Предметом научной работы являются общественные отношения, регулирующие вопросы реализации прав потерпевших и других лиц, которые защищают его интересы на досудебных этапах уголовного судопроизводства в России.

Предметом статьи является совокупность правовых норм, отражающих историю развития правовой позиции жертвы в отечественной и зарубежной практике, конституционную гарантию уважения и обеспечения соблюдения указанных прав, общую характеристику правового положения жертвы на последующих этапах УПК РФ, проблематичные вопросы реализации прав потерпевших и их представителей в в каждом конкретном случае, а также с участием потерпевшего и его представителей в производстве следственных действий, ограничивающих право потерпевшего.

Список литературы:

1. Анощенкова С.В. Уголовно-правовое учение о потерпевшем / С.В. Анощенкова // СПС Консультант.
2. Артамонова Е.А. О праве потерпевшего на получение квалифицированной юридической помощи / Артамонова Е.А. // Вектор науки ТГУ. - № 2. – 2014. – С. 17.
3. Афисов В.В. Предсовременные подходы к понятию потерпевшего в Российском уголовном судопроизводстве / В.В. Афисов // Вестник тюменского государственного университета. - № 2. - 2007. – С. 203-206.
4. Белкин А.Р. Процессуальный статус потерпевшего нуждается в пересмотре / А.Р. Белкин // Публичное и частное право. - № 3. – 2010. – С. 64-77.
5. Ботнев В.К. Актуальные проблемы обеспечения конституционного права потерпевшего на получение квалифицированной юридической помощи в уголовном процессе / В.К. Ботнев // Учебные труды Российской академии адвокатуры и нотариата. - № 2. – 2010. – С. 5-9.
6. Быков В.М. Защищает ли уголовно-процессуальный закон права потерпевших? / В.М. Быков // СПС Консультант;
7. Величко И.В. Понятие потерпевшего и его процессуально-правовой статус по действующему уголовно-процессуальному законодательству Российской Федерации / И.В. Величко // Общество и право. – 2011. - № 4. – С. 233.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Электронный сборник статей по материалам LVII студенческой международной научно-практической конференции

№ 9 (57)
Сентябрь 2017 г.

В авторской редакции

Издательство АНС «СибАК»
630049, г. Новосибирск, Красный проспект, 165, офис 4.
E-mail: mail@sibac.info

СибАК

www.sibac.info