Международная Объединенная Академия Наук

НАУКА РОССИИ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

Сборник научных трудов

**по материалам
XVI международной научной конференции**

10 август 2019 г.

Часть 3

Екатеринбург 2019

УДК 001.1
ББК 60

Н34

Наука России: Цели и задачи. Сборник научных трудов по материалам XV международной научно-практической конференции 10 август 2019 г. Часть 3 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2019. - 88с.

SPLN 001-000001-0496-SR
DOI 10.18411/sr-10-08-2019-p3
IDSP sciencerussia-10-08-2019-p3

В сборнике научных трудов собраны материалы из различных областей научных знаний. В данном издании приведены все материалы, которые были присланы на XVI международную научно-практическую конференцию **Наука России: Цели и задачи**

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

Все материалы, размещенные в сборнике, опубликованы в авторском варианте. Редакция не вносила коррективы в научные статьи. Ответственность за информацию, размещенную в материалах на всеобщее обозрение, несут их авторы.

Информация об опубликованных статьях будет передана в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Электронная версия сборника доступна на сайте научно-издательского центра «Л-Журнал». Сайт центра: science-russia.ru

УДК 001.1
ББК 60

SPLN 001-000001-0496-SR

<http://science-russia.ru>

Содержание

РАЗДЕЛ XIX. ФИЛОЛОГИЯ	5
Аверина Е.В., Юрина Н.Г. Соловьёвские традиции воплощения темы апокалипсиса в лирике А. А. Блока	5
Али Нажва Фуад Структурные типы и предметно-образные особенности сравнительных конструкций в повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского».....	8
Гурченко В.И. Инвективная лексика в англоязычном воспитательном дискурсе XIX – XXI вв.	14
Краутман Т.Е. Эквивалентность терминологии юридических текстов при переводе с английского языка на русский	18
Тихоненко М.А., Нарыкова Н.А Интенсификация процессов англоязычных заимствований как индикатор изменений, происходящих в обществе	21
Сулейманова Э.М., Мурадова А.К. Романтическая идея борьбы добра и зла в романе Виктора Гюго «Отверженные»	25
РАЗДЕЛ XX. ПЕДАГОГИКА.....	29
Абраменко Ю.А. Стили отцовского воспитания в современной семье	29
Анисимова Е.С., Воробец Л.В. Особенности обучения грамматике английского языка в разноуровневых группах неязыкового вуза.....	32
Богомолова Е.Е., Киселёв С.В. Опыт формирования компетенции по боевому слаживанию у будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки.....	36
Бондаренко В. А. Проблемы нормативно-правовых актов по направлению «водное поло» в Казахстане.....	38
Гоженко А.С., Сабирова Ю.А. Причины и формы агрессивного поведения в подростковом возрасте	42
Гончарова А.В. Критерии оценки творческой деятельности педагогов	47
Гончарова И.А. Организация коррекционной работы для младших школьников с гиперактивностью	51
Ежов Д.А., Яшкина Е.А. Совершенствование организационных форм и механизмов взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися на региональном уровне.....	53
Еникеева С.Р., Старцева Н.В. Формирование и оценка метапредметных умений учащихся на уроках математики.....	57

Бабичев И.В., Жихарева О.И., Ильченко И.Б. Возрастные особенности юных спортсменов в контексте их психологической подготовки	61
Милютин А.А. Определение исходного уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся	64
Сапоровская Т.Ю. Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс технических специальностей.....	67
Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г. Критерии и показатели оценки метапредметных образовательных результатов обучающихся: опыт разработки	72
Liu Tse The role of Chinese folk music in the patriotic education of students in China	76
 РАЗДЕЛ XXI. ПСИХОЛОГИЯ	81
Dushina T.A. The work of a psychologist with the problem of developing the motivation to achieve success among high school students	81
Чайкина Д.А., Шевченко П.С. Профилактика аддиктивного поведения подростка в условиях общеобразовательной школы	84

РАЗДЕЛ XIX. ФИЛОЛОГИЯ

Аверина Е.В.¹, Юрина Н.Г.¹

Соловьёвские традиции воплощения темы апокалипсиса в лирике А. А. Блока

¹МОУ «Лямбирская СОШ № 2»²ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»

(Россия, Саранск)

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-49

idsp: sciencerrussia-10-08-2019-49

Аннотация

Статья посвящена изучению соловьёвской традиции в поэтических произведениях А. А. Блока, связанных с темой апокалипсиса. Авторы считают, что обращение к этой традиции происходило не только на раннем этапе творческого развития Блока, но и гораздо позже. Творческий диалог между двумя лириками протекал на уровне усвоения и развития образности, мотивов, использования определённых средств выразительности и ритмики.

Ключевые слова: лирика, тема апокалипсиса, А. А. Блок, В. С. Соловьёв, поэтическая традиция.

Ещё в 1970-е годы учёные, изучавшие творчество В. С. Соловьёва, констатировали, что как лирик он «оказался ближе к будущей поэзии „младших“ символистов, чем к реалистической эстетике XIX века» [3, с. 285]. Действительно, этот автор по праву воспринимается как учитель русских поэтов-символистов, начавших свою творческую деятельность на рубеже XIX–XX столетий. Одним из самых последовательных «соловьёвцев» стал А. А. Блок. Творческие параллели между двумя лириками изучали Д. Е. Максимов [2], З.Г. Минц [3] и др. Целью данного небольшого исследования является выявление влияния поэзии В. С. Соловьёва на лирику А. А. Блока на материале лирических произведений апокалиптической тематики.

Для поэзии В. С. Соловьёва «апокалиптическая тема – сквозная и ключевая» [7, с. 78]. Она присутствовала в его лирике, начиная с первых стихотворений, развивалась, углублялась и во многом определила особенности его позднего творчества. Последнее произведение Соловьёва, «Три разговора...», завершалось «Краткой повестью об антихристе», текстом пророческо-эсхатологического содержания, передавшим отечественной апокалиптической литературе XX столетия новые черты – «проникновение художественного вымысла, авторского мировоззрения, эпохальных элементов (при общем следовании библейской традиции)» [8, с. 266], а также присутствие смеховой стихии, которая помогала, «с одной стороны, показать реальное как бессмысленное и несправимое, с другой – указать на несерьёзность всех жизненных зол в свете высшей истины» [6, с. 39].

Казалось бы, соловьёвские традиции должны быть более заметны в раннем поэтическом творчестве А. А. Блока. Действительно, в 1900 году поэт написал стихотворение «Увижу я, как будет погибать...» апокалиптической тематики. Однако оно достаточно далеко от соловьёвской поэтической трактовки апокалипсиса. Здесь конец времён по-соловьёвски понимается как закономерный итог развития вселенной, но лирический герой рисуется в ницшеанском духе: это сильная личность, возвышающаяся над общечеловеческой катастрофой, любующаяся «бытия ужасной тризной», одиноко ликующая на фоне столь небывалого зрелища. Он сын своего века, «влюблённого в уничтожение». Впрочем, эту особенность можно объяснить и

обращённостью всей поэзии Блока на творческую личность (Соловьёв рассматривал её в аспекте влияния на жизнь общечеловеческую и космическую). Не случайно Ю. Н. Тынянов в статье 1921 года писал: «Блок – самая большая лирическая тема Блока» [5]. Стихотворение «Увижу я, как будет погибать...» далеко от соловьёвской лирики и в плане образности. Так, «отчизна» лирического героя соотносится в нём с «погибающей вселенной», в то время как у Соловьёва это понятие традиционно указывало на иную область, небесную родину души.

В стихотворении Блока 1902 года «Верю в Солнце Завета...» больше соловьёвской образности и изобразительно-выразительных средств. Здесь говорится о «зорях» и «вселенском свете», «весне» и «отшатнувшейся лжи», «заповеданных лилиях» и небесном оке. Активно используются соловьёвские метафоры и эпитеты, цветопись (золотой, заревой – в живописной палитре), столь любимый Соловьёвым повтор. Как и во многих стихотворениях Соловьёва, структурно стихотворение направлено «ввысь», выстраивается «отсюда – туда», от земли к небу. Эпиграфом к произведению автор взял строчку из Апокалипсиса: «И дух и Невеста говорят: прииди». Однако и в этом случае следует говорить о востребованности в произведении не апокалиптической традиции Соловьёва, а скорее традиций его софийной лирики.

С годами апокалиптическая образность начинает использоваться в поэтических произведениях Блока в дробном виде: «Смерть, воздвигавшая тягостный звук» («Взморье», 1904), «снизошедшая Вечность» («Полуби эту вечность болот...», 1905), «трубный ангел в высоте» («Когда я прозревал впервые...», 1909), «грозная бездна», «сгущающаяся тьма», «веянье конца», «кружение вихревое» («Он занесён – сей жезл железный...», 1914), «И век последний, ужасней всех, / Увидим и вы, и я. / Всё небо сокроет гнусный грех, / На всех устах застынет смех, / Тоска небытия...» [1, с. 242] («Голос из хора», 1910–1914).

На наш взгляд, самым «соловьёвским» произведением в апокалиптической лирике Блока является стихотворение «Опять над полем Куликовым...» (1908), завершающее цикл «На поле Куликовом». В качестве эпиграфа для него поэт взял строки из соловьёвского «Дракона» (1900), в котором описывались ужасы царства антихриста: «И мглою бед неотвратимых / Грядущий день заволокло» [4, с. 137]. Полемизируя с толстовской идеей непротivления злу насилием, Соловьёв поэтически утверждал мысль о жизненной необходимости силового отпора мировому злу ради торжества Христова. Воплощая картину итогового столкновения добра и зла через средневековый миф о битве Зигфрида с драконом Фафниром, поэт подчёркивал в этом христианско-апокалиптический смысл.

Соловьёвское стихотворение определило поэтику и идею блоковского произведения. По-соловьёвски мифологизируются две силы, сходящиеся для последнего столкновения мирового значения на Куликовом поле: незримые полчища дьявола-Мама и противостоящая им христианская рать. Как и Соловьёв, Блок описывает картину с позиции находящегося впереди христианского войска, зримо ощущающего наступление врага: ср. «Из-за кругов небес незримых / Дракон явил своё чело, – / И мглою бед неотразимых / Грядущий день заволокло» [4, с. 136] (Соловьёв) и «Опять над полем Куликовым / Взошла и расточилась мгла, / И, словно облаком суровым, / Грядущий день заволокла» [1, с. 358] (Блок). Совершенное время глаголов в обоих четверостишиях подчёркивает стремительность событий. Сходство усиливается за счёт общей картины поглощения света надвигающимся мраком и прямого повтора из соловьёвского стихотворения.

Сохраняя внешнюю структуру произведения предшественника (четыре катрена), Блок похоже выстраивает этапность развития поэтической мысли. У Соловьёва: сообщение о появлении Дракона – полемика с Л. Н. Толстым – обращение к выступающим против мирового зла, подчёркивание правоты и христианского смысла их дела (третье–четвертое четверостишие). У Блока: констатация первых признаков

итоговой битвы добра и зла – параллель с Куликовским сражением, необходимая в силу завершающей позиции стихотворения в цикле, – акцентирование на сверхважности момента для судьбы мира – обращение к противостоящим злу, несущим свет божественной Истины.

Блок подхватывает соловьёвский мотив «мглы», закрывающей «грядущий день», только актуализирует его, соотнося с Россией. Правда, во втором катрене, образ мглы повторяется с эпитетом «разливающаяся». Тем самым Россия становится лишь исходной точкой для будущей «битвы чудной» между абсолютным Злом и абсолютным Добром. Использование лексики с семантикой возврата (наречие «опять») делает битву на Куликовом поле своего рода символом, олицетворяющим повторение общечеловеческих событий на новом витке истории, связь прошлого с будущим. Вот почему последние строки блоковского стихотворения («Доспех тяжёл, как перед боем. / Теперь твой час настал. – Молись!» [1, с. 358]) обретают эсхатологическое, соловьёвское звучание: гром «высоких и мятежных дней» неминуем и уже близок.

Как и Соловьёв в «Драконе», Блок выстраивает свой текст на разного рода повторах: морфемных, лексических, многосоюзии и др. («взошла» – «заволокла»; «мгла» – «мглой»; «взошла... и расточилась... и заволокла»; «и плеск, и трубы лебедей»). Востребованным у Блока оказался соловьёвский приём использования эпитета с семантикой неопределённости (у Соловьёва: «незримые небеса», «неотразимые беды», у Блока: «непробудная тишина») и глаголов с семантикой безличности (у Соловьёва: «заволокло мглою бед», «нет зла»; у Блока: «не слышно», «не видно», «узнаю тебя»). Произведения близки по настроению тревожности, особой напряжённости, трагичности. Вздошность, повышенную эмоциональность оба автора передали через восклицания, использованные в небольших по объёму текстах дважды.

Блок заимствовал ритмику Соловьёва: как и «Дракон», его стихотворение написано четырёхстопным ямбом, в то время как другие произведения цикла «На поле Куликовом» имеют иной ритмический рисунок. Ямб задавал достаточно быстрый темп, ритмику стремительной смены событий.

Таким образом, при поэтическом воплощении темы апокалипсиса А. А. Блок часто опирался на лирическую традицию, заложенную В. С. Соловьёвым. Это проявилось через усвоение отдельных образов и мотивов, изобразительно-выразительных средств, цветописы, ритмики.

1. Блок А. А. Стихотворения и поэмы. – М. : Правда, 1978. – 480 с.
2. Максимов Д. Ал. Блок и Вл. Соловьёв (по материалам из библиотеки Ал. Блока) // Творчество писателя и литературный процесс : межвуз. сб. науч. тр. – Иваново : ИвГУ, 1981. – С. 115–189.
3. Минц З. Г. Поэтика русского символизма. – СПб. : Искусство-СПб, 2004. – 478 с.
4. Соловьёв В. С. Стихотворения и шуточные пьесы. – Л. : Совет. писатель, 1974. – 352 с.
5. Тынянов Ю. Н. Блок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sobolev.franklang.ru/index.php/nachalo-xx-veka/117-yu-tyunyanov-blok>.
6. Юрина Н. Г. Жанровый состав шуточной лирики В. С. Соловьёва // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина – 4014. – Т. 1. – № 1. – С. 30–39.
7. Юрина Н. Г. Тема апокалипсиса в поэтическом творчестве Вл. Соловьёва: романтико-реалистическая и символистская традиции // Соловьёвские исследования. – 2012. – № 3 (35). – С. 67–81.
8. Юрина Н. Г. Традиции русской апокалиптической литературы XVIII века в «Краткой повести об антихристе» Вл. Соловьёва (Соловьёв и Яворский) // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 4. – С. 256–266.

Али Нажва Фуад

Структурные типы и предметно-образные особенности сравнительных конструкций в повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского»

Багдадский университет

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-50

idsp: sciencerussia-10-08-2019-50

Аннотация

В данной статье рассматривается важный стилеобразующий элемент художественного произведения – сравнение. Целью данного исследования является характеристика сравнительных конструкций, используемых в повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского». В статье описываются структурные типы сравнений, дается их предметно-образная характеристика.

Ключевые слова: Л. Андреев, «Жизнь Василия Фивейского», художественный текст, сравнение, сравнительные конструкции, троп, предмет сравнения, образ сравнения.

Abstract

This article discusses an important style-forming element of a work of art - comparison. The purpose of this study is to characterize the comparative constructions used in the story by L. Andreev "The life of Vasily Fiveyski". The article describes the structural types of comparisons, gives their subject-figurative characteristics.

Keywords: L. Andreev, "The life of Vasily Fiveyski", artistic text, comparison, comparative constructions, trope, subject of comparison, image of comparison.

Конец XIX – начало XX века – важный этап в развитии русской и, в целом, мировой литературы. Особенности литературного процесса этого периода во многом определялись переходным характером эпохи, обострением всех противоречий. С окончанием века было связано представление о завершении веры христианства [4, с.123], отсюда актуальность вопросов о религии, о Боге.

Л. Андреев был тесно связан с мировым литературным процессом как в разработке тем общих для литературы того времени, так и тем, что подобно своим современникам пытался найти наиболее выразительные художественные средства для передачи замысла произведения.

Повесть «Жизнь Василия Фивейского» «была для Л. Андреева произведением, в котором решались кардинальные для него вопросы творческого метода и стиля» [2, с.12]. Надо сказать, что произведение в свое время вызвало повышенный интерес критики, но целенаправленным изучением языка повести до сих пор никто не занимался. Анализ выразительных средств способствует более глубокому пониманию содержания произведения.

Сравнение является одним из самых распространенных средств создания образности художественного произведения. В основе этого тропа лежит сопоставление изображаемого предмета с другим по общему признаку. Обычно сравнение имеет три части: 1) что сравнивается – предмет сравнения; 2) с чем сравнивается – образ сравнения; 3) по какому признаку сравнивается – признак сравнения [3].

Сравнения Л. Андреева многочисленны и разнообразны по своей структуре. В тексте повести «Жизнь Василия Фивейского» имеют место двести пятьдесят шесть сравнительных конструкций. Основным способом оформления сравнения является конструкция с союзом *как*, присоединяющим сравнительный оборот или сравнительное придаточное (сто шестьдесят семь сравнений):

«И уже скоро понял о. Василий, что те люди, которые говорят ему одну правду, как самому Богу, сами не знают правды о своей жизни» [1, с.506];

«О. Василий загасил лампу, выбросил в окно трепетавшую бабочку и, бодрый, как после крепкого сна, полный ощущением силы, новизны... отправился в дьяконский сад» [1, с. 528].

В простом предложении сравнительный оборот вводится союзами *как*, *будто*, *словно*, *точно*. Сравнительный оборот может относиться к существительному, прилагательному или наречию:

«делает лицо, как у идиота» [1, с. 508];

«И от этих острых, как иглы, колючек и от кислого хрустящего крыжовника становилось еще скучнее» [1, с. 490];

«Попадья улыбалась радостно и светло, как ребенок» [1, с. 500].

Однако признак сравнения не всегда эксплицируется:

«хотелось скулить, как заброшенному щенку» [1, с. 490].

Сравнительный оборот может содержать временные определители:

«началась обедня, торжественно и просто, как всегда» [1, с. 547];

«И, как прежде, стала пить измученная попадья» [1, с. 499].

Если сравнительный оборот относится к сказуемому, то сравнительные конструкции с союзами обладают потенциальной предикативностью:

«в его помраченном сознании мелькала, как зарница, чудовищная мысль» [1, с. 496].

В сложноподчиненном предложении придаточная часть может относиться как к слову или словосочетанию в главной части (предложения нерасчлененной структуры), так и ко всей главной части (предложения расчлененной структуры).

Предложения нерасчлененной структуры, содержащие сравнения, могут быть определительными, компаративными, с местоименной связью частей.

В сложноподчиненном предложении нерасчлененной структуры сравнение имеет определительное значение. Наиболее частотными в повести являются предложения с союзом *как*, который менее специализирован, нежели другие союзы, вводящие придаточное со сравнением, в большинстве случаев союз *как* вводит так называемое достоверное сравнение.

«Лицо у нее было длинное, костлявое, как у отца, и стояла она, как обычно стоял он при разговоре: вытянув шею немного набок, с угрюмым взглядом: исподлобья» [1, с. 507].

Другое модальное значение имеют союзы *как будто*, *точно*, *словно*. Эти союзы употребляются для выражения условно-предположительного значения:

«она [фигура попа] казалась огромной и черной, как будто не имела она определенных границ и очертаний и была только частицей мрака, наполнявшего церковь» [1, с. 513];

«все недоступнее и суровее становилось лицо попа – точно каменело оно под градом больно бьющих, нудных слов мужика» [1, с. 511];

«Словно сам строгий закон причинности не имел власти над этой простой и фантастической жизнью: так неожиданно, так шутовски нелепо сцеплялись в ней маленький грех и большое страдание, крепкая, стихийная воля к такому же стихийному, могучему творчеству и уродливое прозябание где-то на границе между жизнью и смертью» [1, с. 511].

Союз *как будто* может вводить придаточное предложение меры и степени, указывающее на высшую степень проявления чего-либо:

«Ясный умом и слегка насмешливый, сильный, как лесной зверь, выносливый настолько, как будто в груди его билось целых три сердца, и когда умирало одно от невыносимых страданий, другие два давали жизнь новому – он мог, казалось,

перевернуть самую землю, на которой неуклюже, но крепко стояли его ноги» [1, с. 511];

«О. Василий приходил и молча усаживался в неосвященном углу; и был так безучастен он и спокоен, как будто не было ни крика, ни безумия, ни страха» [1, с. 500];

«Среди людей, их дел и разговоров о. Василий был так видимо обособлен, так непостижимо чужд всему, как если бы он не был человеком, а только движущейся оболочкой его» [1, с. 504];

Иногда в предложениях меры и степени используется союз *как*, в этом случае предмет или явление описывается как исключительное:

«Тихо было - так тихо, как бывает только в присутствие смерти» [1, с. 527].

Опорным компонентом в определительных предложениях меры и степени могут быть слова разных частей речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, количественные сочетания. Значение опорных компонентов часто усиливается местоименным прилагательным *такой*, наречием *так*.

«ответил Мосягин и дружелюбно оскалил белые зубы, такие ровные, как будто они были отрезаны по нитке» [1, с. 510];

«И в церковь, по утрам, он шел так, как идут люди на позорную и страшную казнь, где палачами являются все: и бесстрастное небо, и оторопелый, бессмысленно хохочущий народ, и собственная беспощадная мысль» [1, с. 519].

В предложениях с качественно-характеризующим значением важен сам факт сравнения, а не лежащий в его основе признак, поэтому признак сравнения не всегда называется:

«Она наливала четверть стакана водки, нерешительно добавляла еще и выпивала до дна, маленькими непрерывными глотками, как пьют женщины» [1, с. 502];

«Всеми силами разгоряченного мозга она вызывала милое лицо тихонького мальчика, напевала песенки, какие пел он, улыбалась, как он улыбался» [1, с. 500].

В предложениях с качественно-характеризующим значением функция придаточного предложения с союзом *как* по отношению к опорному слову такая же, как у определения в составе простого предложения.

«поспешно направлялись к нему, подошли ближе, замедлили шаги - и остановились в оцепенении, как останавливаются перед огнем, перед бушующей водой, перед спокойно-загадочным взглядом познавшего» [1, с. 530].

В присубстантивно-определительных предложениях отношения сходства устанавливаются при помощи слова *какой*, при этом отношения подобия могут устанавливаться не между разными классами предметов или явлений, а между одними и теми же явлениями, взятыми в разные временные отрезки, часто в таких случаях фигурируют слова со значением бытия, например, глагол *быть*. Сравнение часто акцентируется словами *такой*, *тот*:

«воскреснет весь он в красоте своего непорочного детства, каким был он в тот ужасный июльский день» (495)

В предложениях нерасчлененной структуры опорным компонентом может быть компаратив, это так называемые компаративные предложения:

«Уже сидя в повозке, в старомодном платье, перешитом из материного, в криво надетой детской шляпке, больше похожая на странно наряженную некрасивую девушку, чем на подростка, - она равнодушно поглядывала на суевившегося дьякона своими волчьими глазами и говорила отцовским сухим голосом» [1, с. 531].

Сравнительная степень здесь необходимый элемент структуры предложения, без него сравнение невозможно; союз *чем* в подобной конструкции считается наиболее употребительным и стилистически нейтральным. Однако в такого рода предложениях происходит ослабление присловной связи и сближение сравнительных отношений с

отрицательно-противительными. В предложениях с опорным компонентом компаративом устанавливаются отношения различия, несходства.

В сравнительных предложениях со сравнительной степенью придаточная часть обычно характеризуется неполнотой состава, чаще всего опускается сказуемое. Однако в некоторых случаях сказуемое может воспроизводиться. Это происходит, например, когда сравниваются непосредственно действия, или сказуемое придаточного предложения имеет другое лексическое выражение:

«все недоступнее и суровее становилось лицо попа – точно каменело оно под градом больно бьющих, нудных слов мужика» [1, с. 511].

Сравнительные отношения выражаются также предложениями с расчлененной структурой. В таких конструкциях придаточная часть относится не к какому-либо слову в составе главной части предложения, а ко всей этой части. Союз является основным показателем грамматической связи, а, следовательно, семантически специализирован. Сравнение может быть достоверным и недостоверным. Недостоверное сравнение имеет значение субъективной оценки:

«и на суровом, недоступном лице его [о. Василия] улыбка разбежалась в тысячах светлых морщинок, как будто солнечный луч заиграл на темной и глубокой воде» [1, с. 530].

Союз *как* может участвовать в оформлении как достоверного сравнения, так и недостоверного. При достоверном сравнении устанавливаются отношения тождества. Так как союз *как* наименее семантически специализирован, то важную роль играет тождество или параллелизм сказуемых главного и придаточного предложений:

«И когда приходил страшный запой, попадя исчезала в темноте своей комнаты, как прячутся собаки, почувствовавшие начало бешенства» [1, с. 517].

Предложения с союзами *словно*, *как будто*, *точно* отличаются своею модальностью от предложений с союзом *как*, уровень субъективности сопоставления здесь выше, а связь с объективной реальностью меньше:

«Молодая попадя, прибежавшая на берег с народом, навсегда запомнила простую и страшную картину человеческой смерти: и тягучие, глухие стуки своего сердца, как будто каждый удар его был последним; и необыкновенную прозрачность воздуха, в котором двигались знакомые, простые, но теперь обособленные и точно отодранные от земли фигуры людей» [1, с. 489].

Союз *словно* может иметь значение как достоверности, так и недостоверности сравнения, поэтому дифференцирует значение контекст. Если нет лексического уподобления сказуемых, то перед нами недостоверное сравнение:

«Позже всего дошли слухи до города - словно больно и трудно им было протираться сквозь каменные стены по шумным и людным улицам. И какие-то голые, ободранные, как воры, пришли они - говорили, что кто-то себя сжег, что открылась новая изуверская секта» [1, с. 536].

Субъекты главной и придаточной частей могут совпадать.

«Был он сильно утомлен и бледен, и до колен мокр, и покрыт грязью, как будто долго и без дорог бродил он по размокшим полям» (521)

В предложениях подобного типа не всегда указывается признак сравнения:

«И такая тишина стояла, словно никогда и никто не смеялся в этой комнате...» [1, с. 501].

В подобных конструкциях нет необходимости в обозначении предметной общности сопоставляемых ситуаций, так как союзы недостоверного сравнения достаточно ясно квалифицируют его характер.

Помимо сложноподчиненных предложений сравнения могут иметь другую структуру. Многочисленны в повести конструкции с творительным падежом.

Благодаря отсутствию сравнительного союза как сравниваемые реалии сливаются в один образ, что усиливает зрительное восприятие.

«мучительные, дикие сны огненной лентой развивались под его черепом» [1, с. 514].

В немногочисленных конструкциях образ сравнения представлен существительным в родительном падеже:

«наглыми глазами нищего, пьяницы и вора» [1, с. 520].

Родительный падеж здесь имеет определительное значение, определение осуществляется по сходству реалий.

Небольшую группу составляют сравнения, которые оформляются с помощью специальных лексических средств – слов *похожий, подобный*.

«Но Семен почувствовал эту мысль в виде смутной тревоги, похожей на внезапную и легкую тошноту, и остановился» [1, с. 541];

«хохот, подобный грому, наполняет тихую церковь» [1, с. 553].

В конструкции *похожий на кого-либо/что-либо* (предложное управление Вин. п. с предлогом *на*), *подобный кому-либо/чему-либо* (беспредложное управление Дат. п.) подчинительная связь у прилагательных совпадает с глагольным управлением.

Редко использует Л. Андреев отрицательное сравнение, в котором содержится резкое противопоставление одного образа другому:

«и так долго он [Мосягин] рассказывал об этом, как будто не пирог съел, а совершил убийство...» [1, с. 512].

В повести «Жизнь Василия Фивейского» Л. Андреев с помощью сравнений описывает внешность героев, их чувства, мысли, поступки:

««И был отвратителен и страшен его [идиота] вид: на узеньких совсем еще детских плечах сидел маленький череп с огромным, неподвижным и широким лицом, как у взрослого» [1, с. 499];

«Приятно стало и о. Василию, но только на мгновение: уже через два шага та же постоянная дума, тяжелая и тугая, как мельничный жернов, придавила воспоминание о старостиных добрых словах и на пути к устам раздавила тихую и несмелую улыбку» [1, с. 505];

«Самую жизнь свою перестал он чувствовать - как будто порвалась извечная связь тела и духа, и, свободный от всего земного, свободный от самого себя, поднялся дух на неведомые и таинственные высоты» [1, с. 527];

«Настя ... я вошла, а она стоит перед зеркалом и делает лицо, как он, и руки, как он ...» [1, с. 507].

Различные стояния природы, предметный мир, мир звуков и тишина также описываются с использованием сравнительных конструкций:

«И снова бежит навстречу новым звукам, неутомимая, злая и такая хитрая, как бес [о метели]» [1, с. 538];

«Замерзшие окна, запущенные инеем, светлели под огнем и искрились, были непроницаемы, как стены, и отделяли людей от серой ночи» [1, с. 536];

«Бо-о-м! – падает второй, глухой, вязкий и разорванный [удар], точно захватило ветром широкую пасть колокола, он задохнулся и стонет» [1, с. 538];

«И тишина стояла немая и тяжелая, как будто задумался безысходно кто-то большой, опустил глаза и молчит» [1, с. 544].

Систему образов сравнений можно разделить на несколько групп. Первая группа – природный мир, сюда будут отнесены: 1) анималистические образы, 2) растительный мир, 3) природные объекты, 4) космические тела.

«Идиот облизнул губы длинным, как у животного, языком» [1, с. 533];

«За полгода жизни у Ивана Порфирыча он [Мосягин] стал гладкий и круглый, как свежий огурец» [1, с. 541];

«И чудны были его [о. Василия] мысли – яркие и чистые они были, как воздух ясного утра» [I, с. 528];

«Среди людей он [о. Василий] был одинок, словно планета среди планет» [I, с. 489].

В большинстве случаев в таких сравнениях писатель опирается на языковые традиции, по-своему перерабатывая их. Если в общезыковых сопоставительных оборотах чаще всего основой является какое-либо внешнее сходство, то для автора повести «Жизнь Василия Фивейского» важна внутренняя сущности того, что он берет в качестве образа сравнения:

«глазами, простыми и загадочными, как глаза зверя» [I, с. 509].

Вторую группу составляют предметно-бытовые образы сравнений:

«Телега дернулась, встряхнув Настю, но уже в следующее мгновение она снова стала прямою, как палка» [I, с. 531].

В тех случаях, когда в качестве образов сравнений выступают какие-либо реалии предметного мира, сравнения наглядны, так как опираются на чувственный опыт читателя:

«жуткая, ненарушимая тишина железными кольцами охватила ее [попадья] голову и грудь» [I, с. 501].

Третья группа – образы, связанные с религиозными представлениями, культом, представлением о двоемирии и смерти:

«он [староста] верил, что волосы приносят ему особенное счастье. Он верил в это так же крепко, как и в Бога, считал себя избранником среди людей» [I, с. 493];

«Подобно жертвеннику, пылала его [о. Василия] душа» [I, с. 518];

«Был он [о. Василий] темен и страшен, как тень из другого мира» [I, с. 530];

«Руками он [о. Василий] с такою силою держался за решетку, что концы пальцев его побелели, как у мертвого» [I, с. 550].

Обилие образов сравнения, связанных с темой смерти, вызывает у читателя ощущение бренности всего сущего:

«А лицо его было бледно прозрачной бледностью смерти, и вокруг глаз лежала черные круги, как будто притаилась там ночь и не хотела уходить» [I, с. 523];

«И натываясь на стену он, [о. Василий] бегло ощупывал ее костлявыми пальцами и бежал назад; и так кружился он в узкой клетке немых стен, как одна из фантастических теней, принявшая страшный и необыкновенный образ» [I, с. 516].

Образами сравнений могут быть отвлеченные понятия:

«И надвигалось что-то огромное. Вот пришло оно и стало и охватило их [людей] пустым и всеобъемлющим взглядом – огромное, как пустота, страшное, как вечное молчание» [I, с. 523].

Отвлеченные сравнения лишены наглядности, но они передают важную с точки зрения автора мысль о человеке как части мироздания. Герой живет в едином ритме с космосом:

«И так ходил он [о. Василий] медленно, как само время, а на постели сидела бедная женщина, замирающая от страха, и медленно, как время, двигались ее глаза и следили» [I, с. 523].

Названия лиц, разных социальных и возрастных групп, люди, ущербные в каком-либо отношении, также могут быть образами сравнений:

«Не отходя от двери, она [Настя] осторожно присела на краешек стула, как служанка, сложила руки на коленях и ждала» [I, с. 508];

«Попадья улыбалась радостно и светло, как ребенок» [I, с. 500];

«Он [о. Василий] вскочил, резким опрокинув стул, и быстро заходил по комнате, потрясая сложенными руками, что-то шепча, натываясь на стулья и стены, как слепой или безумный» [I, с. 516].

Отсутствием яркой образности характеризуются сопоставления, но они выполняют важную идейную функцию: подчеркивают общие черты членов одной семьи, показывают, что жизнь одного человека подобна жизни других людей:

«Быть может они [родственники умершего] слышали запах, но не верили ему; быть может, они его не слыхали и думали, и верили, что хоронят живого – как думают все люди, когда одного из них, такого близкого, такого родного, такого неотделимого берет неожиданная и быстрая смерть» [I, с. 547].

Одним из приемов, которые использует Л. Андреев – это неожиданность сопоставления:

«К концу первой недели пришли две старухи, серомглистые, глухие, как самый воздух умиравшей зимы» [I, с. 510].

Часто писатель нагнетает сравнения, что усиливает экспрессивность описания:

«ужасно и безвозвратно лишен этот человек [калека] всего человеческого, на что он имел такое же право, как короли в своих палатах, как святые в своих кельях» [I, с. 520].

Некоторые сравнения в повести являются повторяющимися, акцентируя внимание читателя на определенной детали внешности персонажа или его характера:

«ответил Мосягин и дружески оскалил белые зубы, такие ровные, как будто они были отрезаны по нитке» [I, с. 510].

«Широко открытый рот [Мосягина] с чистыми и ровными, точно по нитке обрезанными зубами, был туго набит золотистым песком» [I, с. 542].

Анализ сравнений повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» позволяет сделать следующие выводы:

- Структура сравнений в повести представлена почти всеми возможными в русском языке случаями.
- С помощью сравнений обрисованы портреты героев, их чувства, поведение, внешний мир.
- В качестве образов сравнений используется лексика разных семантических групп: предметный мир, животные, растения, космические тела. Во всех случаях можно говорить о чрезвычайной субъективности изображаемого.
- Л. Андреев часто сталкивает конкретное и абстрактное, реальное и ирреальное в пределах одного сравнения.
- В ряде случаев писатель опирается на общеязыковые сравнения, но обновляет их, показывая новые смысловые и эмоциональные возможности тропа.

1. Андреев Л. Жизнь Василия Фивейского // Андреев Леонид. Собр. Соч.: В 6 т. Т.1. м., 1990.
2. Иезуитова Л. А. Творчество Леонида Андреева (1892-1906). Л.: ЛГУ, 1976.
3. Томашевский Б. В. Стилистика и стихосложение. Л.: Учпедгиз, 1959.
4. Шелогуров Г. Об интерпретации мифа в литературе русского символизма // Из истории русского реализма конца XIX – начала XX в. М.: МГУ, 1986. С 122-135.

Гурченко В. И.

Инвективная лексика в англоязычном воспитательном дискурсе XIX – XXI вв.

*Воронежский государственный лесотехнический университет
(Россия, Воронеж)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-51

idsp: sciencerrussia-10-08-2019-51

Аннотация

Статья посвящена анализу инвективной лексики в англоязычном воспитательном дискурсе XIX – XXI в. На языковом материале литературных

англоязычных произведений выявлено, что оскорбительная лексика в речи воспитателей занимает значительное место, а оскорбительность и унижительность отношения педагогов к воспитанникам выражается в большинстве случаев в коннотативном словоупотреблении литературных лексем. Целью использования инвективной лексики в процессе воспитания является поддержание авторитарного стиля педагога.

Ключевые слова: воспитательный дискурс, инвективная лексика, оскорбления, коннотативность, авторитарный стиль воспитания.

В современной лингвистике инвективной лексикой принято называть лексические единицы, имеющие ярко выраженную коннотативную окраску оскорбления. Подобные лексемы могут быть использованы носителями языка в любом стиле речи, но наиболее частотны они в разговорном словоупотреблении. Англоязычный воспитательный дискурс также может включать в себя использование инвективов, используемых педагогом по отношению к воспитаннику. Чтобы разобраться в причинах проникновения оскорбительной лексики в образовательный процесс, обратимся к характеристике специфики исследуемой группы слов. Анализируя инвективную лексику, Н. А. Сребрянская выделяет основные ее характерные черты:

1. Динамичность, то есть трансформацию с течением времени словоформ инвективов, расширение или сужение количественного состава данной группы слов за счет включения в нее слов, которые приобрели новое значение оскорбительного характера или были переосмыслены носителями языка: в «Саге о Форсайтах» Дж. Голсуорси слово «выскачка» становится поводом для обращения в суд, однако в современном мире эта лексема ввиду изменения морально-этических норм уже осознается как разговорное слово со сниженной коннотацией, но не как оскорбление.

2. Ассиметричность эмоционального воздействия на участников диалога. Говорящий, произнося оскорбление в адрес собеседника, испытывает эмоциональное облегчение; воспринимающий обращенное к нему оскорбление человек, наоборот, подвергается действию негативных эмоций: от возмущения до гнева, сопровождающихся чувством унижения собственного достоинства.

3. Нечеткость границ лексической группы за счет контекстного включения в нее лексем, содержащих ситуативное оскорбительное значение.

4. Намеренность или случайность применения, определяющиеся наличием или отсутствием у говорящего цели оскорбления собеседника. Кроме того, нельзя исключать неосознанное употребление инвективов в случае незнания говорящего всей палитры значений используемого слова, в том числе коннотативно сниженных [4, с. 142-143].

Принято выделять следующие тематические группы инвективов:

1) оскорбления религиозного характера: «Jesus fucking Christ!», «Go to hell!», «God damn you!», «Goddam(n)!», «Hell!»,

2) оскорбления, связанные с употреблением слов, обозначающих продукты человеческой жизнедеятельности: «Shit! », «Shitting hell!», «Cut the crap!», «Asshole!», «You old fart!», «Stop farting about!»,

3) оскорбления, представляющие собой сравнения с животными по наличию каких-либо качеств: «Son of a swine!», «Pig's ass!», «Dog!», «Bitch!», «Son of a bitch!», «It goes to dogs!».

4) оскорбления через лексемы сексуальной сферы: «Fuck you!», «Motherfucker!», «Go fuck your mother!», «Jerk! Jerk off!», «Whank!», «Daisy!», «Gay! », «Pansy!», «Ass!», «Asshole!», «Kiss my ass!», «Bastard!», «Not bloody likely!», «One bloody man, one bloody vote!», «bloody backs» [1].

Помимо названных тематических групп инвективов Г.В. Кусов говорит о включении в состав оскорбительной лексики языковых единиц, с помощью которых говорящий может дать негативную оценку языковой личности собеседника и тем самым унижить его. К ним, по его мнению, относятся:

- 1) нецензурная лексика;
- 2) лексика, свидетельствующая о противоправной деятельности оппонента (вор, мошенник, проститутка, взяточник, тунеядец и т.д.);
- 3) лексика, представляющая собой сравнение адресата высказывания с представителем «низких» профессий (мясник, палач, полицей);
- 4) экспрессивная лексика с ярко выраженной негативной коннотацией, используемая для наименования лица (хам, негодяй, олух, шушера, мерзавец);
- 5) каламбурная лексика идеологической направленности (Е.Б.Н. – Ельцин, телеПутин, Жирик);
- 6) лексика, представляющая собой нетолерантное наименование оппонента по национальному или расовому признаку (узкоглазый, лягушатник, черный);
- 7) лексика-наименования известных личностей или персонажей, обладающих характерными негативными чертами, употребленная в нарицательном значении (Гитлер, Цербер, Иуда, Чичиков, Шариков);
- 8) лексика религиозного характера, используемая в значении «антиморальный», «преступивший законы христианства» (антихрист, сатана, черт, безбожник, еретик, иезуит, ренегат);
- 9) бытовая лексика, обозначающая предметы, применяемая в метафоричном значении для обозначения человека (чайник, швабра, тюфяк, валенок);
- 10) узко-профессиональная лексика, например, медицинская (истеричка, дебил, психопат, олигофрен, даун, зародыш, прокаженный, дистрофик, язва, зараза, паразит, параноик, шизик);
- 11) лексика, характеризующая физические или умственные недостатки оппонента (дилетант, балбес, верзила, ушастый, детина, калека, плешивый, чокнутый, больной, ненормальный, отмороженный, мерзкий, дерзкий).

12) лексика с суффиксами субъективной оценки, используемая в пренебрежительном, уничижительном значении (работничек, деточка) [2, с. 123-127].

Кроме того, средствами создания эффекта оскорбительности собеседника, помимо прямого наименования-оскорбления, могут также служить другие элементы речи с негативной коннотацией:

- 1) глаголы, характеризующие деятельность оппонента (хапнуть, воровать, прихватизировать, обмануть, стибрить).
- 2) устойчивые выражения (в гробу я его видел, в белых тапочках, конь в пальто, доктор матершинных наук);
- 3) архаизмы в ироничном значении (царь-батюшка, барин, боярин) [2, с. 123-127].

Как видим, возможности вербального оскорбления собеседника довольно разнообразны, так как «эмоционально-оценочное значение имеют такие единицы, которые обозначают социально значимые признаки, представляющиеся коллективу отклонением от некоторой социальной нормы» [3, с. 22].

При анализе англоязычного воспитательного дискурса XIX – XXI вв. на материале художественной литературы были выявлены ситуации вербального унижения воспитанников педагогами при отсутствии употребления явно оскорбительных слов. Особенности речи взрослых стало использование лексем литературного языка, имеющих контекстную коннотацию оскорбления ребенка. Однако мы считаем, что отсутствие ярко выраженной инвективной лексики в ее традиционном понимании в речи воспитателей не исключает возможности оскорбления ребенка словами, окрашенными ситуативной коннотацией унижения:

- *There, sit down, and think over your wickedness (подумай о твоей злости).*
- *Troublesome, careless child! (недисциплинированная, беспечная) and what are you doing now?*

- *No sight so sad as that of a naughty child,” he began, “especially a naughty little girl (непослушная). Do you know where the wicked (злюки) go after death? [Jane Eyre]*

В приведенных примерах хорошо заметно, что слова «злюка», «непослушная», «недисциплинированная» и т.д. имеют своей целью унижить ребенка, несмотря на то, что не могут быть отнесены к явным инвективам, а произнесенные в присутствии других детей, они многократно усиливают свое оскорбительное значение.

Анализ языкового материала литературных произведений также показал, что большинство оскорблений ребенка сопровождаются агрессивными формами речи, что ведет к моральному подавлению личности воспитанника и его запугиванию, так как возможности ответить и постоять за себя у него нет ввиду разницы в возрасте и в социальном положении с педагогом. Подавляющее большинство унижительных высказываний в адрес ребенка в англоязычном воспитательном дискурсе XIX – XXI вв. содержат прямые оскорбления и представляют собой «характеристику лица, выраженную в резко негативной форме при помощи <...> резко негативной лексики» (*you have a wicked heart*); а также «прямую негативную номинацию субъекта оскорбления или его заведомо ложное обвинение в преступной или аморальной деятельности». Обратимся к примерам:

She is not worthy of notice; I do not choose that either you or your sisters should associate with her.

And you ought not to think yourself on an equality with the Misses Reed and Master Reed. They will have a great deal of money, and you will have none: it is your place to be humble, and to try to make yourself agreeable to them.

You have a wicked heart; and you must pray to God to change it: to give you a new and clean one: to take away your heart of stone and give you a heart of flesh

No sight so sad as that of a naughty child,”

Troublesome, careless child! [Jane Eyre]

Well, and what if he did, you little ungrateful wretch?

Oh you naughty boy, to make me suffer such distress on your account!

Civil words, you villain.

I shall do you a mischief! A mischief worse than that, if you say much more!

Oh, you little un-grate-ful, mur-de-rous, hor-rid villain! [Oliver Twist].

Согласно Г.В. Кусову, оскорбление – «это набор речевых и языковых тактических средств, описывающих негативную речевую модель лица, противоположную этносоциальному идеалу, представленному в лингвокультуре как образец для подражания» [2, с. 37]. В случае использования говорящим подобного «набора языковых средств» его собеседник подвергается негативизации социального образа, утрате авторитета в глазах окружающих, потере доброго имени, что влечет за собой моральный вред.

Таким образом, прилюдно сказанные в адрес ребенка выражения типа *I told you not to go near her* (я сказала вам не подходить к ней), *you little brute* (скотина, грубый человек, грубиянка), *a fool warmint* (недомена), *you little wretch* (негодяйка), *you young rascal* (ты маленькая мошенница), *you villain* (злодейка) отбирают у него возможность быть признанным среди других детей, накладывают на него отпечаток недостойного для общения и примера и т.д. Использование личного местоимения *you* в сочетании с подобными словами подчеркивает оттенок оскорбительности адресной направленностью унижительных слов.

Можно предположить, что включение педагогами в свою речь подобных оскорбительных выражений обусловлено авторитарным стилем воспитания того времени и направлено на усиление педагогического воздействия на ребенка за счет его

моральной «ломки», подавления с целью повышения послушания и направления поведения в необходимое педагогу русло.

Таким образом, анализ приведенного языкового материала свидетельствует о том, что:

1. Англоязычный воспитательный дискурс XIX в. предполагает использование явных и неявных инвективов.

2. Вербализация отношений воспитателя и ребенка содержит множество вариантов унижения объекта педагогического воздействия с целью его морального подавления и подчинения чужой воле для облегчения достижения имеющихся целей воспитания в авторитарном стиле.

3. Унижение и оскорбление личности ребенка может быть достигнуто за счет употребления слов литературного языка, получающих негативное коннотативное значение в ситуативно-контекстном проявлении.

4. Большинство используемых педагогом оскорбительных выражений представляют собой отрицательные характеристики личности воспитанника: *wretch, villain, rascal, warmint, a fool, brute*, или его действий, привычек: *shocking conduct, troublesome, careless child, you little brute, naughty boy etc.*

1. Жельвис В. И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ладомир, 2001. – 352 с.
2. Кусов Г. В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт : дис. ... канд. филол. наук / Г. В. Кусов. – Краснодар, 2004. – 245 с.
3. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики / Н. А. Лукьянова. – Новосибирск, 1986. – 192 с.
4. Сребрянская Н. А. Национально-культурная асимметрия инвективной лексики / Н. А. Сребрянская // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография / под ред. В.И. Шаховского. – Волгоград : Перемена, 2013. – С. 141-156.

Краутман Т.Е.

Эквивалентность терминологии юридических текстов при переводе с английского языка на русский

*Крымский филиал Краснодарского университета МВД России
(Россия, Симферополь)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-52

idsp: sciencerussia-10-08-2019-52

Аннотация

В статье рассматриваются особенности перевода терминологии юридических текстов с английского языка на русский. Делается акцент на разнице семантических структур двух языковых систем, что ставит перед переводчиком вопросы эквивалентности юридических терминов. Рассматриваются различные подходы к видам юридических терминов.

Ключевые слова: эквивалентность, юридический текст, перевод, терминология, трансформации.

Abstract

The article discusses the features of the translation of the terminology of legal texts from English into Russian. Emphasis is placed on the difference in the semantic structures of two language systems, which raises the questions of equivalence of legal terms for the translator. Various approaches to the types of legal terms are considered.

Key words: equivalence, legal text, translation, terminology, transformations.

В настоящее время лингвистический анализ юридического текста представляет особый интерес не только в плане развития международных отношений, но и как показатель уровня правоведческой системы определенного государства. Так, в исследовании «Язык закона» [7] под редакцией профессора А.С. Пиголкина были обоснованы роль и значение языка закона как одного из видов юридического текста для развития современной правовой системы. При этом вопросы языкового оформления правовых норм стали носить концептуальный характер, так как задачи стоящие перед правом невозможно решить без системы специальных языковых средств. Лингвистические исследования основываются на анализе предписывающей функции юридических текстов, то есть какие средства языка служат для решения разнообразных споров. Поэтому целью, как лингвистов, так и юристов является приведение юридического текста оригинала и текста перевода к эквивалентности терминологии и точности формулировок, доступности языка для реципиента, использованию апробированной системы терминов.

Однако в работе «Язык и перевод» [2] Л.С. Бархударов делает акцент на том, что процесс перевода не может обходиться без потерь, то есть возможна неполнота передачи информации текста оригинала в тексте перевода. Причиной этому служат расхождения в семантических значениях языков, вызванные, главным образом, отсутствием той или иной ситуации в опыте носителя определенного языка. В этом случае исследователь допускает возникновение переводческих трансформаций (лексических и грамматических) для установления максимального уровня семантической эквивалентности текста перевода тексту оригинала. Юридические системы стран имеют свои особенности, что приводит к наличию безэквивалентной лексики в юридических текстах, требующей от переводчика замены плана выражения планом содержания.

В статье «Особенности перевода документов и текстов официального характера» [6] М.В. Умерова анализирует юридический текст с точки зрения его лексического состава, ограничивая изучение законодательных текстов вопросами перевода терминологии, так как от ее коммуникативной равнозначности зависит достижение точности формулировок правового акта в обоих языках. Исследователь акцентирует внимание на том, что успешный юридический перевод представляет собой комплекс, состоящий не только из узконаправленной юридической терминологии, но и специфики законодательной системы и ее исторического развития, а также разницы между национальными культурами двух языков. Таким образом, перевод юридического текста подвержен разного рода трансформациям, в том числе и лексическим. Требование к переводу, выдвинутое К.М. Левитаном в работе «Юридический перевод» [5], а именно максимальная эквивалентность текста перевода тексту оригинала, без отклонений в их функциональности, то есть существует необходимость в коммуникативной равнозначности, которая при переводе юридических текстов может быть достигнута благодаря принятию во внимание переводчика особенностей восприятия документа носителями языка.

Л.К. Латышев и А.Л. Семенов в работе «Перевод: теория и методики преподавания» [4] выделяют три условия достижения эквивалентности текста перевода тексту оригинала – равнозначность коммуникативно-функциональных свойств, аналогичность в семантико-структурном отношении, отсутствие между текстами семантико-структурных расхождений. При этом причины отсутствия полного соответствия текста перевода тексту оригинала авторы видят не только в жанрово-обусловленном характере трансформаций, заменяющих расхождения, но и в особенностях лингвоэтнических коммуникативных компетенциях носителей языка оригинала и языка перевода, так как особенности национальной культуры накладывают

отпечаток на восприятие того или иного явления, что не может не сказаться и на переводах терминологии юридических текстов.

История формирования базы юридической терминологии, ее точность, исключая двусмысленность трактовок составляет основу британской юридической системы. Так, Д.Н. Колянда в статье «Особенности перевода юридических текстов» [3] отмечает семантическую значимость терминологии в английских юридических текстах, выделяя, главным образом, классические и интернациональные термины, которые имеют эквиваленты в других языках, а также слова латинского происхождения, наличие которых, по мнению автора, является положительной стороной при переводе документов с языка оригинала. Кроме того, существуют термины, широко употребляемые в обиходном языке, имеющие иное юридическое значение.

В.В. Алимов в работе «Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации» [1] также к сложностям перевода относит поиск эквивалентных соответствий в языке перевода. Что касается перевода юридических текстов, то особый интерес представляют перевод терминов, так как они могут обозначать понятия, идентичные в восприятии действительности в английском и русском языках; не соответствовать действительности, но иметь терминологические эквиваленты; обозначать понятия действительности, не имеющие эквивалента в языке перевода.

Таким образом, перевод юридического текста с английского языка на русский является сложным процессом, требующий разностороннего подхода от специалиста. Создавая вторичный текст должен обращать внимание не только на лингвистические особенности, но и экстралингвистические, такие как особенности национальных культур, специфика правоведческой систем английского и русского языков, их исторического развития и восприятия носителями языка. Переводческая деятельность должна быть сосредоточена на максимальном достижении семантической эквивалентности двух текстов, то есть важным становится сохранение функциональности текста в оригинале и переводе, что возможно при использовании переводческих трансформаций, а главное, понимание специфики английской терминологии, степень эквивалентности которой также зависит от экстралингвистических фактов.

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: «Международные отношения», 1975.
3. Колянда Д.Н. Особенности перевода юридических текстов / Д.Н. Колянда // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. Том 2 (68). № 2. Ч.1. 2016г. – С. 111 – 116.
4. Латышев Л.К., Семенов А.Л. Перевод: теория и методика преподавания: Учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Левитан К.М. Юридический перевод: учебное пособие / К.М. Левитан. – 2-е изд., перераб. – Москва: ЮСТИЦИЯ, 2017. – 378 с.
6. Умерова М.В. Особенности перевода документов и текстов официального характера / М.В. Умерова // URL: http://xn--b1andocigi.xn--p1ai/file/xn--b1andocigi_x/tsp/Umerova.pdf
7. Язык закона / С.А. Боголюбов, И.Ф. Казьмин, М.Д. Локшина, С.С. Москвин, А.С. Пиголкин и др.; под ред.: А.С. Пиголкин. – М.: Юрид. лит., 1990. – 192 с.

Тихоненко М.А., Нарыкова Н.А.

Интенсификация процессов англоязычных заимствований как индикатор изменений, происходящих в обществе*Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России
(Россия, Ставрополь)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-53

idsp: sciencerussia-10-08-2019-53

Аннотация

Статья посвящена изучению вопроса значительности и глубины изменений, происходящих в системе языка, и непосредственной их связи с социальными процессами. Заимствования из английского языка отражают трансформации жизни социума, происходящие на современном этапе его развития.

Ключевые слова: заимствование, англицизм, германизм, лексика, словарный состав, социальный фактор, социально-политические изменения, трансформация, экстралингвистический, значение, оттенок.

Исследование социума в любой исторический период приобретает особую актуальность сквозь призму изучения вопроса значительности и глубины изменений, происходящих в языковой системе, инициированных новыми социальными условиями функционирования языка. Бесспорно, можно утверждать, что существует непосредственная связь между решающими событиями в истории языка и истории общественного развития. Кроме того, в современном социально-гуманитарном знании выяснены и более тонкие зависимости языковых преобразований от социальных факторов, хотя, на первый взгляд, такая зависимость неочевидна. Один из представителей социологического подхода в лингвистике А. Мейе считал, что изменения в языке связаны с социальными условиями, в которых живут его носители, поскольку сам язык существует только благодаря обществу. Многие лингвисты-социологи полагали, что причина языковых изменений заключается во влиянии экстралингвистических факторов, но, в то же время они признавали наличие внутриязыковых изменений (Ф. Боас, Э. Сепир, В. Матезиус, Б. Гавранек, Т. Фрингс и др.).

С позиции влияния социальных факторов на язык наиболее показательна лексика, поскольку именно в ней отражаются сущностные социальные явления, совершающиеся в обществе. Изменяющийся социальный мир, так или иначе, получает соответствующее отображение в словаре языка. В частности, язык обогащается новыми заимствованиями не только через сферы научной и технической терминологии, но и через средства массовой информации, сеть Интернет, публичные выступления, переводы публицистических текстов или художественных произведений. Происходит расширение тематического и семантического круга заимствуемой лексики: появляются и закрепляются в языке не только научные и технические термины, но и слова, относящиеся к политической, экономико-социальной, культурной, бытовой сферам. Словарный состав языка постоянно обогащается заимствованиями, отражающими процессы, происходящие в определенную историческую эпоху. Так, во времена Петра I в русский язык активно заимствовались слова из германских языков, представленные рядом слов торговой, военной, бытовой лексики и слов из области искусства, науки. Например, военная лексика обогатилась такими словами, как: армия, канцлер, штаб, гауптвахта, ефрейтор, генералитет, фельдфебель; торговая терминология получила такие неологизмы, как: вексель, штемпель, фрахт; из области искусства были

заимствованы: мольберт, капельмейстер, ландшафт; из бытовой лексики пришли названия растений, птиц, некоторые элементы одежды: галстук, рейтузы, штиблеты; из области производства: фуганок, стамеска, верстак. Из итальянского языка заимствована музыкальная терминология: ария, альт, бас, капелла, тенор, форте, из французского пришли слова искусства: режиссер, антракт, болеет, жанр, роль, пьеса, амплуа.

Процесс заимствования иноязычной лексики был неравномерным, его наивысшие подъемы приходятся на конец 20-х - 30-е и на конец 50-х - 60-годы. Причинами данной нестабильности выступают социально-политические изменения, имеющие место в эти стадии развития советского общества. Большая часть заимствований приходится на наименования терминологического характера, в значительной мере являющиеся интернациональными, которые обогащают книжный и нейтральный слои лексики литературного языка.

Отражение социальных процессов в языке отчетливо видно при исследовании изменений в русском языке, вызванных большими переменами в условиях функционирования языка, возникшим и вследствие периода перестройки, распада СССР, падения тоталитарной системы, и других кардинальных социально-политических изменений, произошедших в России после 1985 г. Изменения, происходящие во всех сферах общественной жизни, влекут за собой изменения в словарном составе языка. Именно лексическая подсистема языка отражает те изменения, которые происходят в обществе. Язык не стационарен, он находится в постоянном процессе, его эволюция имеет тесную связь с историей и культурой народа. «Каждое новое поколение вносит нечто новое не только в общественное устройство, в философское и эстетическое осмысление действительности, но и в способы этого осмысления средствами языка. И прежде всего такими средствами оказываются новые слова, новые значения слов, новые оценки того значения, которое заключено в известных словах». Произошло резкое и значительное увеличение количества иностранных заимствований в русском языке, особенно из английского языка. Учащается использование английских наименований, необходимых для обозначения новых реалий, понятий, предметов, функционирующих в общественной жизни и обусловленных открытостью общества, что в свою очередь приводит к существенному расширению кругозора и объема знаний россиян, к значительному улучшению знания иностранных языков. На наш взгляд, именно Интернет источник в настоящее время является самым активным в плане рождения и внедрения в жизнь новых лексических единиц.

Проанализировав современный лексический слой языка, мы выделили следующие единицы, которые активно вошли в речь молодежи и которые представляют особый интерес для исследователя, так как отражают трансформации жизни социума, происходящие на современном этапе его развития.

Хайп - шумиха, ажиотаж. От английского hype – беззастенчивая реклама, надувательство. Слово хайп чаще всего используют в отношении событий и персон, активно обсуждаемых в СМИ и соцсетях. Например, «хайп ловит» Ксения Собчак, решившая вдруг стать президентом. Используется также производный глагол - «хайпить» (разводить шумиху, агрессивно пиарить). **Пример:** Весь этот хайп вокруг игры «PokemonGo» сошёл на нет буквально за месяц.

Хейтер - недруг. От английского to hate – ненавидеть. В России хейтерами называют тех, кто ощущает ненависть к чему-то или кому-то и делится своей неприязнью в Интернете. **Пример:** У Бузовой в Инстаграме на 10 млн подписчиков 2 млн хейтеров!

Чилить - отдыхать, ничего не делать. От английского to chill – остужать. Подростки используют это слово, когда хотят сказать, что проводят время без пользы, просто расслабляются. **Пример:** Хватит делать уроки, давай лучше почилим.

Изи - легко, от английского easy – просто, легко. **Пример:** Могу ли я его обогнать? Пффф, изи!

Агриться - злиться, раздражаться. От английского angry – злой, негодующий. Слово пришло из компьютерных игр. Там оно означает «нападать на виртуального противника». В интернет-сленге «агриться» приобрело дополнительное значение – проявлять агрессию, злобу.

Го - идём, давай. От английского to go – идти. В английском глагол go звучит как гоу. Но российские подростки любят покороче, поэтому сократили слово до «го». Они используют этот англицизм, когда хотят призвать кого-либо куда-либо пойти. **Пример:** Что кукситесь? Го в обед вокруг офиса гулять?

Свайп - скользить пальцем по экрану. От английского to swipe - проводить, не отрывая, скользить. Слово «свайп» пришло к нам с появлением сенсорных экранов. Слово свайп стало популярным в России с ростом числа пользователей приложения для быстрых знакомств Tinder. Там свайп влево означает, что фото незнакомца/незнакомки не нравится, а свайп вправо, что вы готовы к знакомству. **Пример:** Свайп вправо, свайп влево - для большинства молодых людей сегодня этого достаточно, чтобы сходить на свидание.

Юзать - пользоваться. От английского to use – использовать. Глагол этот сейчас уже прочно вошёл в повседневную жизнь. Употребляют его, в основном, когда говорят о пользовании различными мобильными устройствами. **Пример:** Да отложи ты калькулятор! Мозг свой поюзай!

Стримить - передавать данные (видео, звук) в реальном времени. От английского streaming - потоковое вещание. Слово «стримить» стало популярным после того, как у всех пользователей Инстаграма и Фейсбука появилась возможность вести прямые видеотрансляции. А до этого слово использовали, в основном, геймеры (игроки). В их сленге «стримить» означает «показывать и комментировать в реальном времени свою игру». **Пример:** Куда катится мир! В США девушка стримила в Facebook, как умирует ее парень.

Абилка - способность, свойство человека или предмета. Например, "У нового "айфона" куча прикольных абилек".

Агро, агриться - вести себя агрессивно, часто в ответ на действия окружающих. Происходит от модели поведения игровых монстров, реагирующих на появление игрока на определённом расстоянии.

Ачивка - достижение. Происходит от механизма выдачи игроку наград за достижение определённых целей. Например, «Я в этом месяце на работе все задачи выполнил в срок — считай, получил ачивку».

Бафф, баффнуть - получить временные преимущества. Например, "Надо пойти выпить кофе, чтобы баффнуться и не заснуть".

Грайнд (возм. гринд) - однообразная и нудная работа, необходимая для достижения какой-либо цели.

Имба, имбаланс - дисбалансное, неграмотное решение, которое усиливает один элемент.

Квест - задача, часто многоэтапная. Например, "Я сегодня квест прошёл — сдал все документы на загранпаспорт".

Левел-ап - улучшение какого-либо навыка, переход на новый уровень. Также может употребляться в более переносном смысле для обозначения дня рождения.

Лут - добыча, ценная или не очень. Нередко употребляется со словом "дропнуть".

Нуб - новичок, лох.

Можно привести еще большое количество примеров новых слов, вошедших в нашу жизнь и повседневно используемых: Ава (сокращённый вариант от слова "аватарка"; фотография пользователя в профиле соцсети), **бро** (уважительная и дружественная форма обращения от сокращённого английского слова brother (брат), **рофлить** — смеяться до слёз, кататься от смеха по полу; от английского сокращения ROFL (rollingonfloorlaughing — кататься по полу, смеясь), **сорян** — прости, извини; от английского слова sorry (извини), **тренд** (от английского trend) – это направление, течение, тенденция), **фрик** (от английского freak – урод) – это клубный танцор, работающий в ярких и больших костюмах, **фэйк** ((англ. fake) – подделка, фальшивка).

Многие исследователи задаются вопросом: как воспринимать набирающий темпы процесс заимствований? Как относиться к тому, что иностранные слова нередко вытесняют из употребления слова русские, исконные?

По поводу интенсификации процесса заимствования мы разделяем мнение Л.П. Крысина, считающего, что «язык представляет собой саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определенными закономерностями. В частности, язык умеет самоочищаться, избавляться от функционально излишнего, ненужного». История русского языка показывает, что с иноязычными словами происходит все именно таким образом.

Будучи социальным явлением, язык выступает в качестве своеобразного индикатора изменений состояния общества в каждой конкретной социально-исторической эпохе. Язык пронизывает и затрагивает все слои общества; с одной стороны, объединяя их в единое целое, с другой стороны, подчёркивая различия и специфические особенности каждой социальной группы. Являясь социальным феноменом, язык очень мобилен, главным образом в своем лексическом слое, подвергается трансформациям, инициированным экстралингвистическими действиями: какими-либо изменениями в области политики, экономики или культуры. Подобные изменения имеют тенденцию происходить во время сравнительно небольшого временного исторического промежутка, равного примерно жизни одного или двух поколений. Другой их характерной чертой является стремительность, ведущая к тому, что люди старшего возраста, не имеющие высшего образования и не изучавшие, например, английский язык (три четвертых всех неологизмов составляют именно англицизмы) воспринимают их как нечто чуждое, показывают психологическое отвержение к их безоговорочному принятию.

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие. М.: Логос, 2001. С.154.
2. Крысин Л. П. О русском языке наших дней [Электронный ресурс] // Изменяющийся языковой мир. Пермь, 2002. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-02.htm>. (дата обращения: 26.01.2017)
3. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / пер. Д. Кудрявского; перераб. и доп. по VII франц. изд. А. Сухотиным; под ред. и с прим. Р. Шор; вступ. ст. М. Сергиевского. М. –Л.: Соцэкгиз, 1938. С. 179.
4. Тихоненко М.А. Объективные и субъективные аспекты социальной реальности: перспективы исследования / М.А. Тихоненко // Актуальные проблемы социально-экономического и гуманитарного знания: сборник статей по материалам круглого стола. - М., - 2016. - С. 62-68

Сулейманова Э.М., Мурадова А.К.

Романтическая идея борьбы добра и зла в романе Виктора Гюго «Отверженные»*Чеченский государственный педагогический университет
(Россия, Грозный)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-54

idsp: sciencerussia-10-08-2019-54

Аннотация

В статье рассмотрены философские понятия добра и зла как два вечных полярных начала. Проведен анализ романтической концепции борьбы добра и зла на примере романа Виктора Гюго «Отверженные». Исследованы позиция писателя относительно соотношения добра и зла в мире, авторское видение добра и зла.

Ключевые слова: добро и зло, борьба, романтизм, концепция, роман, Виктор Гюго, Отверженные, идея, романтик, противоположности, философские взгляды, идеал, ценности.

«Жизнь наша — есть борьба», — писал древнегреческий драматург Еврипид [5, с. 986]. И действительно, каждую минуту своей жизни, изо дня в день человек непрерывно продолжает бороться: с окружающей действительностью, с другими людьми и с самим собой. Только таким путем достигается его душевное равновесие, складываются мировоззренческие взгляды и жизненные позиции. Эта борьба представляет собой вечное притяжение двух полярных сущностных начал: добродетели и порока, света и тьмы, добра и зла.

Добро и зло — извечные философские понятия, интересовавшие людей на протяжении всего срока человеческого существования. Однако каждая эпоха даёт свои ответы на вопросы о том, что есть добро, что есть зло, и как эти две противоположности соотношены в мире и в душе отдельного человека.

Идея вечной борьбы добра и зла лежит в основе литературных произведений романтизма, утверждавшего, что именно борьба этих двух начал составляет основу развития всего живого. Инвариантом художественной концепции мира и личности для романтизма стала система идей: зло невозможно устранить, оно будет существовать вечно, как и борьба с ним.

Юрий Боров утверждает, что романтизм явился средством для отражения неразрывности и вечной борьбы добра со злом. «Свет бросает тень. Нет тени без света, но нет и света без тени — они неразсторжимы, и чем ярче пламя, тем гуще тьма окрест», — пишет автор в своей работе [1, с. 306]. Романтики описывают мир, построенный на гармоничном соотношении добра и зла, торжество одной из сторон невозможно: добро не в силах окончательно искоренить тьму, но герой, вступающий в схватку со злом, не позволит злу завладеть миром. Сам герой в этом вечном поединке раскрывает силы своего нрава и обретает бессмертие. Гибель героя не является абсолютной смертью, так как высокие человеческие начала, заложенные в его натуре, не исчезают вместе с ним. Дух человека движется через трагедии — в этом суть концепции мироздания, выдвигаемой романтизмом.

Идея борьбы добра и зла проходит через все творчество Виктора Гюго. Писатель поражает читателя контрастами злодейства и доброты, богатства и нищеты, низости и величия. Ярко выраженное противопоставление добра и зла встречается в его романе «Отверженные».

Роман–эпопею «Отверженные» Виктора Гюго называют проповедническим, миссионерским романом. Лев Николаевич Толстой в трактате «Что такое искусство?» отнес роман к числу произведений «высшего, вытекающего из любви к Богу и ближнему религиозного искусства» [6, с. 74]. В основе произведения лежат философские взгляды и нравственные ценности писателя, его размышления о судьбах человечества, о соотношении добра и зла, о правосудии и несправедливости. Автор поднимает множество проблем, среди которых нищета и угнетенность народа, безработица, предвзятость закона, беспризорность и др. Для Гюго добро всегда на стороне бесправных и отверженных людей, а зло является обличителем невежества и жестокости. Через судьбы своих героев Виктор Гюго показывает движение всего человечества, его будущность. События романа приобретают философскую значимость.

В прологе к первому варианту романа «Отверженные» Виктор Гюго писал: «Это произведение от начала до конца, в целом и в подробностях представляет движение от зла к добру, от справедливого к несправедливому, от ложного к истинному, от мрака к свету» [7, с. 39]. Видя задачу своего романа в отображении траектории человеческой души от низшего к высшему, ее духовного становления, автор образно называет его «эпосом души» [6, с. 79].

Главный герой романа Жан Вальжан — бывший каторжник. Он провел в заключении девятнадцать лет за воровство одной буханки хлеба, которая была им украдена для спасения голодающей семьи своей сестры. Благодаря жестокой судебной системе пять лет каторги, изначально назначенные Жану, со временем превращаются в целых девятнадцать. В сердце Жана, жестоко обиженного судьбой, появляется ненависть, «которая, не будучи остановленной какой-нибудь спасительной случайностью в самом начале, превращается с течением времени в ненависть ко всему сущему и выражается в смутном, беспрестанном и животном стремлении вредить». И по истечении срока Жан Вальжан получает не истинную свободу, а «свободу человека с желтым паспортом» [3, с. 120]. Выйдя из тюрьмы, Вальжан вынужден скитаться в поисках пристанища. Однако он везде находит только ненависть и отвращение. Впереди у героя тяжкий путь нравственного перевоплощения, который начинается для него со встречи с праведным епископом города Диня — Шарлем Мириэлем.

Епископ Мириэль, названный в народе Бьенвеню (*фр.* Bienvenu — желанный гость) — воплощение нравственных идеалов Виктора Гюго. Автор возводит своего героя на высшую степень гуманности, заключая в нем такие качества, как милосердие, сострадание и любовь ко всему живому. «Чтобы найти что-либо подобное этой фигуре, надо углубиться в почти сказочные для нас времена епископов с деревянными посохами» — пишет Виктор Гюго в набросках к «Отверженным» [7, с. 42]. Шарль Мириэль оказывается единственным, кто решает помочь бывшему заключённому. С самой первой их встречи праведник отнесся к Вальжану, как к добропорядочному и честному человеку. Когда бывший преступник украл фамильное серебро из дома епископа, он не выдал его перед полицией. Доброе и непредвзятое отношение Мириэля рождает внутренний переворот в очерствевшей от тяжёлого труда и постоянной несправедливости душе острожника. Так епископ становится проводником Жана Вальжана на маршруте от тьмы к свету.

Благодаря наставлениям священника самый «отверженный» герой романа находит признание и уважение в лице сотен человек. Глубоко раскаявшись в своих грехах и поклявшись никогда не сворачивать с истинного пути, Жан Вальжан начинает

жизнь благочестивого человека под именем господина Мадлена. После своего прихода в Монрейль-Приморский он достигает больших успехов в промышленной отрасли, выстраивает большую фабрику, помогает больницам и школам. Так, бывший каторжник становится благодетелем целого города. Писатель изображает в романе деловой подъем, вследствие которого сотни обездоленных начали здоровую трудовую жизнь. Таким образом, автор указывает на пути преодоления социальной бездеятельности, улучшения экономики и нравов государства. Виктор Гюго изображает великое шествие прогресса, цель которого – утвердить добро.

Следуя романтической традиции, автор четко разграничивает положительных и отрицательных героев, ставя их по разные стороны баррикад. Любовь, милосердие, жажда свободы противопоставлены таким качествам, как ложный долг, подлость, жадность и низость, носителями которых в романе являются супруги Тенардые. Виктор Гюго представляет данных героев, как людей эгоистичных и с первого раза внушающих недоверие. Абсолютная безнравственность выражена в лице жены, в образе мужа – прирожденная низость, стремление к выгоде. «Оба супруга были в высшей мере одарены той отвратительной способностью к развитию, исполняющемуся исключительно в сторону зла» [3, с. 195]. Зло у Виктора Гюго предстает так же, как и добро, исключительным злом. То есть это и крайняя жестокость (отношение Тенардые к маленькой беспомощной Казетте), двуличие, невежество, корыстолюбие.

Зло в романе изображается как в своем истинном облики, так и скрытым под маской закона. Последнее представлено в образе инспектора Жавера.

Верный слуга закона Жавер являет собой то самое бесчеловечное «правосудие», которое изобличает в своем произведении Виктор Гюго. «Человек–снаряд» — так называет его автор, — ему известна только одна траектория — прямая. Законоисполнение и законопослушание, нерассуждающее и неукоснительное — вот что характерно для данного героя. «Идеал для Жавера заключался не в том, чтобы быть великодушным, человечным, возвышенным, а в том, чтобы быть безупречным» [3, с. 215]. «Этот человек состоял из двух чувств — из уважения к власти и ненависти к бунту» [3, с. 216].

Однако Жавера, казалось бы, непреклонного в своих принципах, настигает тот же внутренний переворот, что и Жана Вальжана. «Рано или поздно практически для каждого героя Гюго наступает такая минута, когда добро, по глубокому убеждению автора, дремлющее в каждом человеке, хоть на миг побеждает зло» [2, с. 5]. Когда со всей строгостью закона преследуемый им преступник вместо того, чтобы убить инспектора, как своего ненавистного противника, дарует ему пощаду и милостиво отпускает на свободу, Жавер приходит к ужасному осознанию, что Жан Вальжан «явился выше всего социального порядка» [4, с. 630]. Это вынуждает его признать, что «в своде законов сказано не все», что «закон может быть не прав» [4, с. 632]. Прозревший Жавер оказывается не в силах устоять перед разверзнувшейся бездной истины и кончает жизнь самоубийством.

Характеры героев Виктора Гюго доведены до крайностей, автор рисует исключительные человеческие образы, одних автор ставит выше — по их милосердному отношению к окружающим, любви и состраданию, других ниже — по их подлости и жестокости. Все события предстают в резких контрастах, в чередовании света и мрака, добра и зла. Писатель выступает разоблачителем общественного зла и несправедливости закона и встаёт на защиту «отверженных» ими людей. Образы героев, страдающих от жестокости мира, ищущих спасение и борющихся за торжество

истинных неписанных законов, за свободу человеческой души от пороков, подводят читателя к мысли о нравственных идеалах, высоких духовных ценностях.

1. Боров Ю. Эстетика: Учебник. – М.: Высш. шк., 2002. – 511 с.
2. Брахман С. «Отверженные» Виктора Гюго. — М, 1968.
3. Гюго, Виктор. Отверженные: [Роман. В 2т.] Т1. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 992 с.
4. Гюго, Виктор. Отверженные: [Роман. В 2т.] Т2. – М.: Издательство АСТ, 2017. – 799 с.
5. Еврипид. Трагедии. В 2 томах. Т. 2. – М: Наука, 2006. – 1360 с.
6. Толстой Л.Н. Что такое искусство? – СПб: Современник, 1985. – 592 с.
7. Толмачев М.В. Свидетель века Виктор Гюго. – М.: Правда, 1988. – 52 с.

РАЗДЕЛ XX. ПЕДАГОГИКА

Абраменко Ю.А.

Стили отцовского воспитания в современной семье

*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
(Россия, Таганрог)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-55

idsp: sciencerussia-10-08-2019-55

Аннотация

Исследование направленно на изучение стилей отцовского воспитания в современной семье. В статье дан анализ понятию «отцовства», выделены основные тенденции современного состояния отцовства и представлены стили семейного воспитания. В эмпирической части работы указаны методы исследования, дана характеристика особенностей стилей отцовского воспитания в современной семье.

Ключевые слова: родительство, отцовство, стили семейного воспитания, типы родительских отношений, особенности отцовского воспитания.

В последние десятилетия очень активно обсуждается вопрос о необходимости социального института семьи. Сегодня институт родительства испытывает острый кризис, проявляющийся в том, что ослабевают взаимоотношения между родителями и детьми, снижается ценность родства. Роль отцовства предполагает демонстрацию детям маскулинных образцов поведения, в частности – раскрывающих роль защитника, добытчика, мастера, отражающих отношение мужчины к женщине. Отец как родитель оказывает непосредственное влияние на социальные установки ребенка, его ценностные ориентиры. Одним из главных факторов, влияющих на развитие личности ребенка, является стиль семейного воспитания [2; 3; 4; 6].

Задача нашего исследования – изучить преобладающие стили отцовского воспитания в современной семье.

Отцовство в научной литературе рассматривается как социальное явление, возникшее в моногамной семье, значение которого состоит в решимости мужчины взять на себя ответственность за воспитание детей.

Важным для нас является положение о современном состоянии отцовства, которое характеризуется двумя тенденциями: с одной стороны, многие авторы отмечают кризис семьи, рост безотцовщины и уменьшение общего вклада отца в воспитание детей; с другой стороны, Т.А. Гурко отмечает ослабление отцовского начала, происходит переориентация жизненных ролей мужчины и женщины, отца и матери [1].

Следует отметить, что в отечественной литературе предложена классификация стилей семейного воспитания, а также указывается, какой тип родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития ребенка.

Вместе с тем, несмотря на то, что в отечественной и зарубежной литературе достаточно подробно рассмотрены стили семейного воспитания, недостаточно изученным остается вопрос об особенностях стилей отцовского воспитания в современной семье.

С целью изучения стилей отцовского воспитания, мы провели эмпирическое исследование в МАОУ лицее №28 города Таганрога. В эксперименте приняли участие 13 семей.

Исследование проходило в 2 этапа. На первом этапе мы использовали метод опроса. В ходе исследования были использованы методики «Анализ семейных

взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис) и проективный тест «Рисунок семьи».

В эмпирическом исследовании приняли участие 13 отцов, которые посещают родительские собрания, интересуются успеваемостью детей, оказывают посильную помощь классному руководителю в организации внеурочной деятельности. При изучении данных, полученных в результате исследования, мы выяснили, что у некоторых родителей не проявляется ярко выраженный стиль воспитания, им свойственно оперировать несколькими стилями воспитания в зависимости от ситуации. Однако, обобщая полученные данные, можно отметить преобладание у отцов следующих стилей воспитания:

- авторитарного стиля воспитания придерживаются двое отцов, что составляет 15,4%;
- демократический стиль воспитания присущ пяти отцам, что составляет 38,5%;
- либеральный стиль воспитания характерен также для пяти обследованных отцов – 38,5%;
- индифферентный стиль воспитания выявлен лишь у одного отца, что составляет 7,7%.

Данные полученные с помощью диагностики, позволяют нам предположить, что отцам, ориентированным на авторитарный стиль воспитания, свойственны такие качества как чрезмерная требовательность к ребенку, строгий контроль. Им несвойственны близкие взаимоотношения с детьми, самостоятельность и свободу которых они ограничивают. На рисунках ребята изобразили всех членов семьи отстраненно друг от друга, а себя – в удалении от отца. Дети авторитарных отцов нарисовали себя со спрятанными в карманы руками. При рисовании фигуры отца дети использовали меньше цветов, чем для других фигур. Эти особенности рисунков иллюстрируют, что отцы держатся отстраненно по отношению к своим домочадцам, что обуславливает дистанцию в общении с детьми и скованность самих детей.

Анализируя ответы родителей, которые в большей степени придерживаются демократического стиля воспитания, можно отметить, что им свойственны такие особенности, как соблюдение баланса между требованиями к ребенку и правом на его личную свободу, относительную самостоятельность. Отцы стараются создать условия, где учитываются интересы детей, их потребности. Подтверждение вышесказанному мы можем увидеть на рисунках детей. Ребенок, чей отец практикует демократический стиль воспитания, изображает себя рядом с отцом, например, держа его за руку, или находясь в объятиях отца. Рисуя фигуру отца, дети используют несколько цветов, в том числе – яркие цвета (желтый, красный, голубой, зеленый, коричневый). Можно предполагать, что в этих семьях царят взаимопонимание, моральная поддержка, дружеские отношения.

Другой часто используемый отцами стиль воспитания – либеральный. Отец стремится максимально удовлетворить потребности своего чада, предоставляя ему полную свободу. В связи с этим ребенку позволено шалить, баловаться, что стимулирует развитие инфантилизма. В рисунках детей из семей с либеральным стилем отцовского воспитания ребенок изображает себя в центре, рисует свою фигуру первой и одной из самых крупных, что свидетельствует об эгоцентризме. Отцы на некоторых рисунках изображены с предметами организации детского досуга (шарики, велосипед), что может быть признаком того, что ребенка балуют подарками. Отец на рисунках изображен ближе всех к ребенку, что также подтверждает факт теплых взаимоотношений с отцом.

На рисунке одного из детей (индифферентный стиль воспитания) отец изображен, в отдалении, отмечается группировка автора рисунка (мальчик) с братом. Стоит отметить, что ребенок нарисовал отца в последнюю очередь, а затем просто

зачеркнул его. Подобное поведение автора рисунка может говорить о том, что он не принимает отца, эмоциональный контакт с ним полностью отсутствует.

В рисунках детей с авторитарным стилем отцовского воспитания в семье отмечаются признаки тревожности (темная цветовая гамма, маленький размер фигур, рисование по нижнему краю листа, паутинообразная или форсированная линия). В рисунках детей, воспитываемых либеральными отцами, отмечаются признаки эгоцентризма (крупный размер фигуры «Я», рисование ее первой). При индифферентном стиле воспитания в рисунке отмечаются признаки неблагоприятных взаимоотношений с отцом. Показатели эмоционального благополучия наиболее ярко проявляются в рисунках детей, чьи отцы практикуют демократический стиль воспитания (крупный размер фигур, близость фигур, цветовое разнообразие).

Таким образом, при изучении и выявлении ведущего стиля отцовского воспитания было отмечено, что авторитарность отца может быть одним из факторов формирования тревожности у ребенка, либерализм – фактором появления эгоцентризма, гипертимности или неустойчивого типа акцентуации характера, что зачастую требует коррекционной помощи [2; 5]. Недостаточность требований к ребенку стимулирует в нем развитие психического инфантилизма.

Подведя итог нашему исследованию, мы можем сделать следующие выводы:

1. Гармоничное воспитание детей возможно при участии обоих родителей. Даже если они не живут вместе, но принимают активное участие в жизни и развитии ребенка, это намного лучше, чем холодность, отстраненность и «выключенность» одного из родителей из воспитательного процесса.

2. Основная роль отца заключается в демонстрации достойной модели мужского поведения сыновьям и дочерям.

3. Особенности отцовской роли в семье и воспитании детей определяются такими факторами как:

- доступность для ребенка;
- включенность в совместную деятельность с ребенком;
- ответственность за материальное обеспечение и организацию образовательно-воспитательной сферы ребенка.

4. Несмотря на преобладание демократического стиля воспитания, популярным остается и либеральный стиль среди отцов. Абсолютный либерализм не оказывает положительного влияния на воспитание, поскольку свобода ребёнка возводится в абсолют, а его потребности и желания всегда удовлетворяются, такие дети очень избалованы.

5. Авторитарный стиль воспитания детей, влияние которого еще достаточно сильно в России, на самом деле, не способствует укреплению авторитета родителей. Слишком суровый папа не способен установить надежный эмоциональный контакт с сыновьями и дочерями.

1. Гурко, Т.А. Теоретические подходы к изучению семьи [Электронное издание] / Т.А. Гурко. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Институт социологии РАН, 2016. – 210 с.
2. Ефремова, О.И. Педагогическая психология /О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
3. Ефремова, О.И. Психология развития /О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 193 с.
4. Ефремова, О.И. Анализ применения методики Д. Дауней для исследования самооценки подростков в семьях с доминирующей и потворствующей гиперпротекцией / О.И. Ефремова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – №2. – С. 69-72.
5. Кобышева, Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками [Электронный ресурс] / Л.И. Кобышева // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf>. Дата доступа: 22.05.2018.
6. Скуднова, Т.Д. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для вузов / Т.Д. Скуднова, Л.И. Кобышева, С.Ю. Шалова. – Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 356 с.

Анисимова Е.С., Воробец Л.В.

**Особенности обучения грамматике английского языка в разноуровневых группах
неязыкового вуза**

*Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
(Россия, Краснодар)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-56

idsp: sciencerussia-10-08-2019-56

Аннотация

Статья посвящена вопросу применения технологий разноуровневого обучения при работе с грамматическим материалом на занятиях по иностранному языку в военном вузе. Авторами выявлены основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель в группах курсантов, имеющих разный уровень языковой компетенции. Представлены примеры применения дифференцированного подхода на всех этапах обучения грамматике английского языка.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, когнитивный подход, дифференциация, эксплицитный подход, дедуктивный метод.

Современные технологии затрагивают не только область технических наук, но и сферу методологии при обучении иностранным языкам. Здесь мы ведем речь не столько о новых формах и методах преподавания языка, сколько о новом подходе к самому процессу обучения. В сложившихся условиях современного развития гуманитарного знания перед преподавателем стоит задача максимально эффективно использовать технологии для улучшения качества и продуктивности обучения иностранного языка.

В приоритете оказывается создание условий для практического использования языка, а также выбора таких методов обучения, которые позволили бы учащимся проявить во всей мере свой творческий потенциал, активизировать когнитивную деятельность и способствовать формированию мотивации для дальнейшего изучения языка.

Одной из самых эффективных современных технологий обучения иностранному языку является разноуровневое обучение.

В отечественной методологии обучения иностранным языкам принято различать шесть различных уровней владения иностранным языком в зависимости от сформированности языковой компетенции учащихся. Классическая система разноуровневого обучения иностранному языку предлагает нам трехуровневую систему, в основе которой лежат базовый, средний и продвинутый уровни. Плюс данной системы состоит в том, что она позволяет четко проконтролировать уровень прогресса знаний учащихся. Предметом нашего исследования является процесс обучения грамматике в группах курсантов неязыкового вуза с разным уровнем развития иноязычной компетенции и умением использовать грамматические навыки в речи.

Под разноуровневым обучением понимают такую организацию учебного процесса, при которой любой обучающийся в зависимости от его индивидуальных способностей имеет возможность овладеть учебным материалом по иностранному языку на разном уровне (А, В, С), однако не ниже базового. При этом за критерий оценки деятельности обучающегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, по его творческому применению.

По мнению Х.Х. Каппушевой, с понятием «разноуровневое обучение» тесно связаны разноуровневая дифференциация, индивидуальный подход и холистическое образование.

В основе концепции разноуровневой дифференциации лежат задания различного уровня сложности и их дозированность преподавателем. Разноуровневая

дифференциация предполагает распределение обучающихся по уровням возрастной нормы, ускоренного обучения, повышенного индивидуального внимания, коррекции и выравнивания и т.д. Смысл разноуровневой дифференциации заключается в том, чтобы адаптировать учебный процесс к когнитивным возможностям каждого обучающегося, предъявить соответствующие уровню его развития требования, программы, учебники, методы и формы обучения [1, с. 1].

Согласно И.С. Якиманской, дифференцированное обучение – это не цель, а средство развития индивидуальности, создание наиболее благоприятных условий для развития личности [2, с. 70].

Коммуникативно-когнитивный подход лежит в основе разноуровневого обучения иностранным языкам, так как он является на сегодняшний день ведущим в современной методике. Данный подход предполагает понимание и учет закономерностей познавательного процесса при овладении иностранными языками и особенностей умственной деятельности обучающихся. Кроме того, когнитивный подход принимает во внимание как универсальные процессы познания, так и индивидуальные свойства, которые характеризуют каждого отдельного человека. Поэтому для обучения иностранному языку анализируемый подход находится в приоритете.

Дифференцированная организация учебной деятельности тесно связана с холистическим образованием при обучении иностранному языку, так как, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития и психологические особенности учащихся, а с другой стороны, индивидуальные запросы личности, её возможности и интересы также не остаются без внимания. Именно холистический подход в обучении иностранному языку дает возможность целостному обучению, развитию всех языковых компетенций и преодолению характерных трудностей в обучении, так как холистическое образование ставит своей целью помочь обучающимся достичь высшей точки своих возможностей [1, с. 22].

Преподаватели английского языка Краснодарского ВВАУЛ, как и преподаватели любого другого неязыкового вуза, сталкиваются с проблемой разного стартового уровня владения иностранным языком первокурсниками. Этот фактор осложняет решение вопросов, связанных с повышением языковой подготовки курсантов.

Несмотря на то, что школьная программа имеет своей целью подготовить школьников к дальнейшему изучению английского языка в сфере высшего или профессионального образования, не все учащиеся овладевают этим предметом на должном уровне, и нередко нашим преподавателям приходится сталкиваться с почти полным отсутствием базовой языковой подготовки курсантов.

За редким исключением, практически все группы курсантов, в которых происходит обучение иностранному языку, являются смешанными, то есть разноуровневыми. Курсанты в подобных группах сильно отличаются друг от друга по способностям, мотивации к изучению иностранного языка, потребностям, интересам, уровню образования и т.д. В среднем, в обучаемых нами группах лишь 10-20% курсантов обладают высоким уровнем языковой подготовки, 60-70% имеют средний уровень знаний, и 10-20% слабо подготовлены или не изучали английский язык в школе.

Проблема разноуровневой группы состоит также в том, что менее подготовленные курсанты быстрее утомляются, так как необходимый для усвоения материал является для них ранее не изученным. В свою очередь, более сильные курсанты могут потерять интерес к учебному процессу, поскольку преподаватель акцентирует внимание на уже знакомых им языковых явлениях.

Решить эти проблемы помогает использование технологии уровневой дифференциации при обучении всем аспектам иностранного языка, в том числе и иноязычной грамматике.

В современной методике выделяют следующие виды работ при разноуровневом обучении иностранному языку: карточки, тесты, тексты, учебник, раздаточный материал, работа у доски, разные варианты однотипных заданий, задания разной степени сложности. Мы считаем целесообразным комплексное применение на занятии всех перечисленных выше видов работ, причем дифференциация осуществляется нами на всех этапах работы с грамматическим материалом: его введении, тренировке и автоматизации, и использовании в различных видах речевой деятельности.

Рассмотрим применение разноуровневого обучения грамматике на примере изучения курсантами времени **Present Simple** (Настоящего простого).

Для введения нового грамматического материала нами преимущественно используется эксплицитный подход и, в частности, дедуктивный метод. Объяснение новых грамматических явлений осуществляется от общего к частному, то есть от правила к действию. Новое правило обычно представлено в таблице. После объяснения правила преподавателем более слабым курсантам предлагается занести содержание таблицы в тетрадь для дальнейшего самостоятельного повторения материала.

Далее курсантам необходимо найти изучаемое грамматическое явление в предложениях.

Упражнение 1. Найдите в следующих предложениях глаголы в **Present Simple** и переведите предложения на русский язык.

1. All cadets get up after reveille.
2. My friend studies at the University in Moscow, but his parents live in Sochi.
3. We do morning exercises every day.

Более сильным курсантам вместо перевода можно предложить составить собственные примеры утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений по аналогии.

На этапе тренировки и автоматизации нового грамматического материала, на наш взгляд, уместно предложить менее подготовленным курсантам более простые упражнения: выбор правильной формы глагола и построение вопросительных и отрицательных предложений по образцу.

Упражнение 2. Поставьте глагол в правильную утвердительную форму **Present Simple**.

1. He (*fly*) a helicopter. – He *flies* a helicopter.
2. I (*study*) at Krasnodar Air Force Institute.
3. My best friend (*want*) to become a colonel (*полковник*).

Упражнение 3. Прочитайте предложения о жизни курсантов. Не согласитесь, изменив утвердительную форму **Present Simple** на отрицательную с помощью *don't* или *doesn't*.

1. Cadets get up at 10 a.m. – Cadets *don't get* up at 10 a.m.
2. We have two classes in the morning.
3. I go running after classes.

Упражнение 4. Задайте общие вопросы об учебе курсантов, поставив глаголы, данные в скобках, в вопросительную форму **Present Simple** (используйте вспомогательный глагол **Do** или **Does**). Дайте краткий ответ на вопросы.

1. You (*have*) PE every week. – *Do* you *have* PE every week? *Yes, I do.*
2. Your commander (*study*) with you.
3. Cadets often (*do*) tests.

Курсанты продвинутого уровня знания грамматики, в свою очередь могут выполнить упражнения по нахождению ошибок в употреблении изучаемого грамматического явления.

Упражнение 5. Исправьте ошибки в употреблении **Present Simple** в следующих предложениях.

1. We doesn't usually have Tactics on Wednesday.

2. He sometimes get satisfactory marks.
3. Does they study a lot of regulations?

Следует также отметить, что в упражнениях для обучаемых с более низким уровнем сформированности языковой компетенции утвердительные, отрицательные и вопросительные предложения идут в строгой последовательности, тогда как в упражнениях для курсантов с высоким уровнем языковой компетенции они даны в разброс.

При переходе на уровень текста главной задачей менее подготовленных курсантов является лишь перевод данных в скобках глаголов и употребление их в требуемой грамматической форме.

Упражнение 6. Переведите глаголы, данные в скобках, на английский язык, поставьте их в утвердительную или отрицательную форму **Present Simple**.

1. Hello, my name is Oleg and I (учусь) at Krasnodar Air Force Institute.
2. We (имеем) strict daily routine and our day (начинается) very early.
3. It (не начинается) at 7 or 8 o'clock, we always (встаем) at 6 a.m..
4. We usually (имеем) three classes in the morning.
5. I (люблю) a lot of our subjects, especially Physics and Tactics.

Что же касается подготовленных курсантов, то им предлагается осуществить полный перевод предложений.

Упражнение 7. Переведите на английский язык.

1. Все курсанты занимаются спортом.
2. Я предпочитаю тяжелую атлетику.
3. Мой лучший друг Борис не ходит в спортзал вместе со мной.
4. Он играет в футбол и баскетбол.

Далее курсантом предлагается составить рассказ о своем дне с использованием времени **Present Simple**. В помощь слабым курсантам выдаются карточки с опорной информацией на английском языке:

- 6.00 – get up
- 7.30 – have breakfast
- 8.45-13.45 – have classes
- 14.00 – have lunch
- 15.30-18.30 – prepare for the classes
- 19.00 – have dinner
- 22.00 – go to bed

Подобная дифференциация упражнений безусловно имеет положительный результат. Курсанты с более низким знанием английского языка чувствуют себя увереннее, выполняя понятные и доступные им задания. В свою очередь, сильные курсанты продолжают повышать свой уровень и не зависят от более слабых.

Таким образом, организация разноуровневого обучения грамматике английского языка обеспечивает эффективность занятий и повышает их результативность, а также мотивацию у курсантов для дальнейшего изучения иностранного языка и совершенствования уровня владения языком согласно индивидуальной траектории развития.

1. Разноуровневое обучение в современном образовании / Х. Х. Каппушева // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 9. – С. 22-24.
2. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 70 с.
3. Munezane Y. Enhancing willingness to communicate: relative effects of visualization and goal setting // The Modern Language Journal. – 2015. – 99 (1). P. 175-191.

Богомолова Е.Е.¹, Киселёв С.В.²

Опыт формирования компетенции по боевому слаживанию у будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки

¹Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

²Рязанское высшее воздушно-десантное училище им. Генерала армии В. Ф. Маргелова
(Россия, Рязань)

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-57

idsp: sciencerrussia-10-08-2019-57

На современном этапе мирового развития происходит усиление глобальной конкуренции, напряженности в межгосударственном и межрегиональном взаимодействии, соперничества ценностных ориентиров и моделей развития, неустойчивости процессов экономического и политического развития на глобальном и региональном уровнях на фоне общего осложнения международных отношений [2]. Идущие в мире процессы глобальной трансформации таят в себе различные риски. В условиях мировых экономических и прочих потрясений всегда есть желание решить свои проблемы за чужой счет, путем силового давления. [4]. В этих условиях существенно возрастает уровень запросов общества к профессиональной компетентности будущих военных, особенно в области боевой подготовки и подготовки к боевому слаживанию, к организации и проведению занятий по предметам боевой подготовки, включая обучение боевому слаживанию на высоком уровне.

Боевое слаживание – это один из важнейших элементов боевой подготовки, представляющий собой целенаправленное обучение военнослужащих согласованным действиям в составе подразделения, в ходе которого вырабатываются и совершенствуются умения и навыки, необходимые для четкого выполнения функциональных обязанностей, правильных действий, согласованного выполнения боевых задач с учётом конкретных особенностей местности, времени года, предстоящего театра боевых действий. Анализ литературы и практики проведения боевого слаживания показал, что, как правило, боевое слаживание состоит из трех этапов [1]:

- индивидуальная подготовка каждого военнослужащего к выполнению его непосредственных служебных функций;
- слаживание штабов и управлений воинских соединений;
- боевое слаживание подразделений и воинских частей.

Проведение боевого слаживания должно обеспечивать практическую направленность и последовательность обучения в соответствии с боевым предназначением. Обучение личного состава отделения (экипажа, расчета) в ходе слаживания возлагается на командира отделения и взвода. На основе широкого анализа нами выявлены требования к офицеру, проводящему обучение по боевому слаживанию. Для эффективного проведения боевого слаживания офицер должен:

- понимать основные тенденции развития Вооруженных Сил Российской Федерации, осознавать значимость мер по обеспечению и укреплению безопасности страны;
- стремиться к профессиональному росту в процессе обучения и в дальнейшей профессиональной деятельности, позволяющее успешно выполнять профессиональные задачи в соответствии с боевым предназначением;
- уметь определять уровень подготовки личного состава и подразделения, согласно разработанным критериям (качество и время выполнения нормативов; умения работать в группе и другие);
- уметь проводить коллективную подготовку военнослужащих действиям в составе подразделения и воинской части;

- стремиться к поиску путей и способов постоянного совершенствования организации и проведения боевого слаживания;
- знать свои функциональные обязанности по боевому слаживанию, уметь их четко выполнять с учётом конкретных особенностей предстоящего театра войны, местности и времени года;
- уметь планомерно и целенаправленно проводить мероприятия по отработке слаживания подразделений и их подготовке к боевым действиям;
- уметь осуществлять контроль за выполнением военными частями (подразделениями) поставленных перед ними задач;
- знать требования документов, принятых к руководству, согласно которым происходит слаживание частей и подразделений в течение всего периода подготовки;
- уметь обобщать и внедрять передовой опыт проведения боевого слаживания и своевременно доводить его до военнослужащих;
- уметь целенаправленно обучать военнослужащих согласованным действиям, проводить комплекс тренировочных мероприятий, соревнования, игры и другое;
- уметь строить процесс обучения на научной основе с использованием последних достижений науки и техники, военной теории, педагогики, опыта войн, военных конфликтов, передового опыта проведения боевого слаживания, наглядности и максимального приближения к обстановке реального боя;
- уметь сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития, личностных достижений, достижений подчиненных и другое.

То есть современный офицер должен обладать компетенцией по боевому слаживанию, под которой мы понимаем, интегративную характеристику личности, обеспечивающую его способность и готовность эффективно осуществлять целенаправленное обучение военнослужащих согласованным действиям в составе подразделений с последующей подготовкой в составе воинской части и соединения для выполнения боевых (специальных) задач (задач по предназначению), представленную совокупностью мотивационно-ценностного, функционального информационно-коммуникативного и обучающе-рефлексивного компонентов.

Качественное обучение будущих офицеров, формирование необходимых компетенций возможно, если правильно определены ориентиры и подходы к обучению. Мы считаем, что формирование компетенции по боевому слаживанию следует осуществлять на основе использования системного, коммуникативно-деятельностного и компетентностного подходов.

Коммуникативно-деятельностный подход решает задачи выбора и организации деятельности обучающихся с позиции субъекта познания труда и общения, помогает эффективной организации обучения на основе сотрудничества, коллективной (командной) работы, поисковой деятельности, которые осуществляются в ситуации коммуникации. При реализации данного подхода применяются специальные формы, методы, средства обмена информацией, направленные на усиление информационной выразительности и времени усвоения учебного материала.

Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта для практического применения знаний. Он обеспечивает формирование у будущих офицеров мотивов, ценностного отношения к профессиональной деятельности, боевому слаживанию; знаний, умений и навыков, необходимых для решения профессиональных задач по управлению подразделениями, организации

взаимодействиями с подразделениями, воинскими формированиями при совместном выполнении задач по боевому слаживанию.

Процесс формирования компетенции по боевому слаживанию у будущих офицеров представляет собой педагогическую систему, которая содержит совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами [5, 143 с.]. Это определило необходимость использования системного подхода.

Применение данных подходов позволило разработать содержание, методы и средства подготовки. Содержание подготовки будущих офицеров к боевому слаживанию включает изменения учебных программ для отработки элементов слаживания (где увеличено числа занятий с реальным выполнением практических задач); реализацию факультатива «Боевое слаживание в современных условиях. Основы проведения боевого слаживания». Обучение будущих офицеров на факультативных занятиях осуществляется в тесной взаимосвязи с военными дисциплинами, направлено на формирование системы теоретических знаний о боевом слаживании, выработку умений проведения боевого слаживания. Особое внимание уделяется формированию умений работать в команде с использованием современных информационных технологий и средств связи. Методика проведения занятий предполагает использование интерактивных и модульных технологий, обучение в группе; использование таких средств обучения как видеоматериалы, презентации, тесты, геоинформационные системы, макеты; документы, карты, кейсы и другое.

Реализация обучения будущих офицеров на основе коммуникативно-деятельностного, компетентностного и системного подходов, разработанной методики обучения позволяет формировать у будущих офицеров личностные качества, знания, умения и навыки, необходимые для проведения боевого слаживания: способность к непрерывному сбору, изучению и оценке данных обстановки, оформлению боевых приказов и распоряжений; осуществлению мероприятий по организации взаимодействия и поддержанию его в ходе боя; осуществлению контроля за выполнением подразделениями поставленных задач и другие.

1. Боевое слаживание // «Словарь военных терминов.» / Сост. А. М. Плехов, ред. С. Г. Шапкин. — М.: Воениздат, 1989. — С. 27—28. — 335 с. 6.
2. Военная доктрина Российской Федерации: утв. Президентом Российской Федерации 25.12.2014 № Пр2976. Российская газета. 2014. № 298
3. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М.Полонский/ - М.: Новая школа, 1995. с. 151
4. Путин В.В. Быть сильными: гарантии национальной безопасности для России // Российская газета. 2012. 20 февр.]. [1
5. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины – авторы-составители М. Ю. Олешков, В. М. Уваров - Москва , 2006. – 143 с.

Бондаренко В. А.

**Проблемы нормативно-правовых актов по направлению «водное поло» в
Казахстане**

*Уральский государственный университет физической культуры
(Россия, Челябинск)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-58

idsp: sciencerussia-10-08-2019-58

Аннотация

Новое общество Казахстана, побуждаемое к развитию рынком труда и основывающееся на знаниях, выдвигает принципиально новые требования к подготовке специалистов и спортсменов всех уровней. Качество тренировочного процесса включает множество компонентов: качество исследования, управления,

условий, процесса, результата, а также качество участников образовательного процесса, и проявляется в их взаимодействии. Нормативно-правовой акт является гарантом качества тренировочного процесса, создает условия соединения знаний об отдельных аспектах и, таким образом, оказывает влияние на уровень тренированности ватерполистов. Он выполняет роль фундамента по разработке программ целенаправленной деятельности детских спортивных школ, что свидетельствует о высокой ответственности за ее результаты и следование тем или иным установкам в определении целей и содержания. Вследствие этого становится очевидным взаимосвязь качества спортивных результатов и качества нормативно-правовой базы спортивной подготовки по водному поло [1, с. 79].

Ключевые слова: спорт, водное поло, нормативно-правовые акты, обучение, документ, тренировочный процесс.

Abstract

The new society of Kazakhstan, prompted to the development of the labor market and based on knowledge, puts forward fundamentally new requirements for the training of professionals and athletes at all levels. The quality of the training process includes many components: the quality of research, management, conditions, process, result, as well as the quality of participants in the educational process, and is manifested in their interaction. A regulatory legal act is a guarantor of the quality of the training process, creates conditions for combining knowledge about certain aspects and, thus, influences the level of fitness of water polo players. It serves as the foundation for the development of programs for the targeted activity of children's sports schools, which indicates a high responsibility for its results and following one or another attitude in defining goals and content. As a result, the relationship between the quality of sports results and the quality of the regulatory framework of water polo sports training becomes obvious [1, p. 79].

Keywords: sport, water polo, regulations, training, document, training process.

Цель: является теоретическое обоснование нормативно-правового акта по направлению водное поло на начальном этапе обучения детей 10-13 лет в республике Казахстан.

Организация и методика исследования. Исследование проводилось в рамках изучения нормативно-правовых актов по направлению водное поло на начальном этапе обучения детей 10-13 лет в республике Казахстан.

Методы организации исследования:

- 1) анализ нормативно-правовых документов;
- 2) методы математической статистики.

Идея внедрения и реализации принципа «развитие по плану и образование по образцу (нормативно-правовому акту)» принадлежит известному педагогу и датируется серединой XVII в. Понятие «стандарт», введенное в начале 80-х годов, первоначально использовалось в технической сфере, обозначая норму, образец, модель объекта. Это явилось точкой отсчёта в разработке нормативно-правового акта, предполагающего определение: установление и применение правил с целью упорядочения деятельности в определенной области на пользу и при участии всех заинтересованных сторон [8, с. 151].

Результаты исследования и их обсуждение. В связи с изменениями, произошедшими в казахстанском обществе, стали говорить о государственном нормативно-правовом акте, роль которого ранее выполняли учебные планы, представлявшие собой основу реальных учебных планов. Учебные планы и программы в Казахстане характеризовались излишней идеологизацией, фактически не оставляли достаточного простора для инициативы. Сегодня в Казахстане все чаще говорится об

европейском стандарте, готовятся соответствующие документы, обсуждаются проблемы единого мирового пространства в спорте.

Практически все ученые считают обязательными функциями нормативно-правового акта – обеспечение единства и определенной степени эквивалентности в спорте, объективацию оценки функционирования системы спорта, повышение степени управляемости системы и качества подготовки спортсменов. Данный подход к нормативно-правовым актам профессионального спорта отражается в Европейском фонде, предполагающем необходимость содержания в них реестра деятельностных операций, имеющих место в рамках определенной профессиональной деятельности [2, с. 53].

Изучение зарубежного опыта функционирования высшей школы спорта показывает, что нормативно-правовые акты профессионального спорта и подготовки специалистов обеспечивают связь между системой образования и сферой труда в спорте. В Казахстане эти документы имеют общую особенность, которая заключается в том, что каждый из субъектов образовательного процесса реализует свои требования, не ущемляя прав других [3, с. 107].

Это обеспечивает действие механизма саморазвития системы, активное участие в проектировании тренировочного и образовательного процессов всех заинтересованных субъектов, а с другой, является гарантом их нормальных профессиональных отношений, гармонизируя объективно разнонаправленные интересы [4, с. 17].

Фактически от того, как мы себе представляем, какими мы хотим видеть наших спортсменов, зависит эталон качества образования, т. е. требования к качеству знаний, уровню и содержанию профессионализма, которые мы программируем в государственных нормативно-правовых актах по видам спорта [5, с. 52].

На базе качества знаний формируется сфера качества деятельности тренера как форма актуализации качества знаний через деятельность. Единство качества знаний и качества деятельности составляет особое качество личности, которое обеспечивается, в первую очередь, блоком системно-социального качества личности. Таким образом, тренировочный процесс в детских юношеских спортивных школах Казахстана с помощью стандарта может быть направлен на личное и профессиональное развитие спортсмена в водном поло. С нашей точки зрения, в наиболее общем виде глобальную цель детских юношеских спортивных школ можно определить как формирование высокого уровня профессиональных качеств и спортивного мастерства, диагностируемых как конечный результат работы спортивной школы и которые представлены определенными унифицированными вне зависимости от формы и типа детско-юношеских спортивных школ, требованиями в форме нормативно-правового акта подготовки спортсменов занимающихся водным поло в Казахстане на начальном этапе.

Таким образом, государственный нормативно-правовой акт спортивной подготовки по виду спорта «водное поло» – это нормативный документ, который фиксирует как минимально допустимый уровень (или несколько уровней) спортивной подготовленности, экипировки, спортивного инвентаря и спортивных сооружений (таблица 1). В форме диагностических показателей, так и требования к организации тренировочного процесса, обеспечивающие успешность достижения необходимых результатов. При этом документ рассматривается как часть более общей системы, которая включает также единую базу оценки достижений, предъявляемые им для испытаний. Другими словами, идея качества в равной мере актуальна для всех компонентов и уровней системы спорта. Как известно, при определении качества спортивной подготовки выделяются три основных параметра: наличие и качество спортивных сооружений, качество образованности тренерского состава, новейшие спортивные технологии.

Таблица 1

Продолжительности этапа, минимальный возраст лиц для зачисления на этап подготовки и минимальное количество лиц, проходящих подготовку в группах по виду спорта водное поло на начальном этапе

Страна	Минимальный возраст для зачисления в группы (лет)	Продолжительность этапа (в годах)	Наполняемость групп (человек)
Казахстан	10	2	12

Неотъемлемой частью нормативно-правового акта тренировочного процесса ватерполистов является требование к организации тренировочной деятельности, условиям проведения, а также обеспечение ватерполистов тренировочной базой (соответствующего бассейна с необходимой разметкой), которые непосредственно влияют на качество спортивного результата лично каждого спортсмена и всей команды в целом.

В республике Казахстан полноценного доработанного стандарта спортивной подготовки по виду спорта «водное поло» на данный момент нигде не отражен. Репродуктивная область в Казахстане за все его небольшое время независимости очень бедная. Инновационная деятельность на начальном этапе спортивной подготовки слабо выражена [6, с. 47].

В диаграмме 1 можно наглядно увидеть минимальные показатели для приема в спортивную школу для занятий по водному поло в Казахстане.

Диаграмма 1 – Нормативно-правовой акт продолжительности этапа, минимального возраста лиц для зачисления на этап подготовки и минимальное количество лиц, проходящих подготовку в группах по виду спорта водное поло на начальном этапе.

В Казахстане продолжительность этапа спортивной подготовки длится два года, минимальный возраст лиц для ватерполистов на этом этапе составляет 10 лет, наполняемость групп – 12 человек.

Выводы. Современное водное поло стало более зрелищным и скоростным видом спорта в связи с последними изменениями в правилах игры. Наиболее благоприятными периодами для развития скоростных способностей у мальчиков считается возраст от 7 до 11 лет. Несколько в меньшем темпе рост различных показателей быстроты продолжается с 11 до 14 – 15 лет.

К этому возрасту фактически наступает стабилизация результатов в показателях быстроты простой реакции и максимальной частоты движений. Целенаправленное воздействие в водном поло оказывают положительное влияние на развитие скоростных способностей: специально тренирующиеся имеют преимущество на 5 – 20% и более. Десятилетний возраст слишком поздний для начала занятий по водному поло, так как специальные скоростные способности будут не на высоком уровне.

Данный период благоприятен для воспитания быстроты и скорости движений. В этот период необходимо большое внимание уделять воспитанию ловкости, так как ловкость создает основу для успешного овладения сложными технико-тактическими действиями [7, с. 16]. Рост размеров и массы тела юных спортсменов обычно опережает

прирост силы. Для воспитания силы необходимо подбирать упражнения, исключая натуживание и длительное напряжение. Этот период благоприятен для воспитания гибкости, так как уже к 13 годам гибкость и подвижность в суставах несколько снижается. Для воспитания гибкости используют общеразвивающие и специальные упражнения, упражнения с партнером, со снарядами и без них. Сложность заключается в том, что в Казахстане в 10 лет дети зачисляются в спортивную секцию водное поло не умея плавать и держаться на поверхности воды. Для водного поло это основное условие для спортсменов. Для того, чтобы научиться плавать в среднем необходим один-два года. В двенадцатилетнем возрасте уже тяжело развить специальные скоростные возможности – это свидетельствует о минусах стандарта по водному поло в Казахстане [8, с. 38].

1. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Булгакова Н. Ж. Плавание / Н. Ж. Булгакова. – М.: Физкультура и спорт. – 2009. – 288 с.
3. Васильев, В. С. Обучение детей плаванию / В. С. Васильев. – М.: Физкультура и спорт, 2009. – 191 с.
4. Ильинича, В. И. Физическая культура: учебник / В. И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2009. – 225 с.
5. Лафлин, Т. Как рыба в воде / Т. Лафлин. – М.: Спорт-драйв, 2012. – 232 с.
6. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства, 2012. – 157 с.
7. Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения: учеб. пособие для вузов под ред. чл. – корр. РАМН, проф. В. З. Кучеренко. – М.: Гэотар-Медиа, 2007. – 279 с.
8. Сахновский П. В., Вржесневский И. В. Водное поло: Учебное пособие для школ тренеров и техникумов физ. культуры. □ М.: Физкультура и спорт, 1961. - 347 с.

Гоженко А.С., Сабирова Ю.А.

Причины и формы агрессивного поведения в подростковом возрасте

*Таганрогский институт им. А.П.Чехова филиал РГЭУ «РИНХ»
(Россия, Таганрог)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-59

idsp: sciencerussia-10-08-2019-59

Аннотация

Исследование направлено на изучение причин и форм агрессивного поведения в подростковом возрасте. В ходе анализа были рассмотрены основные понятия «агрессивное поведение», «кризис подросткового возраста», выделены факторы, влияющие на формирование агрессивности подростка, рассмотрены формы проявления агрессии, отмечены ведущие направления профилактики агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: агрессия, подростковый кризис, формы проявления агрессивного поведения.

Особое положение подросткового периода в развитии ребенка отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический» [7; 8; 9; 10; 13 и др.]. Психологическое состояние подросткового возраста связано с двумя «переломными» моментами этого возраста: психофизиологическим – половое созревание, и все, что с ним связано, и социальным – конец детства, вступление в мир взрослых. Эмоциональная сфера подростка характеризуется повышенной реактивностью, возбудимостью, резкой сменой настроения. Подростки проявляют

высокую тревожность на всех уровнях общения, прежде всего с родителями, взрослыми, от которых зависит их положение.

Особенностью подросткового возраста является кризис идентичности, тесно связанный с кризисом смысла жизни. Становление идентичности, особенно интенсивно проходящее в подростковом и юношеском возрасте, невозможно без изменения системных социальных связей, по отношению к которым растущий человек должен выработать определенные позиции [11; 13; 14].

Кризис подросткового возраста – абсолютно нормальное явление, свидетельствующее о развитии личности, но при наличии некоторых неблагоприятных факторов и условий это кризисное состояние приводит к агрессивному поведению [6; 7]. В числе факторов возникновения агрессивности у подростка могут быть переутомление, вызванное учебными перегрузками [4; 5], неблагоприятные отношения с учителями [4].

На возрастание проявления насилия и агрессивности среди подростков влияет экономическая нестабильность и социальная напряженность. В настоящее время повседневностью стали конфликты, некоторые из них перерастают в физическое насилие, нанесение телесных повреждений, различные виды преступных посягательств против личности. Подобные конфликты сопровождаются взаимным неуважением, грубостью, оскорблениями, жестокостью.

Проявления насилия, агрессивного поведения среди подростков состоит в тесной зависимости от состояния семейных отношений, от мировоззрения и поведения родителей, взрослых. Говоря об агрессии в подростковом возрасте необходимо учитывать тот факт, что подросток растет в семье, семья почти всегда выступает основным фактором социализации, она же может быть главным источником живых примеров агрессивного поведения для большинства детей.

Становление агрессивного поведения у подростков – сложный процесс, в котором участвуют многие факторы. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также массовой информации. Дети учатся агрессивному поведению как посредством прямых подкреплений, так и путем наблюдения агрессивных действий. Пытаясь пресечь негативные отношения между своими детьми, родители могут ненамеренно поощрять то самое поведение, от которого хотят избавиться. Родители, которые применяют крайне суровые наказания и не контролируют занятия детей, могут обнаружить, что их дети агрессивны и непослушны [3; 9].

Подростки, выбирая методы выяснения отношений с братьями и сестрами, копируют тактику разрешения конфликтов у родителей. Когда дети вырастают и вступают в брак, они используют отрететированные способы разрешения конфликтов и, замыкая цикл, передают их своим детям, посредством утверждения характерного стиля общения, дисциплины. Достоверно установлено, что жестокое обращение с ребенком в семье не только повышает агрессивность его поведения в отношениях со сверстниками, но и способствует развитию склонности к насилию в более зрелом возрасте, превращая физическую агрессию в жизненный стиль личности [1].

На становление агрессивного поведения влияют степень сплоченности семьи, близости между родителями и ребенком, характер взаимоотношений между братьями и сестрами, а также стиль семейного руководства. Дети, у которых в семье сильный разлад, чьи родители отчуждены и холодны, сравнительно более склонны к агрессивному поведению. Подростки получают сведения об агрессии также из общения со сверстниками. Они учатся вести себя агрессивно, наблюдая за поведением других, например, одноклассников.

Выделим факторы, которые особенно влияют на формирование агрессивности подростка:

- эмоциональное отвержение – родители ориентированы только на свои проблемы и отвергают ребенка;
- безнадзорность – ребенок не получает должного внимания со стороны родителей;
- жестокие взаимоотношения – излишние строгие наказания, в том числе за мелкие проступки, за самое незначительное непослушание;
- гиперопека – чрезмерная регламентация и контроль за поведением;
- воспитание по типу «кумир семьи», когда ребенок является постоянно объектом внимания и восхищения.

Подобные модели отношения к подростку в семье формируют у него качества, которые порождают тревожность в его поведении и склонность к крайним реакциям и эмоциям, в том числе и агрессивного характера. Семья формирует не только социально значимые качества личности, но и оценочные критерии, создает свою культуру повседневной жизни [12].

В.А. Крутецкий и Н.С. Лукин [9] считают типичным недостатком поведения многих подростков грубость, резкость, раздражительность в отношениях со старшими. Основные причины проявления агрессии у подростков во взаимоотношениях с родителями таковы:

- прямое или косвенное подавление взрослыми самостоятельности подростка (грубая ирония, насмешки, оскорбления, диктат, мелочный контроль, опека);
- несправедливое отношение взрослых, несправедливые обвинения;
- непонимание взрослыми ценностей подростка, рассматривающего грубость как проявление взрослости, мужественности;
- личный пример родителей, проявляющих грубость;
- недостаточное развитие воли у подростка, что ведет к несдержанности, аффектации;
- переутомление.

Отмеченные факторы возникновения агрессивного поведения у подростков позволяют в качестве одного из ведущих направлений профилактики такого поведения выделить лекционно-просветительскую и консультативную работу педагога-психолога с родителями. Необходимо разъяснять педагогам и родителям причины подростковой агрессии, обусловленные педагогическими ошибками, связанными с неадекватным учетом психологических особенностей возраста.

Наличие утомления как одного из факторов агрессивного поведения определяет актуальность также работы педагога-психолога с учителями по профилактике передозировки учебной нагрузки.

Все вышеперечисленные факторы должны учитываться родителями, педагогами, психологами и обществом в целом при взаимодействии с подростками, потому что агрессию легче предотвратить, чем потом корректировать агрессивное поведение.

Для того, чтобы охарактеризовать проявления агрессии, присущие подростковому возрасту, рассмотрим формы агрессии, выделяемые исследователями данного феномена.

А.Л. Венгер [2] выделяет следующие формы проявления агрессии:

- истинная агрессивность как прямое стремление причинить окружающим боль, вред, ущерб;

- аутоагрессивность, направленная на саморазрушение и проявляющаяся как острое неприятие, отвержение себя, жестокое самоедство (вплоть до суицидальных тенденций);
- защитная агрессия - выраженная боязнь агрессии, поведение, которое только кажется действительно агрессивным;
- несформированность средств общения, которая также может давать картину поведения, внешне сходного с агрессивным: отдельные проявления агрессивности возникают просто из-за неумения строить иные, более содержательные отношения.

Итак, объектом агрессивного поведения человека может оказаться он сам, и тогда враждебные действия называют аутоагрессией. Если агрессивные действия направлены на других людей, в этом случае используется термин «истинная агрессия».

Различают также враждебную агрессию и так называемую инструментальную агрессию. Враждебная агрессия проявляется в том, что связанные с ней действия и высказывания человека преследуют цель причинения кому-либо вреда. Инструментальной называют агрессию, которая не является самоцелью и выступает как средство достижения какой-либо иной цели.

В психологическом словаре выделены и другие виды агрессии: альтруистическая, вызванная страхом, индуцированная, смещенная, трансактная, территориальная.

Агрессия, вызванная страхом, представляет собой агрессивные действия, порожденные чувством страха и стремлением избавиться от него.

Альтруистическая агрессия представляет собой агрессивные действия, предпринимаемые «из благих побуждений», например в защиту других людей (скажем, агрессивные действия матери в защиту своего ребенка).

Смещенная агрессия представляет собой агрессивные действия, направленные против лица или объекта, который не является первопричиной возникновения агрессивного поведения.

Индуцированной (спровоцированной) называют искусственно, преднамеренно вызванную агрессию.

Трансактной называют агрессию, возникающую и усиливающуюся в результате непрерывной последовательности активных и взаимно подкрепляющих друг друга насильственных (агрессивных) действий людей, которые они совершают в отношении друг друга (агрессивные акты в данном случае выступают в качестве реакции на проявление агрессивности со стороны партнера).

Трансактная агрессия возникает и развивается по следующим общим правилам (в следующей типичной последовательности):

1. вначале люди провоцируют друг друга на агрессивные действия;
2. затем кто-то из них не выдерживает и первым проявляет агрессивность в отношении партнера;
3. этот партнер, в свою очередь, отвечает агрессору-провокатору тем же, то есть ответными агрессивными действиями;
4. после этого происходит быстрая эскалация агрессии, и возникает прямая конфронтация – конфликт взаимодействующих сторон, которая ведет к дальнейшему усилению агрессии;
5. трансактную агрессию может еще более усилить последовавшая за этим фрустрация любого партнера по взаимодействию, например, какой-либо предмет или человек, который в данный момент времени случайно окажется на его пути и помешает ему добиться поставленной цели.

Территориальной называют агрессию, цель которой состоит в защите территории живого существа от посягательств на нее других живых существ (животных или человека). Речь идет о защите территории, которую, например, человек рассматривает как свою, как принадлежащую ему по праву [11]

Среди разных форм агрессивных реакций в методике Басса-Дарки выделены следующие:

- косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топание ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.);
- физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица;
- склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань);
- негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Психологическими причинами проявления агрессии в подростковом возрасте выступают повышенная утомляемость, раздражительность; недостаточная сформированность воли и склонность к аффективным реакциям; переоценка своих взрослых возможностей, болезненное самолюбие и обидчивость; присущий возрасту максимализм как этап становления критического мышления; завышенный уровень требований, предъявляемых подростком к себе и другим; повышенная критичность по отношению ко взрослым, острая реакция на попытки окружающих принизить их взрослость, подростковый конформизм, который в неблагоприятной среде способствует моделям агрессивного поведения.

2. Факторы семейного воспитания, которые особенно влияют на формирование агрессивного поведения подростка – эмоциональное отвержение в семье, безнадзорность, чрезмерная строгость и жестокость наказаний, чрезмерная регламентация и контроль за поведением подростка, вседозволенность. Основные причины проявления агрессии у подростков во взаимоотношениях с родителями – прямое или косвенное подавление взрослыми самостоятельности подростка (грубая ирония, насмешки, оскорбления, диктат, мелочный контроль, опека); несправедливое отношение взрослых, несправедливые обвинения; непонимание взрослыми ценностей подростка, рассматривающего грубость как проявление взрослости, мужественности; личный пример родителей, проявляющих грубость.

4. Проявления агрессии могут осуществляться в таких формах, как косвенная агрессия – действия, окольными путями направленные на другое лицо или ни на кого не направленные; физическая агрессия (нападение); склонность к раздражению; обида; вербальная агрессия; негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства.

5. Основными направлениями профилактики агрессии у подростков выступают лекционно-просветительская работа с педагогическими кадрами и родителями, психологическое консультирование классных руководителей, родителей

подростков и учащихся, консультативно-коррекционная работа с детьми, подвергшимися жестокому обращению, мероприятия, направленные на сплочение школьного сообщества.

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М.: ВЛАДОС, 2000. – 512 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. Часть 1. М.: Генезис, 2001. – 160 с.
3. Ефремова О.И. Анализ применения методики Д. Дауней для исследования самооценки подростков в семьях с потворствующей и доминирующей гиперпротекцией // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2017. - №2. – С. 69-72.
4. Ефремова О.И. Психологическое манипулирование в педагогической деятельности учителя как фактор учебных перегрузок школьников// Психология обучения. – 2017. - № 8. – С. 66-80.
5. Ефремова О.И. Субъекты образовательного процесса как жертвы учителя-манипулятора // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2014. - №2. – С. 236-241.
6. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
7. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психология развития. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 193 с.
8. Кобышева Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf>. Дата доступа: 20.05.2018.
9. Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Психология подростка. М.: Просвещение, 1965. – 314 с.
10. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Подготовка студентов вуза к работе с дезадаптированными детьми и подростками. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 148 с.
11. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2010. – 432 с.
12. Профет М.Л., Профет Э.К. Познай себя. М.: Лонгфелло, 2001. – 158 с.
13. Савина О.О. Психологический анализ трансформации идентичности личности в подростковом и юношеском возрасте. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2011. - №4 - с. 118-128.
14. Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для вузов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 356 с.

Гончарова А.В.

Критерии оценки творческой деятельности педагогов

*Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной службы при
Президенте Российской Федерации
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-60

idsp: sciencerrussia-10-08-2019-60

Аннотация

Статья рассматривает основные критерии оценки работы педагога с точки зрения ее креативности и предлагает классификацию базовых приемов оценивания преподавательской работы.

Ключевые слова: критерии оценки, саморегуляция, продуктивность, общественная значимость, функциональная языковая структура.

Abstract

The article makes a research of main criteria of teachers activity estimation and offers the classification of the basic principles of it.

Key words: estimation criteria , self-regulation , productivity, common significance , functional language structure.

Педагогическая деятельность фиксируется с древнейших времен и представляет собой один из древнейших видов человеческой деятельности.

Общечеловеческая дуалистическая позиция УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК существовала на заре цивилизаций и до сих пор является ключевым фактором в процессе освоения и познания нового.

В течение столетий люди делали попытки классифицировать деятельность педагогов и создать критерии оценивания их деятельности. [1.с.25].

Известны работы Раушенбаха Ф.-В. в Германии. Шупут Т. в Сербии, Остроногович Л. в Чехии, Леонтьева С.П. в России и других известных лингвистов.

С нашей точки зрения, основными критериями оценки творческой деятельности педагога выступают:

1. **Новизна.** Определяя критерии новизны, многие исследователи обычно указывают, что результат творческой деятельности может считаться новым лишь в том случае, если в нем содержатся знания, которые заполняют ранее неизвестное в системе человеческого познания объективной действительности. Но для оценки индивидуальной деятельности этот критерий явно не пригоден, так как ограничивается только фундаментальными открытиями и изобретениями, созданием теории, познанием законов, природы. Педагогическая практика свидетельствует о том, что только незначительная часть педагогов занимается разработкой стержневых проблем и этим самым способствует созданию новых, революционизирующих развитие теорий педагогической науки. В частности, преобладающее большинство преподавателей иностранных языков работает над решением относительно ограниченных вопросов на основе имеющихся теории в области филологии, методики, педагогики и психологии. Поэтому при оценке индивидуальной творческой деятельности преподавателя иностранного языка градация по критериям новизны осуществлялась более детально, чтобы более объективно оценить новые идеи, постановка задач и способы решения.[2.с.37].

Нами была определена следующая дифференциация критерия "новизна": решение новой проблемной задачи осуществляется новым методом и получается новый результат поиска. Таким результатом поиска является выработка своей оригинальной системы в конструировании учебной информации, способах и приемах ее передачи, а также способов воздействия на обучаемых.

Реальная структура творчества многообразна и путь к ее анализу проходит через изучение различных изменений структуры как компонентов новизны, новая педагогическая задача может решаться известными средствами или методами, но применяться в иных связях и отношениях, и получается новый результат. Старая задача может решаться новым методом, и получается новый результат или тот же результат, но достигается он легче, быстрее, проще, т.е. он более экономный, чем старый и в том его преимущество [3.с.37].

2. **Продуктивность.** Взаимодействие функциональных компонентов (гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный) психологической структуры творческой деятельности педагога придает ей динамичный характер и обеспечивает развитие, творческое обновление, целостность. За счет развития функциональных компонентов образуются продукты творчества, обеспечивающие продуктивность деятельности в целом. Продуктивность педагогического творчества проявляется в том, что педагог создает подвижную систему, перекодируемую на работу с новыми студентами. В ней найдены такие узловые моменты, которые позволяют преподавателю работать с новыми студентами.

Следует отметить, что далеко не все результаты творческой деятельности можно отнести к продуктивным. Тут важным является фактор времени. Продуктивное творчество предполагает при минимальных затратах получение максимальных результатов. Если не достигается желаемый результат деятельности, то творческий процесс можно назвать непродуктивным.

Показателями продуктивности творческой деятельности преподавателя иностранных языков являются: развитие творческой активности студентов через

сконструированную им учебную информацию и способы воздействия; развитие чувства языка (языковой интуиции); развитие устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Эти показатели и обеспечивают достижение высоких результатов в обучении. [4.с.34].

3. Общественная значимость. Вышеперечисленные критерии творческой деятельности педагога вписываются в более общий критерий общественной значимости творческого процесса и продуктов творчества. Он определяется тем реальным вкладом, который вносятся педагогом в развитие педагогической науки, формирование личности специалиста.

Творческий поиск педагога становится достижением не только обучаемых, а через них и общества в целом. Основная задача высшей школы - воспитание нового человека, всестороннее и гармоничное развитие его личности. Выполнение этой задачи определяется критериями общественной значимости.

По определению Кузьминой структура - это взаимосвязь элементов, деятельность которых подчинена определенным целям и образует систему. Следовательно, для определения структуры необходимо найти ее составляющие элементы, существенные связи между ними и раскрыть ее целостность. [2. с.36].

Осуществляя системно-структурный подход к изучению творческой деятельности преподавателя иностранного языка мы исходили из того положения, что оно имеет специфическую компонентную структуру и целостность. В основу исследования была положена функциональная структура, предложенная Кузьминой, в которой выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный компоненты. [2.с.39].

Творческая деятельность определяется характером взаимодействия этих компонентов. Каждый из компонентов содержит в себе систему педагогических умений, которые образуют его структуру. Степень владения педагогом специальными умениями неодинакова и отражается в уровне творческой деятельности педагога.

Структурные уровни, следовательно, представляют собой иерархию качественно своеобразных взаимодействий выделенных компонентов, объединяющих в себе систему педагогических умений. Но поскольку степень владения педагогическими умениями неоднородна, то и структурные уровни организации творческой деятельности педагога выражают ту же качественную характеристику неоднородности.

Определяя продуктивность творческого труда, мы опирались на характеристику продуктивных процессов мышления, данную Матюшкиным А.М. На основе ряда экспериментальных исследований им было определено, что продуктивные процессы включают два компонента:

1. Формирование психических новообразований;
2. Субъективное открытие нового.

Процесс субъективного открытия нового к становление психических новообразований осуществляется как семантический процесс становления новых форм психической саморегуляции действий, новых психических образов, систем связей, свойств личности (способности и т.п.), опосредованный достижением новой целью и новыми условиями действия [4.с.47].

Опираясь на эти выводы и наше определение творческой деятельности педагога, **продуктивность** этого вида деятельности характеризуется нами как процесс становления новых форм психической организации педагогических умений, систем связей умений каждого компонента деятельности, опосредствованный постановкой новых целей и созданием новых условий учебно-воспитательной деятельности. Новообразования в системе связей педагогических умений подготавливают перестройку структурных уровней организации творческой деятельности педагога. Получение нового результата, адекватного поставленной новой цели, определяет продуктивность творческого труда педагога [5.с.42].

Уровень сформированности системы связей педагогических умений можно также интерпретировать как выражение педагогического механизма развития творческой деятельности педагога.

Системно-структурный анализ этого развития позволяет представить педагогический механизм творческой деятельности следующим образом:

- а) потребность в поиске нового решения педагогических задач подготавливается имеющейся системой педагогических умений;
- б) средство к удовлетворению данной потребности приобретает на разных уровнях мастерства педагога;
- в) приобретенное средство включается в имеющуюся систему педагогических умений, вызывая качественную перестройку в них, которая выражается в продукте творчества.

Все эти моменты мы рассматривали и анализировали как разные факторы, способствующие успешному функционированию педагогического механизма творческой деятельности.

Таким образом, представляется возможным сделать следующие выводы:

- в процессе исследования нами было выявлено, что элементы творчества проявляются на всех уровнях мастерства педагога. Разница заключалась в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их значимости, в самой структуре организаций творческой деятельности.
- наше исследование позволило нам в зависимости от результатов, достигаемых педагогом в деятельности, выделить три уровня:
 1. Низкий уровень - репродуктивно-адаптивный. Он характеризуется восприятием учебной информации, ее конструированием и способами передачи, которые могут выполняться пассивным путем (простое копирование имеющегося образца) или активным путем (элементы творчества, связанные с возникновением новых ассоциаций в процессе восприятия и конструирования учебной информации). В способах передачи этой информации нововведений не наблюдается.
 2. Средний уровень - локально и системно моделирующие знания. Он характеризуется созданием новых связей при восприятии и конструировании учебной информации в ограниченных пределах (раздел, тема) и созданием новых систем связей и частично в способах передачи информации по всем основным разделам изучаемого иностранного языка.
 3. Высокий уровень - системно-моделирующий знания и деятельность. Этот уровень характеризуется созданием новых систем связей при восприятии и конструировании учебной информации, новых систем действий и операций, формирующих систему творческой деятельности, поиском новых способов передачи учебной информации через эту систему действий.

1. Крейцберг П., Якобсон Л. О проблеме эффективности критериев отбора в высшей школе. // В сб.: Организация учебного процесса. Вып. III. Тарту, 2017.
2. Кузьмина Е.Д. Творческая деятельность как общеобразовательный процесс// Москва. Наука. 2017
3. Мурзов Н.В. Проходной балл и успеваемость студента. // Исследования по методике организации проведения занятий в высшей школе: Межвузовский сборник. 3-е изд. Казань, 2018.
4. Матюшкин Л.М. Педагогика и обучение. Тарту. ТГУ вып.1. 2017.
5. Юримяз Э. Анализ контингента, поступивших на специальность "Математика" в ТГУ. // Материалы научно-методической конференции "Проблемы педагогики высшей школы", Вып. II. Тарту, 2018.

Гончарова И.А.
Организация коррекционной работы для младших школьников с
гиперактивностью

*Таганрогский институт им.А.П.Чехова филиала РГЭУ «РИНХ»
(Россия, Таганрог)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-61

idsp: sciencerussia-10-08-2019-61

Аннотация

В данной статье рассмотрены методы коррекционных работ для младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, которые направлены на устранение основных признаков синдрома. Перечислены основные причины и симптомы характеризующие данный синдром. Представлены рекомендации для воспитания и обучения детей с СДВГ.

Ключевые слова

Синдром дефицита внимания и гиперактивности, коррекционная работа, рассеянное внимание, неусидчивость, импульсивность.

Актуальность коррекционной работы с гиперактивными детьми обусловлена значительным ростом числа детей, у которых имеет место синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) [1; 2; 4; 5 и др.]. Сущность синдрома СДВГ в том, что проявляется расстройство развития и поведения, характерными особенностями которого выступают рассеянное внимание, сложность в концентрации внимания, неусидчивость, чрезмерная импульсивность. Данный синдром является одной из наиболее часто встречающихся форм нарушения поведения у младших школьников. Гипердинамичность встречается у мальчиков чаще, чем у девочек. Необходим индивидуальный подход учителя к обучению детей с синдромом СДВГ и предъявлению к ним дисциплинарных требований.

Основной причиной появления этого синдрома является нарушение мозговой дисфункции, что чаще всего происходит вследствие неблагоприятного внутриутробного развития ребенка и тяжелых родов [7]. Появление СДВГ возможно также в связи с неблагоприятным действием некоторых социальных факторов: недостаток родительской любви, педагогическая запущенность, жестокое обращение с ребенком.

В коррекционной работе с детьми, имеющими СДВГ, необходимо обратить внимание на обстановку, которая его окружает. Целесообразно избавиться от ярких предметов, которые могут стать раздражителями. На столе у малыша, по возможности, не должно быть лишних книг, пособий, которые могут отвлекать внимание. Взрослым необходимо задуматься об изменении своего поведения для устранения чрезмерной импульсивности ребенка. Старшим следует помнить, что у гиперактивного ребенка низкий порог чувствительности, и необходимо в общении с ним исключить такие слова как «нет», «нельзя», «не трогай». «запрещаю» [3].

В работе с гиперактивными детьми рекомендуется использовать такие приемы для снятия их расторможенности, как сглаживание напряжения и следование интересам ребенка. Сгладить напряжение ребенку поможет ручной труд: например, занятия с глиной, песком, рисование пальцами. С помощью рисования школьник обучается техническим умениям и навыкам, компенсирует нарушения познавательной, двигательной, эмоционально-волевой сферы, что способствует преодолению его дезадаптации и успешной интеграции в социум. Занятия с глиной помогают ребенку снизить агрессию, развить мелкую моторику, способствует становлению произвольной регуляции поведения. Работа ребенка с кинестетическим песком способна развить у

него мелкую моторику руки, тактильную чувствительность, познавательные функции, такие как восприятие, память, мышление, внимание, речь [6].

В коррекционную программу работы с гиперактивными детьми полезно включать лечебную физкультуру [5]. Следует учесть, что для младшего школьника с СДВГ физкультура может быть только лечебной, ребенок может выполнять физические упражнения, которые разрешил ему врач, так как физическая нагрузка может навредить малышу, если она будет подобрана неправильно.

Реабилитация физкультурой состоит из комплекса упражнений, которые направлены на восстановление поведенческих реакций, отработку и выработку координированных движений. Врачи предлагают в коррекционную программу для детей с СДВГ включать бег трусцой, лыжи, плавание. Это именно те виды физических упражнений, которые требуют точной координации движений, и с помощью которых них происходит развитие мозга. Кроме того, врачи предлагают проводить аутогенную тренировку как самостоятельный метод психотерапии, помогающий восстановить некоторые функции ЦНС, снять мышечное и эмоциональное напряжение.

Далеко не все физические упражнения показаны детям с СДВГ. Не стоит предлагать младшему школьнику с таким синдромом эмоциональные игры, участие в состязаниях, командные игры. Эти виды деятельности могут привести к тому, что у ребенка будет проявляться чрезмерная расторможенность и присутствовать напряжение в эмоционально-волевой сфере.

Для успешного обучения младшего школьника с гиперактивностью учителям необходимо наладить взаимоотношения с гиперактивным ребенком. Малышу необходимо спокойно и терпеливо объяснять правила поведения в школе, так как дети зачастую не понимают границ дозволенного. Если ребенок не воспринимает запретов, не усваивает, чего ему не следует делать, необходимо переключать внимание школьника на другой предмет. Занятия для такого ребенка необходимо строить по точно распланированному порядку. Задания, которые требуется выполнить, необходимо записать на доске, так как гиперактивный ребенок лучше воспринимает информацию с помощью зрительного анализатора. Если задание велико по объему, его следует разделить на несколько частей, а между ними делать перерывы, чтобы ребенок смог осуществить перезагрузку. Так учителю необходимо контролировать ход выполнения заданий. Ребенку с синдромом гиперактивности в силу его психофизиологических особенностей сложно долгое время слушать преподавателя, проявлять усидчивость и сдерживать свои импульсы [7].

Необходимо понимать, что в начале обучения ребенку сложно своевременно выполнять упражнения и одновременно следить за аккуратностью их выполнения. Поэтому учителю рекомендуется снизить требования к аккуратности. Для ребенка с синдромом гиперактивности характерна потребность в двигательной активности, и подавлять ее нет смысла, лучше дать ребенку выплеснуть ее, например, разрешить ему побегать, поиграть во дворе.

Для младшего школьника с диагнозом СДВГ возможен перевод на специальное обучение, если у ребенка имеются трудности при обучении в обычном классе. В этом случае проводится психолого-медико-педагогическая комиссия, на которой решают, необходим ли перевод для данного ребенка в коррекционный класс.

Педагоги предлагают следующие рекомендации для учителей и родителей, чтобы наладить взаимоотношения с гиперактивным ребенком:

в общении с гиперактивным ребенком необходимо поддерживать положительную установку;

нельзя повышать голос на малыша, говорить необходимо спокойно и сдержанно;

следует хвалить ребенка за деятельность, которая требует концентрации внимания;

нельзя допускать переутомления ребенка;

нужно предоставлять возможность малышу расходовать свою избыточную энергию;

целесообразно активно привлекать школьника к участию на уроке;

учебные пособия должны быть понятны, систематизированы, структурированы;

гипердинамичный ребенок лучше работает в начале урока;

после завершения нескольких заданий можно отвлечь малыша, сыграв с ним в игру, либо сделать разминку для пальцев;

нужно подкреплять устную инструкцию зрительной стимуляцией [5].

Подводя итог, можно сказать, что современные направления коррекционной работы направлены на принцип замещающего развития. Большинство исследований проводилось на детях младшего школьного возраста, когда признаки данного синдрома проявляются наиболее ярко. В современном мире особую значимость приобретают раннее выявление синдрома гиперактивности, профилактика факторов риска, медико-психолого-педагогическая коррекция, что позволяет составить положительный прогноз лечения и осуществить создать коррекционное воздействие. Детям с СДВГ необходима коррекционная работа, которая опирается на снятие расторможенности, чрезмерной импульсивности, обучение ребенка удержанию внимания на предмете в течение длительного времени. Учителям следует специально учитывать психофизиологические возможности гиперактивных детей.

1. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психология развития. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 193 с.
2. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
3. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.
4. Кобышева Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf>. Дата доступа: 12.05.2018.
5. Кошелева А.Д., Алексеева Л.С.. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка: научно-методическое пособие. – М.: НИИ семьи, 1997. – 64 с.
6. Оклендер В. Окна в мир ребенка. – М.: Класс, 2005. – 158 с.
7. Яременко Б.Р., Яременко А.Б., Горяинова Т.Б. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. – СПб.: Салит-Медкнига, 2002. – 128с

Ежов Д.А.¹, Яшкина Е.А.²

Совершенствование организационных форм и механизмов взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися на региональном уровне

¹ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева»

²Государственное бюджетное нетиповое общеобразовательное учреждение Самарской области «Самарский региональный центр для одаренных детей»
(Россия, Самара)

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-62

idsp: sciencerrussia-10-08-2019-62

Аннотация

В статье рассматривается проблема организации взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися, а также предлагаются формы и механизмы взаимодействия на уровне Самарского региона и мероприятия, которые организуются и проводятся с целью их совершенствования. Авторы указывают на решение ряда задач, которые приведут к формированию отлаженной системы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися.

Ключевые слова: формы и механизмы взаимодействия, одаренные обучающиеся, система взаимодействия, комплекс мер.

Abstract

The article considers the problem of organization of pedagogical work with gifted schoolchildren, and offers forms and mechanisms of the work in Samara region and events, which organized and held with the aim of their improvement. The authors point out to the decision of a number of tasks, which lead to the formation of well-established system of pedagogical work with gifted schoolchildren.

Keywords: forms and mechanisms of work, gifted schoolchildren, the system of work, complex of measures.

Поддержка одаренных обучающихся является сегодня важной для образования темой, которая обсуждается на государственном уровне.

На сегодняшний день в Российской Федерации сложилась система взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися. В первую очередь сформирована необходимая нормативно-правовая база, выработаны механизмы финансирования такого взаимодействия. Важным шагом в систематизации и унификации такого взаимодействия стало утверждение в 2012 году Президентом Российской Федерации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [3], а Правительством Российской Федерации – Стратегии развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4]. Этот документ определяет принципы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися на всех уровнях образования – от школы и учреждений дополнительного образования до вузов.

Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов включает три основных направления [3]:

- 1) нормативно-правовое регулирование и научно-методическое сопровождение взаимодействия с одаренными обучающимися;
- 2) конкурсная поддержка организаций, педагогов, одаренных обучающихся;
- 3) развитие инфраструктуры по взаимодействию с одаренными обучающимися.

Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов в конце 2015 года подвёл промежуточные итоги реализации концепции и принял новый, актуализированный комплекс мер на 2016–2020 годы по реализации указанной концепции [2]. В 2015 году Правительством Российской Федерации определён единый порядок выявления, сопровождения и мониторинга дальнейшего развития одаренных обучающихся.

Для того, чтобы механизмы поддержки одаренных обучающихся стали общенациональной системой, нужно решить ряд задач.

Первая задача заключается в развитии образовательных организаций, которые обучают одаренных обучающихся. Между ними должен поддерживаться контакт и обмен опытом. Взаимодействие педагогов с одаренными обучающимися должна проводиться на принципах широкого межведомственного, межрегионального взаимодействия при активном участии экспертного педагогического сообщества [2].

Вторая задача касается квалификации самих педагогов, которые работают с одаренными обучающимися. Для таких обучающихся нужны и специально подготовленные педагоги, их подготовка должна проводиться в том числе на базе ведущих университетов. Особое внимание следует уделять совершенствованию профессионального мастерства педагогов, проводить повышение квалификации, дополнительное обучение, организовывать форумы и семинары для профессионального

общения с целью обмена опытом, выявления лучших практик, а также проводить конкурсы профессионального мастерства [2].

Третья задача – это концентрация на применении самых современных форм и методов обучения [2].

Государство стремится создать систему выявления, развития и поддержки одаренных обучающихся, охватывающую до 40 процентов детского населения школьного возраста, направленную на сохранение национального генофонда страны, формирование будущей высокопрофессиональной элиты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Идет формирование базы данных об одаренных обучающихся с целью отслеживания их дальнейшего личностного и профессионального самоопределения. В ходе реализации программ развития одаренных обучающихся на региональном уровне, а также с целью совершенствования механизма выявления и поддержки одаренных обучающихся организуются и проводятся следующие мероприятия:

- учебно-тренировочные сборы обучающихся в рамках подготовки к региональному и заключительному этапам всероссийской олимпиады школьников. Лекционные, практические, лабораторные занятия для обучающихся как правило проводят доктора, кандидаты наук и преподаватели ведущих вузов Самарского региона. Таким образом, осуществляется интеграция ведущих школ и высших учебных заведений, расширяется сеть высших учебных заведений, которые работают с одаренными школьниками и формы их взаимодействия;
- областные очно-заочные многопрофильные школы для одаренных обучающихся Самарской области по различным направлениям: гуманитарное, физико-математическое, социально-экономическое, лингвистическое;
- отправка региональных команд обучающихся на заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников, учебно-тренировочные сборы по подготовке к международным олимпиадам, Международные олимпиады, заключительные этапы всероссийских конкурсных мероприятий.

Государственные документы последних лет определяют в качестве стратегической задачи выстраивание разветвленной системы поиска и поддержки одаренных обучающихся, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности. Перед региональной системой образования стоит задача развития инновационной системы взаимодействия с одаренными обучающимися в рамках образовательного пространства на основе современных научных методик и технологий обучения, воспитания и развития личности. Основной целью взаимодействия с одаренными обучающимися является создание условий для развития и самореализации личностей, одаренных в интеллектуальном, спортивном, творческом отношении; повышение качества их обучения, расширение возможностей развития индивидуальных способностей, улучшение условий социальной адаптации обучающихся, гармонизация отношений в системах «педагог – одаренный обучающийся», «одаренный обучающийся – обучающийся», «одаренный обучающийся – родитель», «педагог – одаренный обучающийся – родитель». Для формирования отлаженной системы взаимодействия с одаренными обучающимися необходимо решить следующие задачи:

- 1) создание научно-методической базы для поддержки педагогов и родителей в работе с одаренными обучающимися;
- 2) совершенствование системы подготовки педагогов, обучение через методическую систему семинаров, педсоветов, самообразование;

- 3) реализация принципа личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании обучающихся с повышенным уровнем обучаемости, активизация их интеллектуальных качеств в целях гармонического развития человека как субъекта творческой деятельности;
- 4) совершенствование сотрудничества педагогов и родителей в создании оптимальных условий для выявления, поддержки и развития природных задатков обучающихся;
- 5) изучение факторов целенаправленного психолого-педагогического содействия процессам развития личности, эффективной реализации способностей к неограниченному развитию индивидуальности каждого субъекта педагогического процесса;
- 6) внедрение в учебно-воспитательный процесс всех видов и форм творческой самореализации, нестандартности научного и художественного мышления обучающихся;
- 7) создание механизма преемственности между дошкольной и начальной школьной ступенью образования, а также между начальным школьным и средним звеном образования.

Одной из ведущих организационных форм обучения одаренных обучающихся являются специализированные центры (школы, лицеи, гимназии и т.п.), ориентированные на работу с одаренными обучающимися и призванные обеспечить поддержку и развитие возможностей таких обучающихся в процессе получения ими общего среднего образования. Во многих регионах организуются региональные центры по работе с одаренными обучающимися, специализирующиеся, прежде всего, на углубленном преподавании математики, физики, химии, биологии и информатики явилась знаковым событием. К преимуществам такого центра следует, прежде всего, отнести возможность достижения наиболее адекватной скорости продвижения в обучении в конкретной предметной области. В профильном центре могут быть созданы условия наиболее подходящие для каждого обучающегося, в то время как в обычной школе самые способные часто оказываются недогруженными. Нельзя не отметить и то обстоятельство, что в таком центре с одаренными обучающимися, преимущественно, работают наиболее опытные педагоги в данной предметной области, а также преподаватели-ученые из высшей школы, обладающие самыми высокими компетенциями в приоритетных для центра областях знаний. По мнению некоторых исследователей, «объединение обучающихся в однородные группы (центры) имеет и недостатки, поскольку сужает круг общения обучающихся, создает подобие социальных барьеров, формирует у обучающихся элитарное сознание. Следовательно, оптимизация образования для одаренных заключается в нахождении баланса между обучением в однородных и разнородных группах и индивидуальными занятиями» [1].

Опыт создания таких центров для одаренных обучающихся можно считать целесообразным тогда, когда выполняются следующие условия: 1) научно обоснованная программа обучения одаренных обучающихся и положительные результаты её применения на практике; 2) эффективная и система выявления способных обучающихся, нуждающихся в отдельном типе обучения; 3) квалифицированные педагоги, психологи, специалисты высшей школы и ученые, обладающие необходимыми компетенциями и опытом для обеспечения соответствующего обучения одаренных обучающихся; 4) гарантии привлечения учеников в центры «для одаренных» на добровольной основе, а также гарантии максимальной гибкости вовлечения обучающихся в эти школы и классы на любой возрастной ступени, в том числе и возможности «нестрессового» выхода оттуда на любом возрастном этапе; 6) бесплатное обучение в школах и классах для одаренных [1].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что формы и механизмы взаимодействия педагогов с одаренными обучающимися складываются исходя из нормативно-правовой базы, выраженной в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов. Перед педагогами стоит ряд задач, решение которых позволяет выстраивать разветвленную систему поиска и поддержки одаренных обучающихся, а также их сопровождение в течение всего периода становления личности, тем самым организовывая качественное и результативное взаимодействие с одаренными обучающимися в Самарском регионе.

1. Богоявленская, Д.Б. Рабочая концепция одарённости / под. ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Министерство образования Российской Федерации, 2003. – 34 с.
2. Заседание Правительства от 01.09.2016. Доклад Министра образования и науки Ольги Васильевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/news/24382/> (дата обращения 14.07.19)
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2012/09/10/2837.pdf> (дата обращения 14.07.19)
4. Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения 14.07.19)

Еникеева С.Р.¹, Старцева Н.В.²

Формирование и оценка метапредметных умений учащихся на уроках математики

¹ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»

²МБОУ «Гимназия №8-центр образования»
(Россия, Казань)

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-63

idsp: sciencerussia-10-08-2019-63

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые методы формирования метапредметных умений учащихся посредством решения задач прикладной направленности на уроках математики. Также приводится один из методов оценки эффективности формирования метапредметных умений.

Ключевые слова: Метапредметные умения, прикладная задача, оценка эффективности, карта результативности.

Abstract

In article some methods of formation of metasubject abilities of pupils by means of problem solving of applied orientation on maths classes are considered. Also one of methods of assessment of effectiveness of formation of metasubject abilities is given.

Key words: Metaproject skills, applied problem, effectiveness evaluation, performance map.

Конструирование и осуществление процесса обучения в соответствии с ФГОС требует от учителей высокой профессиональной и методической подготовки. При этом важными из направлений подготовки будущих учителей математики являются формирование умений различать предметные и метапредметные результаты обучения. А также выполнять методическую разработку материала, направленного на достижение метапредметных, предметных и личностных результатов. И это зачастую вызывает

определенные трудности. Как построить программу формирования универсальных учебных действий? Какие метапредметные умения (см. например [1], [2]), формируемые с помощью математики (алгебры, геометрии), надо включить в образовательную программу школы? В связи с этим рассмотрим, как можно сформировать метапредметные умения учащихся посредством решения задач прикладной направленности и оценить эффективность полученных результатов.

Прикладная задача – это задача, решение которой можно применить в реальной жизни. У значительной части ребят интерес к изучению математики можно поддержать через знакомство с её приложениями, когда они видят реальную пользу от абстрактных теорий. Поэтому связь с другими школьными дисциплинами очевидна. Для согласования списка метапредметных умений, формируемых в контексте решения прикладных задач, можно провести совместные беседы с учителями физики, химии, биологии, трудового обучения, физической культуры.

Использование в учебном процессе задач прикладного характера позволяет повысить мотивацию обучения, способствует умению видеть математическую задачу в контексте проблемной ситуации в других дисциплинах, в окружающей жизни. Решение на уроках таких задач способствует формированию конкретных представлений о месте и роли математики в жизни современного общества и знаний, умений и навыков, необходимых для решения с помощью математики разнообразных практических задач.

В ходе решения задач прикладной направленности школьники научатся следующим метапредметным умениям:

- Находить в различных источниках информацию, необходимую для решения математических проблем, представлять её в понятной форме;
- Понимать и использовать математические средства наглядности (графики, диаграммы, схемы, таблицы);
- Выдвигать гипотезы, понимать необходимость их проверки;
- Понимать универсальный характер законов логики математических рассуждений, их применимость во всех областях человеческой деятельности.

Главным в работе учителя по усилению прикладной направленности обучения является:

- 1) Усиление прикладной направленности при изучении основных содержательных линий, наполнение абстрактных понятий жизненным содержанием.
- 2) Реализация прикладной направленности обучения с учётом структуры и логики построения учебного материала.
- 3) Осуществление двухсторонних межпредметных связей

Предлагаем фрагменты уроков на различных школьных дисциплинах. Для примера рассмотрим решение задач на растворы и концентрацию, как образец формирования метапредметных умений обучающихся.

Математика. Постановка проблемы.

В каких пропорциях нужно смешать раствор 50 % и 70 % кислоты, чтобы получить раствор 65 % кислоты?

Составление таблицы.

	концентрация	масса раствора	масса кислоты
I раствор	50%	x	0,5x
II раствор	70%	y	0,7y
смесь	65%	(x+ y)	0,65(x + y)

Решение: оставим и решим уравнение:

$$0,65(x + y) = 0,5x + 0,7y,$$

$$65x + 65y = 50x + 70y,$$

$$65x - 50x = 70y - 65y,$$

$$15x = 5y,$$

$$3x = 1y,$$

$$x : y = 1 : 3.$$

Нужно взять: 1 часть раствора 50% кислоты и 3 части раствора 70% кислоты

Ответ: 50% раствора кислоты-1 часть, 70% раствора кислоты-3 части

Составление алгоритма.

	концентрация	масса раствора	масса кислоты
I раствор	a %	x	0,01ax
II раствор	b %	y	0,01by
смесь	c %	(x + y)	0,01c(x + y)

$$0,01 \cdot c(x + y) = 0,01 \cdot a \cdot x + 0,01 \cdot b \cdot y,$$

$$c(x + y) = ax + by,$$

$$cx - ax = by - cy,$$

$$x(c - a) = y(b - c),$$

$$x : y = (b - c) : (c - a).$$

Биология. Решите задачу, используя ранее изученный алгоритм.

Для приготовления раствора для инъекций используется дистиллированная вода и раствор соли. Какой концентрации необходимо взять раствор соли, чтобы получить 20% раствор для инъекции?

Химия. Практическое применение знаний.

Имеется 40% раствор перманганата калия для обеззараживания ран и 5% раствор перманганата калия для промывания желудка. В каком отношении необходимо смешать эти растворы, чтобы получить 10% раствор перманганата калия для обеззараживания растений? Приготовьте этот раствор.

Далее следует отметить, что в современное информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течении всей жизни, готового к инициативным действиям и принятию решений. Информационное пространство велико и многогранно. Неотъемлемой частью жизни современного человека становится умение работать с информацией, что необходимо уметь делать как ученику, так и педагогу. Умение работать с информацией включает в себя следующие формы:

	Содержание собираемой информации.	Источник этой информации	Метод работы с информацией.
1.	Решают ли обучающиеся на других школьных дисциплинах задачи прикладного характера.	обучающиеся, учителя - предметники	опрос, анкетирование
2.	Характер предлагаемых прикладных задач по различным дисциплинам.	интернет – ресурсы, научно – популярная, методическая литература	анализ информации
3.	Формирование банка задач прикладного характера по математике и другим предметным дисциплинам.	интернет – сообщества, образовательные порталы, персональные сайты учителей	обобщение и систематизация опыта

Для оценки эффективности формирования метапредметных умений обучающихся посредством решения задач прикладной направленности можно провести диагностическую работу, по результатам которой составить «Карту эффективности».

№	Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся
1.Получив задание			
	3	планируют работу до её начала	
	2	планируют действие в ходе работы	
	1	не составляют плана	
2.Вопросы, уточняющие задания			
	4	не нуждаются в доп. пояснениях	
	3	задаёт до начала работы	
	2	задаёт в ходе работы	
	1	не задаёт, хотя нуждается	
3.Выполняя задание			
	4	точно придерживается плана	
	3	отступает от плана, но точно сохраняет последовательность	
	2	работая по плану, грубо меняет ход работы	
	1	работает хаотично, без плана	
4.Закончив работу			
	4	находит и исправляет ошибки	
	3	результат не проверяет, довольствуется достигнутым	
	2	результат не проверяет, убеждён в правильности	
	1	результат проверяет, но ошибок не видит	
5.Помощь			
	4	не нуждается	
	3	нуждается и принимает	
	2	нуждается, но не умеет пользоваться	
	1	нуждается, но не обращается	
общий балл			

Анализ «Карты результативности» проводится по ключу:

Уровни	Рекомендации учителю
Слабый 6 – 10 баллов	Научить ставить цель, разрабатывать шаги, сверять пошагово свои действия с планом. Побуждать обучающегося сравнивать свои действия с эталоном, исправлять ошибки, давать самооценку.
Средний 11 – 16 баллов	Необходима организующая и стимулирующая помощь. Развивать навыки планирования своей деятельности в соответствии с планом. Умение выбирать необходимый алгоритм. Сформировать более чёткие представления об эталоне работы и критериях оценки.
Сильный 17 – 22 балла	Поощрять найденные оригинальные и рациональные решения, способы организации собственной работы.

Из всего вышесказанного сформулируем вывод:

Метапредметный урок – это урок, на котором:

- школьники учатся общим приёмам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом;
- обеспечивается целостность представлений обучающегося об окружающем мире как необходимый и закономерный результат его познания.

Также при решении прикладных задач можно сформировать следующие метапредметные умения:

- 1) Умение адекватно оценивать правильность или ошибочность выполнения учебной задачи.
- 2) Умение устанавливать причинно – следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения.
- 3) Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, определять цели и роли участников.
- 4) Умение находить информацию в различных источниках.
- 5) Уметь выдвигать гипотезы по решению учебных задач и понимать необходимость их проверки.
- 6) Уметь действовать в соответствии с предложенным алгоритмом.
- 7) Умение планировать и осуществлять деятельность, направленную на развитие учебно – познавательной компетентности.

1. Абрамова И.В. Формирование метапредметных и личностных результатов школьников на уроках математики. // Школа Будущего. - 2017. - №4. - С. 57-64.
2. Еникеева С.Р., Старцева Н.В. Оценка эффективности формирования метапредметных умений учащихся// Материалы VIII Международной научно –практической конференции «Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве (MATHEDU -2018)» Казань: Изд –во Казан. ун –та, 2018. С. 285-288.

Бабичев И.В.¹, Жихарева О.И.², Ильченко И.Б.²

Возрастные особенности юных спортсменов в контексте их психологической подготовки

¹ДЮСШ «Теннис-Парк»
(Россия, Москва)

²ФГБОУ ВПО «ПГАФКСуТ»
(Россия, Казань)

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-64

idsp: sciencerussia-10-08-2019-64

Говоря о психологической подготовке юных спортсменов, необходимо понимать, что у каждого возраста есть свои определенные особенности, которые нужно учитывать.

Ребенок находится в постоянном развитии, и у этого развития есть определенные этапы и объективные закономерности. Понимание этих закономерностей, во-первых, позволит получить более объективную картину текущего психологического состояния спортсмена, т.е. насколько те или иные проявления соответствуют возрасту, а во-вторых, сделать процесс формирования личности спортсмена более осознанным и планомерным, и в конечном итоге более эффективным.

Процесс психологической подготовки должен включать, в том числе, развитие определенных качеств личности: сильной воли, психической саморегуляции, развитого самоконтроля и других необходимых спортсмену свойств.

Известно, что указанные выше качества в раннем детском возрасте (до 7 лет), как правило, малоразвиты и только начинают формироваться. При этом они могут развиваться достаточно активно, так как именно в 6-7 лет начинается так называемый сенситивный период (период, когда ребенок наилучшим образом обучается тем или иным навыкам), благоприятный для развития волевых качеств, самоконтроля и дисциплины, возможностей концентрации внимания. Начинает формироваться самооценка и

мотивационная сфера. И если заниматься развитием этих качеств целенаправленно, можно значительно ускорить этот процесс.

В той или иной степени все эти качества будут в той или иной мере развиваться сами, по мере взросления ребенка, тем более, если он регулярно занимается спортом. Но основная проблема заключается в том, что к моменту начала соревновательной деятельности (а в теннисе это, как правило, происходит в 9 лет, а уже с 6-7 лет дети играют соревнования по программе Tennis 10s) значимые для спорта личностные качества в большинстве случаев не сформированы на необходимом уровне.

Кроме того, по мнению одного из столпов отечественной психологии Выготского Л.С., в 7 лет происходит возрастной кризис и начало нового периода жизни и развития. Кризис этот представляет комплекс значительных внутриличностных изменений при относительно незаметных внешних проявлениях. То, что для ребенка было действительно важным, становится менее значимым, перестраивается его сознание и отношение к окружающему миру. Он может резко измениться и стать более «трудным» в общении, чем прежде. Детская непосредственность в это время, как правило, утрачивается. Ребенок начинает кривляться, капризничать и становится «противным».

К тому же, само по себе начало школьной жизни сопряжено с многочисленными стрессами – учеба, которая не всем дается легко; новый режим жизни, подразумевающий больше ответственности и меньше свободы; появление новых значимых взрослых в лице учителей. Представим, какая психологическая нагрузка ложится на плечи юного теннисиста, который в это же время начинает выступать на соревнованиях.

Таким образом, на начало соревновательной практики мы, как правило, имеем значительное расхождение между реальными психологическими возможностями юного спортсмена и предъявляемыми к нему требованиями. При подготовке теннисистов это нужно учитывать, а процесс вовлечения их в соревновательную жизнь сделать плавным и максимально согласованным с их психологическими возможностями.

Мы можем выделить общие возрастные особенности, которые в большинстве случаев будут проявляться у юных спортсменов на тренировках и соревнованиях.

Во-первых, дети младшего школьного возраста импульсивны и склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных побуждений, по каким-то случайным поводам, не обдумав всех возможных последствий своих действий. Причина этого, прежде всего, в значимой потребности в активности в сочетании со слабостью волевой сферы.

Кроме того, часто встречается капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребенка против тех твердых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо. Это может проявляться и во время тренировок, когда юный теннисист с удовольствием участвует в игровых заданиях, и с большой неохотой выполняет упражнения, связанные с долгими монотонными повторами тех или иных элементов.

Важно помнить, что дети в этом возрасте крайне эмоциональны (с точки зрения взрослого человека). Все, что они наблюдают, о чем думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Они не умеют в полной мере сдерживать чувства, контролировать их внешнее проявление. Это может выражаться в их эмоциональной неустойчивости, частой смене настроения, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха.

Все это следует иметь в виду как родителям, так и тренерам, когда они критически оценивают поведение ребенка на тренировках и соревнованиях. То, что может восприниматься как личный недостаток юного спортсмена, на самом деле особенность возраста.

Самооценка как личностная функция только начинает развиваться в семилетнем возрасте и не всегда адекватна реальным достижениям и возможностям. Одни дети могут себя переоценивать, другие – наоборот. При этом как переоценка, так и недооценка себя

могут касаться как отдельных видов деятельности, так и носить общий характер, когда ребенок в целом самоуверен или, наоборот, не уверен в себе.

Нужно понимать, что если ребенок сталкивается с неуспехом или не выдерживает сравнение с другими детьми, прежде всего, по оценкам окружающих, у него часто возникает чувство неуверенности в себе, формируется заниженная самооценка.

Подобное происходит, когда ребенок, не готовый физически, технически и психологически, начинает участвовать в соревнованиях и проигрывает практически все матчи. Родители и тренеры объясняют ему, что таким образом приобретается соревновательный опыт, не понимая, что в сознании ребенка подобная мотивация не способна вытеснить все психологические «потери», связанные с переживанием неудачи. В результате возникает хроническая неуверенность в своих силах, а мы знаем, что высокая адекватная самооценка является важным условием психологической готовности спортсмена к соревнованиям.

Наряду с самооценкой важное значение имеет и уровень мотивации спортсмена к тренировкам и участию в соревнованиях. Особого внимания мотивационная сфера юного игрока может потребовать в период подросткового кризиса (около 13 лет). Теннис на некоторое время может уйти на второй план по сравнению с межличностными отношениями или какими-то новыми увлечениями.

Подростковый возраст охватывает период от 10-11 лет до 13-14 лет и является одним из самых сложных и ответственных в жизни ребенка и его родителей. При этом необходимо сразу оговорить, что бывают случаи условно бескризисного развития ребенка.

Выготский Л.С. выделял возраст 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14-15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные.

Он же выделил два возможных пути протекания этого кризиса:

- кризис независимости (наиболее распространенный), симптомами которого являются упрямство, негативизм, обесценивание взрослых, протест-бунт, ревность к собственности (требование не входить в комнату, не трогать ничего на столе, «не лезть в душу»); вариант самоопределения «Я уже не ребенок»;
- кризис зависимости, симптомы которого противоположны: чрезмерное послушание, зависимость от старших и т.д. (если развитие осуществляется по этому пути, то в дальнейшем может проявиться запоздалый кризис 17-18 лет); вариант самоопределения «Я ребенок и хочу оставаться им».

С точки зрения развития подростка наименее проблемным является первый вариант. При этом, как правило, могут присутствовать обе тенденции, одна из которых доминирует.

На тренировках симптомы кризиса могут проявляться в оспаривании необходимости тех или иных упражнений или частое высказывание собственной точки зрения. В основном это случается, когда, с одной стороны, юный спортсмен достигает определенных успехов, с другой, взрослые не воспринимают его как равного.

Бывает и другая ситуация, когда спортсмен показательно несерьезен: слишком много шуток, дурачества и пр. Скорей всего, мы имеем дело с выраженной неуверенностью в себе, которая компенсируется обесцениванием целей, кажущихся недостижимыми.

Важно понимать, что многие особенности поведения подростка связаны не только с психологическими изменениями, но и с изменениями, происходящими в организме ребенка.

Половое созревание непосредственно влияет на его поведение и, как правило, не лучшим образом. Прежде всего, это эмоциональная неустойчивость и резкие колебания настроения от экзальтации до уныния. Пик эмоциональной неустойчивости приходится у мальчиков на возраст 11-13 лет, у девочек – на 13-15 лет.

Все указанные нами возрастные особенности необходимо учитывать в тренировочном процессе и стратегическом планировании развития юного теннисиста, а также в контексте его психологической подготовки.

Кризисные моменты развития ребенка не повод прекращать занятия спортом, а сигнал для того, чтобы принять необходимые меры для их наиболее безболезненного протекания.

1. Бабичев И.В. Психологическая подготовка юных теннисистов. Изд. Перо, М. 2018, 118 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991.
3. Гусева Т.И., Каратьян Т.В. Психология личности: конспект лекций. ЭКСМО; 2008 г. - 160 с.

Милютин А.А.

Определение исходного уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся

*ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
(Россия, Челябинск)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-65

idsp: sciencerussia-10-08-2019-65

Аннотация

В данной статье представлена актуальность научно-исследовательской работы «Развитие медиакомпетенции у обучающихся», определены ее цели и задачи. В соответствии с представленными в другой работе требованиями разработаны 3 уровня оценивания результатов анкеты, направленной на определение исходного уровня сформированности медиакомпетенции. При этом уровни соотнесены с показателями, которые также являются авторскими. В статье акцентировано внимание на выборе групп студентов, в которых проводилось анкетирование. Кроме этого обоснован выбор развития творческого уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся.

Ключевые слова: медиакомпетенция, анкетирование, анкета, показатели, накопительный уровень, перспективный (базовый) уровень, творческий уровень.

Анализ нормативно-правового обеспечения [1, 6] позволяет сделать вывод о том, что современная система образования, начиная с дошкольного учреждения и заканчивая высшими учебными заведениями, требует от воспитателей, педагогов и преподавателей знаний, умений и навыков работы в области медиа. Невозможно определить человека, как профессионала в области педагогики, не руководствуясь его применением медиасредств на уроках и занятиях. В этой связи научно-исследовательская работа «Развитие медиакомпетенции у обучающихся» решает актуальные вопросы современного педагогического образования.

Обоснование анкетирования как метода диагностики уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся и требования к нему представлены в предыдущих работах. Но при составлении анкеты важно учитывать цели и задачи исследования. Основной целью данной научно-исследовательской работы является создание научно-методического обеспечения развития медиакомпетенции у обучающихся, а ведущими задачами выделяем следующие: изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы развития медиакомпетенции у обучающихся; изучить уровень сформированности медиакомпетенции обучающихся; разработать педагогическую

технологии развития медиакомпетенции обучающихся. Исходя из цели и задач определяем анкету как основной метод диагностики уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся, так как при интерпритации результатов возможно определить базовый уровень студентов факультета подготовки учителей начальных классов и разработать научно-методические рекомендации, направленные на коррекцию и дальнейшее развитие медиакомпетенции у обучающихся в рамках освоения учебного плана.

В процессе создания анкеты, важно было не только учитывать требования к уровню сформированности медиакомпетенции обучающихся, но и определить в соответствии с ними уровни. Опираясь на предыдущие исследования определили три уровня оценивания результатов анкеты: накопительный, перспективный (базовый) и творческий.

В соответствии с разработанными требованиями на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) [7] сформулировали показатели для каждого уровня сформированности медиакомпетнции у студентов факультета подготовки учителей начальных классов. При составлении показателей ориетировались на работу А.В. Федорова, так как при создании показателей и уровней для работы со студентами, он опирался на подходы Р.Кьюби, Дж.Поттера и В.Вебера [8]. С точки зрения категории «знать» на накопительном уровне определили следующие: не ориентируется в научных понятиях из области медиа, не может объяснить какое медиасредство нужно выбрать для работы на том или ином этапе урока, каким образом его использовать, а также не способен определить возможности медиасредств для подготовки практического задания по дисциплине. На перспективном (базовом) уровне показателями являются: недостаточно ориентируется в научных понятиях из области медиа (фрагментарно знаком с тем или иным понятием), неполное знание о выборе медиасредств для работы на том или ином этапе урока, способен определить возможности не всех предложенных медиасредств для подготовки практического задания по дисциплине. На творческом уровне: ориентируется в научных понятиях из области медиа, может объяснить какое медиасредство нужно выбрать для работы на том или ином этапе урока, обосновывает это имеющимися у медиасредства свойствами, а также может предложить работу и с другими меиасредствами, способен определить возможности (несколько вариантов) медиасредств для подготовки практического задания по дисциплине.

В рамках категории «уметь» определили показатели для накопительного, перспективного (базового) и творческого уровней. На накопительном уровне: не умеет использовать простые способы работы с медиасредством, выполнять стандартные действия и операции из области медиа в рамках конкретной учебной дисциплины в рамках анкетирования не может ответить на вопросы-ловушки или отвечает на них, допуская ошибки. На перспективном (базовом) уровне: использует простые способы работы с медиасредством, выполняет стандартные действия и операции из области медиа в рамках демонстрации урока, конкретной учебной дисциплины (допускает ошибки в нескольких вопросах-ловушках [2]). На творческом уровне: дополняет простые способы новыми действиями работы с медиасредством, выполняет нестандартные действия и операции из области медиа в рамках демонстрации урока, конкретной учебной дисциплин (отвечает на вопросы-ловушки, дополняя их комментариями или исправляя).

В рамках категории «владеть» для уровней сформированности медиакомпетенции у обучающихся определили следующие показатели: на накопительном уровне студент не способен решить методическую задачу по применению знаний и умений из области в медиа в нетипичной ситуации, представленной в анкете, а также не может ответить на вопросы открытого типа и

вопросы-иллюстрации, направленные на решение усложненных задач работы с медиасредствами [3]. На перспективном (базовом) уровне студент способен частично решить методическую задачу по применению знаний и умений из области в медиа в нетипичной ситуации, представленной в анкете, может ответить не на все вопросы открытого типа и вопросы-иллюстрации, направленные на решение усложненных задач работы с медиасредствами. На творческом уровне студент способен решить методическую задачу по применению знаний и умений из области в медиа в нетипичной ситуации, представленной в анкете, может ответить на все вопросы открытого типа и вопросы-иллюстрации, направленные на решение усложненных задач работы с медиасредствами.

После того, как были разработаны показатели для каждого требования и уровня сформированности медиакомпетенции обучающихся, стало возможно провести объективный анализ ответов каждого студента на вопросы составленной анкеты.

В анкетировании приняли участие студенты факультета подготовки учителей начальных классов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»). Так как по программам подготовки бакалавров на факультете реализуются по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двойным профилем), дисциплины методического модуля изучаются в разных семестрах, то анкетирование было проведено в группах двойного профиля.

Отмечаем, что анкетирование по выявлению исходного уровня сформированности медиакомпетенции является авторским методом, разработанным на основе существующих исследований в этой области. Она составлена из прямых вопросов открытого и закрытого типа, а также включает вопросы анкет селективного типа [5]. Следует также отметить, что рассматриваем научно-исследовательскую работу «Развитие медиакомпетенции у обучающихся» в рамках педагогических профессий. Основная деятельность людей, работающих в сфере начального образования наиболее связана с креативностью, творчеством и ежедневным совершенствованием своих знаний, умений и навыков. Это связано с тем, что многообразие педагогических ситуаций, их внезапность требуют различных вариативных подходов к их анализу и решению [4]. Также это обосновано возрастными особенностями младших школьников. Поэтому говорить о том, что необходимо стремиться к развитию перспективного (базового) уровня неверно, разработанная научно-методическая база должна быть направлена на развитие творческого уровня сформированности медиакомпетенции студентов факультета подготовки учителей начальных классов.

1. АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА». URL: https://data-economy.ru/13052019_1
2. Бердюгина, О.Г. Социология: учебник для прикладного бакалавриата / О. Г. Бердюгина, В. А. Глазырин, А. В. Грибакин [и др.]; отв. ред. В. А. Глазырин. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 414 с.
3. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук.. – СПб.: Питер, 2012. – 384 с.
4. Кановская, М.Б. Педагогика. Конспект лекций. – АСТ, Полиграфиздат, Сова, 2010. – 160 с.
5. Тощенко, Ж.Т. Социология. Общий курс. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Прометей: Юрайт-М, 2001. – 511 с.
6. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>
7. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru>
8. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

Сапоровская Т.Ю.**Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс технических специальностей***Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых
(Россия, Владимир)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-66

idsp: sciencerussia-10-08-2019-66

Аннотация

В век цифровой экономики, применения компьютерных систем моделирования, визуализации и передачи информации традиционные методы, применяемые в образовательном процессе, не удовлетворяют требованиям времени. Скорость появления новых знаний в науке и техники делает термин «обучение через всю жизнь» как никогда актуальным. Современному потребителю знаний необходим быстрый доступ к необходимым ресурсам, но при этом он не готов поступать в традиционные образовательные центры. Такими источниками могут служить онлайн-курсы, размещаемые на различных образовательных или информационных площадках. Актуальность таких курсов ощущается и при реализации традиционной системы образования в классических университетах. Необходимость в привлечении дополнительных слушателей, осуществление академической мобильности, а также решение сложных междисциплинарных научных задач предъявляют высокие требования к качеству наполнения и реализации таких программ. Особенно это актуально при преподавании технических дисциплин основанных на расчетах и большом количестве графической информации.

Вместе с тем существует ряд проблем, которые требуют решения для более полного и «безболезненного» перехода от традиционных форм к формам которые диктует цифровая экономика.

Ключевые слова: онлайн-курсы, образовательный процесс, цифровая экономика, модульная система, компетенции.

Abstract

In century of digital economy, application of computer systems of modeling, visualization and information transfer the traditional methods applied in educational process do not meet requirements of time. Speed of emergence of new knowledge in science and technicians does the term "training through all life" very relevant. Fast access to necessary resources is necessary for the modern consumer of knowledge, but at the same time it is not ready to come to traditional education centers. The online courses placed on various educational or information platforms can be such sources. The relevance of such courses is felt also at realization of traditional education system at the classical universities. Need for involvement of additional listeners, implementation of the academic mobility and also the solution of difficult cross-disciplinary scientific tasks place great demands on quality of filling and implementation of such programs. Especially it is relevant when teaching the technical disciplines based on calculations and large number of graphic information.

At the same time there is number of problems which require the solution for fuller and "painless" transition from traditional forms to forms which are dictated by digital economy.

Keywords: online courses, educational process, digital economy, modular system, competences.

Введение. Появление массовых открытых онлайн-курсов (МООК) вызвало бурную реакцию в образовательном сообществе. С одной стороны на начальном этапе их не воспринимали как реальную конкуренцию классическим образовательным

центрам, с другой они вызвали опасение, что они перевернут университетское образование и всю образовательную систему. По словам Ярослава Кузьмина, ректора НИУ ВШЭ, особенно важно, что на Национальной платформе открытого образования и зарубежных платформах представлены именно ведущие вузы страны, что сразу задало высокий уровень качества онлайн-курсов [1]

По данным организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия относится к странам, где охват населения высшим образованием имеет один из самых высоких показателей. [2] При этом анализ требований предъявляемых работодателем, в том числе и зарубежных компаний, к компетенциям выпускников показывает низкий уровень подготовки. С одной стороны это продиктовано жесткими рамками образовательной программы, с другой недостатком преподавателей мирового уровня в региональных образовательных центрах. С изменением структуры образовательных программ, ориентации на профессиональные стандарты, а также реализации индивидуальных траекторий обучения преимущества онлайн-курсов становятся очевидными. Студенты получают возможность получать знания у преподавателей с мировым признанием, университеты реализовывать мультидисциплинарные образовательные программы, работодатели формулировать требуемые им компетенции выпускников и активно участвовать в образовательном процессе. [3,4]

Постановка проблемы. Вместе с тем для эффективного внедрения и использования MOOK в учебном процессе необходимо ответить на ряд ключевых вопросов:

1. Какие сильные стороны есть у вуза и как они могут отразиться в курсах, реализуемых через онлайн-обучения?

С одной стороны, утечка высокопрофессиональных кадров в ведущие ВУЗы страны ставит региональные образовательные центры в незавидное положение, когда им нечего предложить мировому рынку образования. С другой, если у них имеются передовые наработки, реализуя свои сильные стороны посредством онлайн технологий, такие университеты привлекают к себе дополнительных слушателей. [5]

2. Какие преимущества и выгоду можно получить при преподавании курсов в онлайн перед традиционным чтением офлайн?

Помимо очевидного ответа связанного с расширением географии студентов и слушателей, существует возможность создания гибкой траектории индивидуального обучения. В существующих условиях, при подготовке в группах, это сложно реализовывать из-за разных требований к компетенциям выпускника у конечных потребителей (работодателей). Есть вопросы по реализации программ для групп с ограничениями здоровья или обучающихся по индивидуальным учебным планам. [6]

Применение MOOK позволяет вести подготовку студентов под индивидуальные требования потребителей и выпускать востребованных специалистов с различным набором профессиональных компетенций, что на прямую способствует повышению уровня востребованности выпускника, и как следствие престижа ВУЗа.

3. Какие барьеры необходимо преодолеть вузу, и с какими вызовами он столкнется при выходе на рынок MOOK?

Наиболее острой является боязнь глобальной конкуренции одновременно со всеми сразу на открытой площадке и потеря своей аутентичности. Поэтому при разработке и внедрении онлайн курсов, необходимо соблюсти баланс между инновациями и сохранением того, что достигнуто раньше и доказало свою эффективность. Сочетание онлайн- и офлайн-образования в рамках одного университета является непростым процессом, кроме этого государственные вузы должны соответствовать требованиям государственных стандартов. Некоторые вузы даже разделяют его на два параллельных процесса, но лучше, когда онлайн-обучение становится драйвером развития офлайн-образования. [7]

Помимо университетов являющимися источниками онлайн образования есть немало вопросов и опасений у потребителей образовательных услуг.

Слушатели высказывают опасения по поводу сложности усвоения информации представленной только в виде текстового или визуального формата. Порядка 90% обучаемых отметили потребность личного взаимодействия с преподавателем, разрозненность курсов, невозможность выстроить некую систему курсов по конкретному предмету или специальности. Но, с другой стороны, студенты отметили, что данная форма обучения интересна для них и в будущем они планируют пройти еще некоторые курсы на этой платформе, а также других ресурсах или платформах. [8]

Таким образом, анализ работы с онлайн курсами позволяет сделать вывод о том, что использование курсов позволяет решать различные образовательные и учебные задачи. Выбор онлайн-курса, его тематика и объем обусловлены целью обучения. Среди многочисленных плюсов и минусов использования технологий смешанного и электронного обучения необходимо отметить возможности расширения горизонтов в выборе материалов, методов и приемов преподавания. [9,10]

Методология и методы исследования. При преподавании строительных дисциплин особо остро встает вопрос наличия большого объема специфической информации математического, технического и визуального характера. Это осложняется тем, что по современным тенденциям порядка 50% выносятся на самостоятельное изучение студента, а информационное поле огромное и качество информации зачастую не соответствует требованиям к получаемым компетенциям. В частности при изучении технологических процессов в строительстве, большой объем текстовой информации для правильного формирования компетенций необходимо подкреплять фото-видеоматериалами, что не всегда представляется возможным в рамках лекционных или практических занятий. [11] Открытые ресурсы, к которым чаще всего прибегают студенты (Ютуб, Рутуб и т.д) зачастую содержат противоречивую информацию о технологии производства работ. Если указывать конкретные ссылки на определенные ресурсы, то у студента не формируется навык для самостоятельного поиска и критической оценки получаемой информации. Встает вопрос о синтезе аудиторного обучения с онлайн курсами, имеющими визуальное и текстовое наполнение, но с ограниченным спектром информации для самостоятельной работы студентов.

В.А. Докторович определяет базовый принцип процесса обучения как понятие «все, что мы учим, мы учим для себя», подтверждая, что любой внешний фактор, по существу, не оказывает прямого влияния на процесс познания и на создание мотивации к обучению [12]. То есть обучающийся должен создавать мотивацию самостоятельно, руководствуясь собственной когнитивной потребностью. Только такое обучение может дать результаты. Однако нельзя отрицать роль преподавателя в создании на занятии условий для возникновения у студентов таких потребностей. [13]

Анализ работы со студентами при освоении технических дисциплин показывает, что именно создание у студентов мотивации к изучению дисциплины является неким «камнем преткновения» для преподавателя. В 2018 году студентам 2 курса было предложено пройти обучение по смешанной технологии. Преподавание дисциплин велось у четырех групп, при этом 2 группы обучались по смешанной технологии: аудиторные занятия плюс онлайн обучение, а две группы по традиционной системе. Технология обучения по смешанной системе была построена следующим образом: на первом занятии студентам были розданы пароли и логины, проведена работа по организации доступа к ресурсу, где размещался онлайн курс и разъяснен порядок работы. Для подготовки к следующему занятию был роздан список вопросов и студенты вели подготовку с использованием онлайн ресурсов курса. В начале лекционного занятия преподавателем со студентами обсуждались вопросы, подготовленные самостоятельно, а за тем производилось объяснение наиболее

сложных и спорных моментов по теме занятия. В конце занятия выдавались вопросы для подготовки к следующему занятию. Практические занятия проводились по следующему принципу: методика расчета, правила оформления изучались студентом на онлайн-ресурсе, а в аудитории выполнялись работы по расчету и защите. В рамках курса было предусмотрено выполнение расчетно-графической работы. Методика выполнения, требования и сдача на проверку выполнялась полностью с применением сервера онлайн обучения. Кроме того, промежуточный контроль осуществлялся путем онлайн тестирования в течении семестра. Для мотивации студентам были предложены следующие элементы: за самый высокий балл по результатам рейтинг-контроля, за первое предоставление части ргр на проверку, за наиболее полное описание и выполнение работы. Студенты, не выполнившие тестирование на минимально-допустимую оценку, имели возможность пройти повторное тестирование по истечении 1 недели после предыдущего.

В двух группах обучавшихся по традиционной схеме лекции, практические и рейтинг-контроли проводились в аудитории, а изучение вопросов выносимых на самостоятельное обучение происходило на основании рекомендуемой учебной литературы и методических указаний.

В конце обучения был предусмотрен экзамен, который все студенты сдавали преподавателю в аудитории письменно. На начальном этапе была проведена оценка входных знаний по изученным ранее дисциплинам, на которые опирается изучаемая дисциплина, а также определён средний балл для каждого студента на момент начала изучения. После сдачи экзаменов была проведена оценка результатов и сопоставлена качественная и количественная успеваемость студентов, а также анкетирование студентов из первой группы о процессе онлайн обучения.

Результаты исследования, обсуждение. В ходе подведения итогов эксперимента были получены следующие результаты рис.1:

Рисунок 1. Результаты сдачи экзаменов по дисциплине

Студенты, обучавшиеся с применением онлайн технологий, показали достаточно высокий уровень успеваемости-76,92%. (при средней успеваемости за предыдущие года -69,3%)¹. Т.к. студенты показали различный уровень подготовки на входном контроле, то для оценки была выделена условная группа- студенты имеющие средний балл по учебе 4,5 и выше. Результаты сдачи экзамена показаны на рисунке 1. Вместе с тем, студенты, имеющие высокий входной порог (4,5 балла и выше) и обучавшиеся по традиционной системе показали достаточно высокий результат по дисциплине -76%. Результаты представлены на рисунке 2.

Рисунок 2. Результаты сдачи экзаменов по дисциплине с учетом условной группы студентов имеющих высокий средний балл по успеваемости.

После проведения контрольных мероприятий было проведено анкетирование студентов по вопросам связанным с применением онлайн- технологий в их обучении. В результате можно выделить основные моменты отмеченные большинством студентов:

Во-первых, многие студенты оказались не готовы к системе крайних сроков (дэдлайнов). Однако некоторые из них отметили, что это позволяет организовывать лучше организовывать личное время и распределение его для изучения различных дисциплин. Ряду студентов не хватало внешнего контроля, в результате они попросту забывали про выполнение заданий или делали их в спешке, что снижало общий результат.

Во-вторых, у студентов возникли проблемы при самостоятельном изучении материалов. Большинство отметило, что при аудиторном чтении лекции проще задать вопрос преподавателю, чем пытаться осмыслить самостоятельно. Однако этот момент является как раз положительным. Он заставляет студентов осмысливать получаемую информация, производить её поиск и критический анализ. Кроме того, студенты получают навыки в постановке вопросов и их структурировании. Ряд студентов признались, что это нужный и перспективный профессиональный навык и что МООКи дают возможность его практиковать.

В-третьих, командная составляющая при реализации проектов. В составе онлайн - курса легче организовывать командную работу студентов при выполнении проектов. Режимы перекрестной проверки, вебинаров, форумов позволяют быстрее решать общие вопросы.

Заключение. Проведенные исследования показали, что онлайн- курсы могут применяться при преподавании технических дисциплин. Есть ряд вопросов, которые необходимо решать при формировании структуры дисциплин и методики преподавания, но главным является повышение интереса со стороны слушателей и совершенствовании внутренней самоорганизации студентов.

1. <https://www.hse.ru/news/edu/210576410.html>. Дата обращения: 25.07.2019
2. Кузьминов Я.И. Карной М. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета // Вопросы образования. - 2015 - №3. - С.8 - 43
3. Хохлова Анна Алексеевна Массовые открытые онлайн курсы в системе высшего образования на примере Самарского государственного технического университета. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 5(71): в 3-х ч. Ч. 2. С. 210-212.
4. García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1018-1030. doi: 10.1016/j.tele.2017.09.012
5. Saveleva, I., Greenwald, O., Kolomiets, S., & Medvedeva, E. (2017). Integration of MOOCs in advanced mining training programmes. Paper presented at the E3S Web of Conferences, 21 doi:10.1051/e3sconf/20172104024 Retrieved from www.scopus.com (моок в повышении квалиф)

6. Bataev, A. V. (2017). Evaluation the e-learning market in Russia. Paper presented at the Proceedings of the 2017 International Conference "Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies", IT and QM and IS 2017, 628-633. doi:10.1109/ITMQIS.2017.8085903 Retrieved from www.scopus.com (обзор моок в России)
7. Xiaoyang, L., Yang, X., & Zhijun, Z. (2017). Mooc: A new mode of integrating and sharing knowledge resources in colleges and universities. Paper presented at the Proceedings - 2016 8th International Conference on Information Technology in Medicine and Education, ITME 2016, 616-620. doi:10.1109/ITME.2016.0145 Retrieved from www.scopus.com (моок в колледже и университете)
8. Cabrera, N., & Fernández-Ferrer, M. (2017). Examining MOOCs: A comparative study among educational technology experts in traditional and open universities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(2), 47-67. doi:10.19173/irrodl.v18i2.2789 (сравнение моок и традиц образования)
9. Келлер М.Г. К вопросу мотивации при обучении МООК //Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. Т. 1. С. 164-165.
10. Бабанская О.М., Захарова У.С., Можаяева Г.В. Модель организации онлайн-обучения на основе МООК и его интеграция в систему непрерывного образования: опыт ТГУ //В сборнике: Университет XXI века в системе непрерывного образования Материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 45-51.
11. Семенова Т.В., Вилкова К.А. Типы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в учебный процесс университетов //Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 6 (112). С. 114-126.
12. Мещерякова О.И. Организация самостоятельной работы студентов в смешанной технологии обучения //Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 10 (112). С. 18-27.
13. Рыженков А.В., Дашковский В.А., Винник М.А. Массовые открытые онлайн курсы и Российская система образования //Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 1. С. 75-87. 1. <https://www.hse.ru/news/edu/210576410.html>. Дата обращения: 25.07.2019

Тарасова Н.В., Пастухова И.П., Чигрина С.Г.

Критерии и показатели оценки метапредметных образовательных результатов обучающихся: опыт разработки

*Научно-исследовательский центр социализации и персонализации образования детей
Федерального института развития образования Российской академии
народного хозяйства и государственной службы
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-67

idsp: sciencerussia-10-08-2019-67

Аннотация

В статье представлены результаты исследования проблемы разработки критериев и показателей оценки на институциональном уровне метапредметных результатов обучающихся средней общеобразовательной школы. Авторы уточняют понятия «критерий» и «показатель» оценки; раскрывают актуальность проблемы разработки критериев оценки с учетом видов оценки образовательных результатов; дают характеристику критериев и уровней оценки метапредметных образовательных результатов, достигнутых обучающимися в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, федеральный государственный образовательный стандарт, метапредметные образовательные результаты, критерии и показатели оценки метапредметных образовательных результатов.

Abstract

The article presents the results of a study on the development of criteria and indicators of assessment at the institutional level of meta-subject results of secondary school students. The authors clarify the concepts of "criterion" and "indicator" of the assessment; disclose the urgency of developing evaluation criteria based on the types of evaluation of educational outcomes; characterize the criteria and levels of assessment of meta-subject educational outcomes achieved by students in accordance with the requirements of the FGOS of general education.

Keywords: comprehensive school, federal state educational standard, meta-subject educational results, criteria and indicators of evaluation of meta-subject educational results.

Понятия «критерий» и «показатель» оценки широко используется в исследованиях по различным отраслям науки. В словаре иностранных слов, термин «критерий» трактуется как некий отличительный и существенный признак, средство, необходимые для классификации и определения чего-либо. В аналогичной трактовке данное понятие используется в гносеологии, делающей тем не менее акцент на том, что критерий есть основание и мерило для принятия решения при оценке соответствия чего-либо установленным требованиям. В теории менеджмента критерий рассматривается в качестве количественной или качественной характеристики стандарта того или иного вида деятельности специалиста (организации) или созданного ими продукта, который должен быть обязательно достигнут. В педагогических исследованиях критерий трактуется как: а) существенный признак для выбора эффективного решения из имеющегося множества возможных решений; б) средство измерения уровня проявления того или иного педагогического явления, мерило формирования оценочных суждений.

Сопоставив эти и другие подходы к определению понятия «критерий», в качестве рабочего было сформулировано следующее: «Критерии оценки метапредметных образовательных результатов обучающихся представляют собой наиболее существенные признаки, на основании которых выявляется степень овладения обучающимися в процессе урочной и внеурочной деятельности универсальными учебными действиями, планируемым во ФГОС соответствующего уровня общего образования».

Следует отметить, что критерии в научных исследованиях классифицируются по различным основаниям. По гносеологическому основанию выделяют формальные (логические) и экспериментальные (эмпирические) критерии. По широте охвата – специализированные и корпоративные; по предмету оценивания – количественные и качественные; по степени объективности получаемой информации – объективные и субъективные; по степени сложности – простые и интегральные.

В контексте темы нашего исследования, в первую очередь, рассматриваются количественные и качественные критерии, на основании которых оцениваются и интерпретируются характеристики уровня сформированности МОРО, выявляется количественная динамика развития метапредметных образовательных результатов и качественные индивидуальные психолого-педагогические характеристики универсальных учебных действий (далее – УУД), освоенных обучающимися.

В ходе исследования рассматривались, кроме этого, специализированные критерии оценки МОРО, отличающиеся от критериев оценки предметных результатов обучения, регламентируемых государственными нормативно-правовыми документами; корпоративные критерии, отражающие специфику деятельности различных образовательных организаций, а также субъективные и объективные критерии. Так, при оценке уровня сформированности УУД объективную информацию можно получить по критериям различных валидных психолого-педагогических диагностических методик, разработанных в ходе и по результатам специальных научных исследований. С другой стороны, в школе используются субъективные критерии, основанные на экспертном мнении учителей, родителей и самих обучающихся, как, например, при оценке индивидуальных учебных проектов.

Оценка конкретных УУД (или их составляющих) в структуре МОРО может осуществляться, кроме того, по простым критериям в случае, когда нужно получить информацию о качестве выполнения того или иного критериально-ориентированного задания (например, решения проблемной задачи). Если оценивается в целом уровень

сформированности конкретного УУД или вида учебной деятельности, то необходимы интегральные критерии, содержащих совокупность простых критериев и отражающих отдельные компоненты объекта оценивания.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что критерии оценки МОРО могут быть идентифицированы одновременно по различным основаниям. Так, оценивая результаты выполнения обучающимися мини-проекта на уроке (текущий контроль), учитель может использовать критерии оценки, которые будут качественными (оценивается качество выполненных проектов), специализированными (отражают специфику учебного предмета) и субъективными (высказывается субъективное мнение обучающихся и учителя). На таком уроке будут использоваться и простые количественные критерии, в соответствии с которыми выставляются отметки по изученной теме (например, после защиты мини-проектов может быть проведено блиц-тестирование).

Критерии находят свое конкретное отражение в показателях, т.е. результатах, которые могут наблюдаться и определенным образом фиксироваться. Для того чтобы в процессе исследования показатели выполняли свои функции, они должны отвечать требованиям комплексности, диагностичности и достаточности. Между критерием, как наиболее общим признаком оценки, и показателями, как выражением степени (уровня) проявления, сформированности этого критерия, существует тесная взаимосвязь, характеризующая их качественно-количественную определенность. Критерии в совокупности их показателей представляют собой средство оценки уровня сформированности МОРО. При этом важно, чтобы они были едиными для всех педагогов конкретной школы, а алгоритм оценивания по ним деятельности обучающихся – транспарентными, недвусмысленным, понятным и удобным и регламентированным локальными нормативными актами.

Поскольку авторы статьи исходили из того, что наиболее эффективными для формирования метапредметных образовательных результатов являются технологии проектного обучения и исследовательской деятельности, критерии, показатели и уровни оценки МОРО разрабатывались в рамках использования именно этих технологий. При этом учитывались следующие обстоятельства:

- критерии и раскрывающие их показатели выступают средством оценки МОРО, функции которого заключаются в том, чтобы: выявлять сущностные признаки оцениваемого объекта и служить основанием для классификации этих признаков; измерять уровень и динамику сформированности МОРО на различных ступенях общего образования; давать оценку как качества образования, так и эффективности используемых педагогических технологий в конкретных условиях образовательной деятельности;

- критерии и показатели МОРО должны быть достаточно емкими, отражая сущность проектно-исследовательской деятельности учащихся, и оптимальными (минимальными) по количеству, чтобы процедуры оценивания были транспарентными и удобными;
- каждый критерий оценки МОРО, являясь стабильным, должен содержать группу динамичных показателей, поскольку на каждом уровне общего образования они могут и должны изменяться с учетом психо-физических и психолого-педагогических возрастных особенностей проектно-исследовательской деятельности обучающихся, а также специфики ООП, реализуемых конкретной школой;
- универсальные (интегративные) критерии оценки МОРО в процессе проектно-исследовательской деятельности, выполняющие методологическую функцию по отношению к показателям, следует рассматривать как самостоятельный компонент целостной системы оценивания качества образования на институциональном уровне.

С учетом изложенного была разработана рамка универсальных критериев оценки МОРО в процессе проектно-исследовательской деятельности, фрагмент которой представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Рамка универсальных критериев и показателей оценки МОРО в процессе проектно-исследовательской деятельности

№ п/п	Параметр	Критерии	Показатели
1	Познавательные УУД	Когнитивные умения	Логические операции: способность перерабатывать информацию, используя различные методы теоретического исследования (сопоставление, обобщение, сравнение, синтез, классификация, моделирование, прогнозирование и пр.); устанавливать причинно-следственные связи; строить логические цепи рассуждений и пр.
		Исследовательско-проектировочные умения	Восприятие и поиск информации: способность воспринимать информацию в различных репрезентативных системах, создавать целостный образ (предмета, ситуации, явления, закона и пр.); способность получать необходимую информацию различными способами и из различных источников; владеть приемами ознакомительного, изучающего, усваивающего и поискового чтения. Исследовательские действия: способность осуществлять исследование (формулировать проблему, выдвигать, обосновывать и проверять гипотезы решения проблемы; проводить наблюдение и эксперимент; интерпретировать и обобщать полученные результаты и пр.) Критическое мышление: способность интерпретировать различную информацию и утверждения; отбирать аргументы; анализировать и оценивать точки зрения; объяснять причинно-следственные связи; проявлять активный интерес (любопытность), создавать и развивать идеи
		Продуктивные умения	Представление результатов проектно-исследовательской деятельности: способность выбирать и реализовывать наиболее эффективные формы оформления и представления результатов работы, передачи и сохранения полученной информации Креативность: способность выдвигать идеи; использовать и комбинировать разнообразные источники информации и идеи; создавать интересные, новые или полезные продукты

В связи с тем, что показатели носят динамичный характер, их содержание должно углубляться и изменяться, отражая, с одной стороны, требования ФГОС ОО соответствующей ступени общего образования к задачам проектно-исследовательской

деятельности, с другой, – возрастные психолого-педагогические характеристики школьников.

Поскольку проектная и исследовательская виды деятельности школьников имеют определенную специфику, то в общеобразовательной школе могут разрабатываться критерии, показатели и уровни сформированности УУД, которые будут служить для оценки результатов выполнения учащимися конкретных проектов или учебных исследований.

Результаты проектной деятельности обучающихся на каждом этапе могут оцениваться по различным критериям и показателям, отражающим задачи и содержание этого этапа. Так, на организационном этапе в качестве критериев выступают: определение и анализ проблемы; формулирование цели и замысла проекта. На этапе планирования деятельность обучающихся оценивается по критериям: действия по структурированию деятельности; формулирование задач деятельности и планирование работы; понимание критериев оценивания деятельности; выбор методов и необходимого оборудования. На этапе сбора и анализа информации критериями оценки являются: определение источников информации; сбор и уточнение информации; обсуждение информации; работа с информацией; синтез и анализ идей. На этапе обработки и оформления результатов проектирования в качестве критериев оценки выступают: разработка продукта проектной деятельности, промежуточный контроль и пр.

Разработанная рамка критериев и показателей оценки МОРО в настоящее время проходит апробацию в общеобразовательных школах, входящих в сетевую экспериментальной площадки ФИРО «Обеспечение преемственности начального и основного общего образования в условиях введения ФГОС ОО».

1. Ильин, В.В. Теория познания. Эвристика. Креатология [Текст] / В.В. Ильин. – М.: Проспект, 2019. – 174 с.
2. Виханский, О.С. Менеджмент [Текст] / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Экономистъ, 2014. – 528 с.
3. Шилова, М.И. Воспитание и самовоспитание нравственных деятельностно-волевых черт характера подростков [Текст] / М.И. Шилова, Н.Ф. Яковлева. – Красноярск: КГПУ, 2004. – 258 с.
4. Маврина, И.А. Исследование уровня готовности участников международных образовательных программ к межкультурному взаимодействию. Обратная связь [Текст] / И.А. Маврина, А.С. Кондина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Педагогика. – 2015. – №2. – С. 8 – 17.
5. Пантюхина, Н.Н. Реализация ФГОС общего образования. Технология и процессы [Текст] / Н.Н. Пантюхина, И.П. Пастухова, НВ. Тарасова. – М.: АСОУ, 2018. – 184 с.

Liu Tse

The role of Chinese folk music in the patriotic education of students in China

*Volgograd state socio-pedagogical University
(Россия, Volgograd)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-68

idsp: sciencerussia-10-08-2019-68

Abstract

The author considers features of patriotic education of students by means of national music in China. The author defines and characterizes pedagogical conditions of the students' mastering of musical art of China such as the formation of the students' system of musical and historical knowledge, studying of the features of the Chinese traditional national music-making by students, the formation of the students' positive emotional and valuable attitude to national musical culture of China.

Key words: patriotic education, musical art, Chinese folk music, pedagogical conditions, artistic picture of the world, pedagogical tolerance.

Patriotic education is one of the most important ideas of Chinese pedagogy, it provides education of the Chinese spirit, respect and observance of Chinese traditions. Chinese people from early childhood are brought up as patriots not only of their country, but also of their hometown, or other place where they were born.

Well-organized work of a music teacher carries great potential in the process of education of active citizenship of students, because the art of music has strong emotional, aesthetic and moral influence on any person. Musical art is inseparable from the spiritual and moral development of a person, as it affects the spiritual world of a person, causes internal feelings and promotes the education of moral and patriotic qualities through understanding of the content of a musical work. The main direction of the formation of patriotism among Chinese students in the process of musical training is acquaintance with the samples of national musical art. Chinese teachers believe that it is impossible to educate the patriots of the country without the use of the rich potential of the ancient folk music of China, since Chinese folk music has national character, it is part of the treasury of Chinese culture.

The aim of the study is to identify the pedagogical potential of folk music in patriotic education of students in China. Research methods are historical and logical analysis, retrospective analysis of music and patriotic education in China and Russia.

Folk music is an integral part of the musical culture of the Chinese tradition, the basis and source of the culture of Chinese classical music; it has several thousand years of its development. The researcher Shang Junbin draws attention in his works to the fact that a large place in Chinese folk music is occupied by pictures of nature. This is due to the vision of nature as a living organism, the spiritualization of nature. According to Chinese philosophy, a man should be closer to nature, so music has cosmological meanings [7].

As emphasized by Wang Suijan and Dan Weijuan in their research, the cosmological conception of music has a leading position in the Chinese aesthetics [2]. The ancient Chinese characterized music as something comprehensive, permeating everything in the world. In this case, music is inextricably linked with the cosmological definition of the theory of norms of behavior.

The researcher Zhang Jun believes that the effectiveness of solving educational problems in music lessons is largely determined by the pedagogical conditions of the mastering of the musical art of China. The leading conditions, according to the scientist, are the following: the formation of the students' system of musical and historical knowledge; studying the features of Chinese traditional national music by students; the formation of the students' positive emotional and value attitude to the folk music culture of China [4].

In the formation of the students' musical and historical knowledge Zhang Jun recommends to rely on the ideas of the Russian scientist L. A. Rapacki, according to which, it is important to structure the sections of the music history course based on the theory of art culture development [3]. This approach allows us to analyze music in a general artistic context, that is, to study the phenomena of musical history in the light of national cultural traditions. This concept makes it possible to consider folk music in the context of the past and present.

In his research Zhang Jun uses the category of "the artistic picture of the world", which means "integrative holistic view of the artistic culture of a certain historical era, based on the identification of its spiritual and meaningful sense» [5]. In other words, the artistic

picture of the world reflects the historical relationship of music with science, religion, ethics, aesthetics, etc. This concept allows to allocate the general spiritual and substantial bases of historical development of musical cultures of different national traditions and thus to deduce musical and historical knowledge to the level of valuable and semantic generalizations.

With regard to the formation of the students' system of musical and historical knowledge, the proposed approach allows to identify the uniqueness of the musical picture of the world of the people of China, as well as to search for ways of interaction of musical cultural traditions of East and West, China and Russia. Through special methods and techniques, students are invited to determine the specific features of the development of the melody of Chinese folk songs, their rhythmic design, compositional organization, the originality of the content of Chinese folk songs in comparison with the works of other nations.

The compulsory knowledge of the features of Chinese traditional national music-making by students is emphasized in the study by Zhao Feilong, as young citizens should have an idea of the rich contribution of Chinese folk music to the treasury of national and world culture. True patriots, according to the scientist, should know, respect, love and be proud of the spiritual heritage of their country [6].

The most important element of the formation of musical and imaginative performances is the direct performance of the samples of Chinese folk music by students. At this stage, as the researcher points out, individual work with each student is very important [6]. First, students acquire basic singing skills, master folk performing techniques. Exercises to strengthen breathing contribute to the consolidation of the singing attitude and the development of the proper singing skills. In the process of individual work the students produce smooth sound, clear articulation and purity of intonation, meaningful pronunciation of words coordinated with the expressiveness of the musical text. Taking into account the individual characteristics of the student, vocal exercises gradually become more complicated: from the average pace - to fast and slow, from "convenient" phonetics - to uncomfortable and more difficult.

In the classroom, the researchers (Zhang Jun, Zhao Feilong) recommend the use of authentic Chinese folk songs, as well as works by composers stylistically close to the traditions of Chinese folk music. A special place should be given to the acquaintance with various dialects, sound science and the principles of polyphony of songs of various folk traditions of China. At the same time, according to the scientists, a teacher should provide students with freedom in the choice of works and their artistic interpretation.

A significant role in the education of patriots of the country by means of folk music, according to Shen Fanfan, is played by a teacher who is not only obliged to combine different methodological techniques in the classroom, but also to captivate each student with music so that it evokes emotions and encourages reflection [8]. This is possible only if students have a need to communicate with folk music. That is why it is so important, according to the researchers (Shen Fanfan, Zhang Jun) to form a positive emotional and value attitude of students to the folk music culture of China.

The comprehension of Chinese folk music contributes to the education of students' "pedagogical tolerance", the rationale for which is given by the Russian scientist E. B. Abdullin. The scientist considers two types of properties in the tolerance of the music teacher: general and specific [1]. The general properties refer to "love for the child", expressed in the ability of a teacher to see in his pupil positive traits. This ability is impossible to develop without understanding the nature and cultural traditions of different ethnic groups living in Russia. The second important property of pedagogical tolerance, according to E. B. Abdullin,

is the manifestation of the teacher's will in self-education, self-government in communication with children. It is very important for a music teacher to cultivate tolerant attitude in communication with any person. The teacher should be ready for constructive communication with people of any culture, any traditions.

Knowledge of the Chinese folk music will not only broaden the horizons of students, but also teach them positive attitude to other cultural traditions; help to cultivate the will in the development of the elements of the language of unfamiliar cultures and make them able to communicate with representatives of these cultures.

Summarizing the above mentioned information, it should be noted that the pedagogical potential of Chinese folk music in the patriotic education of students is recognized by all Chinese scientists, the results of which served as the material for this article. We highlight the main points that are emphasized by researchers in educational work:

- it is necessary to use the rich potential of the ancient folk music of China to instill a love of national musical traditions and spiritual heritage of the Chinese people;
- the effectiveness of the studying by students of Chinese folk music as a holistic and distinctive phenomenon of culture of the East is determined by the following pedagogical conditions:
 - 1) formation of the students' system of musical and historical knowledge, which reveals the uniqueness of folk and professional traditions in the musical culture of China, and is based on the historical interaction of musical cultures of Russia and China;
 - 2) studying the features of the Chinese traditional national music, which allow students to get in touch with the culture of musical performance of China;
 - 3) formation of positive emotional and value attitude to the folk music culture of China as a reflection of the characteristics of the musical cultures of the peoples of the East, which contributes to the formation of students' communicative competencies, skills of intercultural understanding and interaction.

In general, Chinese scientists agree that the art of music helps to carry out patriotic education by introducing students to the musical heritage of China, which creates a special enabling environment where students are attached to the national musical traditions, learn to be responsible and attentive to each other, to love their country and small homeland, to appreciate life and human communication, to listen to their feelings and the feelings of others, to experience national pride, that in the end creates fertile ground for the formation of patriotic qualities.

1. Abdullin E.B. The methodological culture of a musician. - Moscow: Academy of Sciences, 2002. — 272 p.
2. Wang Suijan, Dan WeiJuan. Aesthetic educational thought of Cai Yuanpei and its influence on music education in China // Bulletin of Yan'an University. 2011. No 6. - P. 122-124.
3. Rapacki L. A. The relationship of the arts as a pedagogical problem of musicology // Domestic and foreign pedagogy. 2014. No 5(20). - P. 113-120.
4. Zhang Jun. Chinese folk music in the context of training teachers-musicians // Bulletin of Kostroma state University. 2007. No 3. - P. 298-301.
5. Zhang Jun. Chinese folk music in the training of students of music faculties: Dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.02: M., 2008.-140 p.

6. Zhao Feilong. Formation of concert vocal performance in China in the 20-30s of the XX century // Diploma. 2017. No 12 (86). - P. 196-198.
7. Shang Junbin. To make the music lesson interesting // Scientific research of the Department of education of Ningxia. 2009. No 3. - P. 62-63.
8. Shen Fanfan. Interaction of teacher and student in the musical and pedagogical process: in the context of the development of works of composers of the People's Republic of China: Dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.02: M., 2011 - 163p.

РАЗДЕЛ XXI. ПСИХОЛОГИЯ

Dushina T.A.

The work of a psychologist with the problem of developing the motivation to achieve success among high school students*Belgorod state national research University «BelSU»
(Russia, Belgorod)**doi: 10.18411/sr-10-08-2019-69**idsp: sciencerrussia-10-08-2019-69***Abstract**

The article presents the results of a study of the motivation to achieve success and the motivation to avoid failure of high school students. The purpose of this study was to search for the structural components of the personality, the impact on which will allow to develop the motivation to achieve success with high school students.

Keywords: motivation to achieve success, the motivation of high school students, the work of a psychologist to develop motivation.

One of the fundamental motives of man, without which his full development is impossible, is the motive to achieve success. Under the motivation of achievement, we understand such a motivation, which is aimed at activities focused on the achievement of a goal, and to which the criterion of success can be applied.

The achievements of high school students in education are related to the level of motivation to implement their abilities and inclinations in future professional activities.

In studies on this issue, it is noted that the formation of the motivational sphere and the position of the student in learning activities coincides with the needs of students in self-realization, and in the process of learning interaction there is a desire to achieve more and more complex goals.

Speaking of high school age, we can note that high-school students with high motivation of achievement make efforts in carrying out educational activities not only for success, but also to show others, classmates and teachers, their abilities in one area or another. Should pay attention to the fact that high school students, directed, first of all, to receive satisfaction from successfully completed activities, focused more on educational and professional activities, on the successful passing of exams and entering the University.

H. Hekhausen wrote that the activity of achievement is aimed at solving problems that lead to certain results [4]. He said that achievement motivation can be represented as an attempt to increase or simply keep a person's abilities at the highest possible level in those activities in which the criterion of success is and can be applied.

In order for a high school student to have a high enough level of achievement motivation, he must be able to revise goals, differentiate and determine ways to achieve them. Consequently, older schoolchildren, representing a rather "blurred" picture of their future, will not be able to organize activities aimed at success.

The more socially mature high school student, the more his aspirations are directed to the future, the more he forms motivational attitudes related to the planned life perspective. According to V.A. Alekseeva, at the age of 14, only 17% of adolescents represent their future, and at the age of 15, 84% already plan it. The socially immature personality is dominated by motives related to the satisfaction of needs "here and now" [2].

It should be noted that for high school students with a strong achievement motivation, the choice of tasks is slightly higher than the average level of complexity. This is due to the fact that high school students with a strong achievement motivation are characterized by an

optimal degree of risk, but too simple tasks do not bring them satisfaction from successfully completed activities [4].

It is also necessary to note the close connection and interweaving of the leading motives of a person and his personality traits. With time, leading motives of behavior become so characteristic of a person that they turn into personality traits. They include both the motive for success, and the motive for avoiding failure.

Dominant motifs become one of the main personality characteristics, reflecting on the characteristics of other personality traits. Everyone has a dominant tendency to be guided either by the motive of achievement, or by the motive of avoiding failure. The predominance of the motive of achieving or avoiding failure determines some personal characteristics of a person. The motive of achievement is associated with the productive performance of activities, and the motive of avoiding failure is with anxiety and protective behavior.

The predominance of a motivational tendency is always accompanied by the choice of the difficulty of the goal. high school students, motivated to succeed, the mechanism show great perseverance in the necessary achievement of goals.

Based on the complexity and diversity of the problem of motivation to achieve success and motivation to avoid failure, we conducted a study of these phenomena in high school students. The sample consisted of students of the 10th and 11th grades of MBOU " Licey No. 10" in the amount of 31 people, the age of the subjects was 16-17 years.

Next we turn to the results of our study.

The distribution of severity levels of motivation to achieve success among high school students was presented as follows.

The highest number of high school students is characterized by an average level of motivation to achieve success, which is 58.06% of the entire sample. Such respondents tend to achieve a result, success in their activities only in certain situations, often stress situations or the emergence of a competitive moment, the desire to prove their advantage over others.

38.71% of respondents identified a high level of motivation to achieve success. Such high school students set themselves slightly overvalued goals. This is explained by the fact that the solution of complex problems is less often accompanied by success, and the solution of too simple ones rarely brings a sense of pride, since the task was too easy. High school students with a high level of motivation to achieve more confident in the successful outcome of the goal, they are also prone to reasonable risk and are willing to take responsibility in solving the tasks.

The lowest number of respondents is characterized by a low level of motivation to achieve success, which is 3.23%. High school students with a given level of motivation to achieve tend to set themselves very simple to achieve the goal. They do not undertake complex tasks at all, or they start and immediately leave, making sure that they will fail. Such respondents are characterized by a weak focus on success, lack of activity, also, the activity depends on external control.

The severity of the levels of failure-avoidance motivation among the respondents in the sample is distributed as follows. The majority of respondents are characterized by an average level of motivation for avoiding failures, which is 51.61% of the entire sample. Such high school students are afraid of complex goals and objectives, and it is such tasks that will avoid failure, those. A high school student will not be directed to achieving any result, but simply to accomplish the task, no matter at what level. With medium and light tasks such high school students are aimed at achieving a high result, which is leading despite possible failures on the way to achieve it.

A high level of motivation to avoid failures was registered in 22.58% of respondents. Such high school students are not set to achieve more complex goals that require the application of forces. They are frightened by possible failures, therefore, older schoolchildren with such a level do not set too difficult tasks for themselves.

A smaller percentage of severity is a low level of motivation to avoid failures, namely 19.36%. High school students with such a level of motivation are afraid of failures, in case of failures they experience shame and grief more than senior students with a low or even medium level of motivation to avoid failures.

Thus, a greater number of respondents have an average level of achievement motivation. The second largest group is the group of respondents with a high level of motivation to achieve success. So, most high school students have a fairly low level of achievement motivation.

Despite the fact that the majority have a medium and high level of motivation to succeed, the motivation for avoiding failures prevails at the average level, the least expressed is the high level of motivation for avoiding failure.

We have identified certain personal characteristics that allow you to increase the level of motivation to succeed, which will contribute to the successful passing of exams, admission to the university and in the future successful implementation of any activity. Also, these characteristics make it possible to reduce the level of motivation to avoid failures, these include: self-attitude, learning motivation, and the value-sense sphere of the personality. Later on, a developmental program was drawn up in which we focused specifically on these characteristics in order to increase the level of achievement motivation among high school students.

The goal of the program was to develop the motivation for achieving success among high school students through the development of self-attitude, values and life-sense reference points and learning motivation. That is, the developmental program is directed, first of all, to work with the high school student's self-relation to himself, his self-esteem, and also to work with the value-semantic sphere and educational motivation, since The success of a high school student is most reflected in educational activities.

It should be noted that educational motivation provides a higher level of realization and development of the need for success in the case of the dominance of internal forms of motivation.

The characteristics of the student's personality traits provide for a subjective assessment of the activity that affects confidence in the successful completion of this action. It includes the notion of direct personal responsibility for one's own successes and failures, belief in one's ability to cope with an activity, and expectation of success or failure in one's activity.

Thus, a psychologist can work with the problem of motivation to achieve success with high school students through self-attitude, value-semantic sphere, self-awareness, as well as through training motivation, but the personality characteristics of the high school student, which may constitute a certain obstacle, should be taken into account.

1. Bozhovich, L. I. Problema razvitiya motivacionnoj sfery rebenka / L.I. Bozhovich // *Izuchenie motivacii detej i podrostkov*. – M., 1972. S. 22-29
2. Il'in, E.P. Motivaciya i motivy / E.P. Il'in. – SPb., 2010. – s. 512.
3. Maerkina, E.V. Razvitie motivacii dostizheniya u starshih podrostkov v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / E.V. Maerkina// *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018. № 4 (77). S. 36-41.
4. Mirsaetova A.A. Motivaciya dostizheniya uspekha lichnosti: psihologicheskij aspekt/ A.A. Mirsaetova// *Srednee professional'noe obrazovanie*., 2010. № 5. – S. 56-59.
5. Hekkhauzen, H. Psihologiya motivacii dostizheniya/ H. Hekkhauzen. – SPb.: Rech', 2011. – c. 860.6.
6. Atkinson, J. W. introduction to motivation / J. W. Atkinson. – N. Y., 1964. p. 350
7. Brookover, B. V. effectiveness of the developed ability and achievements / V. B. Brookover // *sociology of education*. 1966. V. 3. P. 36-52

Чайкина Д.А., Шевченко П.С.

**Профилактика аддиктивного поведения подростка в условиях
общеобразовательной школы**

*Таганрогского института им. А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский
государственный экономический университет (РИНХ)
(Россия, Таганрог)*

doi: 10.18411/sr-10-08-2019-70

idsp: sciencerussia-10-08-2019-70

Аннотация

Исследование направлено на изучение профилактики аддиктивного поведения подростка в условиях общеобразовательной школы. В статье рассмотрены понятия «аддикция», «аддиктивное поведение», проанализированы виды аддиктивного поведения. В эмпирической части работы представлены эффективные формы и технологии профилактики аддиктивного поведения подростков.

Ключевые слова: профилактика, аддикция, аддиктивное поведение, виды аддиктивного поведения.

Кризисные явления, отмечаемые во многих сферах жизни современного общества и выступающие источником стресса и внутреннего дискомфорта его членов, одним из следствий имеют широкое распространение аддикций (от англ. *addiction* – пагубная привычка) как формы психологической защиты. Аддиктивное поведение субъекта реализует его зависимость от определенных объектов или действий и представляет собой бегство от реальности посредством изменения своего психического состояния с помощью этих объектов или действий. Среди современных подростков довольно широкое распространение получили такие виды аддикций, как табакокурение, злоупотребление энергетиками (кофеин-содержащими напитками) и пивом, аддикция к летучим токсичным веществам, содержащимся в препаратах бытовой химии, нарушения пищевого поведения (голодание, переедание), интернет-аддикция, пристрастие к общению в социальных сетях, гемблинг (одержимость азартными играми) [1; 2], селфи-аддикция [3; 4; 5]. Ограничение действий подростка, связанных с объектом пристрастия, например, запрет на использование гаджетов в течение длительного времени, может вызывать состояние, напоминающее абстинентный синдром при алкоголизме: головокружение, жар, озноб, тремор рук и губ, болезненные ощущения в груди и животе, тошнота, потливость и др. [6].

Возникновению аддиктивного поведения у подростков могут способствовать такие психологические особенности возраста, как стремление к самоутверждению и податливость влиянию референтных групп сверстников [7]. Часто компьютерная зависимость у подростков возникает при дисгармонизации отношений с родителями [8].

Необходимо проведение профилактической работы с подростками, направленной на предупреждение возникновения аддикций. Основными задачами профилактики аддиктивного поведения подростков выступают ослабление у них внутреннего напряжения, преодоление тревожности, интравертированности, эгоцентризма и смыслодефицитных состояний, повышение самооценки [9; 10; 11]. Взрослым необходимо создавать психологическую обстановку искренней заинтересованности в мыслях и делах подростка, ласки, чуткости, терпения, уважения к его личности [12; 13]. Важно включать подростка в социокультурную деятельность,

направленную на удовлетворение его личностных потребностей [14; 15]. Необходимо создавать внешние и внутренние барьеры для формирования аддикций. В числе внешних барьеров – нетерпимость ближайшего социального окружения к алкоголю, табакокурению, употреблению наркотических веществ, а также ряд конкретных мер, в частности, – ограничение доступа подростков к психоактивным веществам, гаджетам, ограничение времени компьютерных игр. Роль внешнего барьера может выполнять отвлечение подростка от занятий, способных вызвать болезненное пристрастие, переключение его на социально значимые виды деятельности. Внутренними барьерами выступают потребность в здоровом образе жизни, потребность в общественно полезном труде, оказании помощи другим людям (в противовес эгоцентрической направленности на бессодержательный отдых и получение личного удовольствия).

Профилактическая работа с подростками осуществляется при использовании различных форм и технологий. Представим некоторые из них, применяемые в общеобразовательных школах г. Таганрога (№№ 3, 5, 7, 8, 9, 14, 17, 24, 29, 37 и других).

Самую распространенной формой работы по профилактике аддиктивного поведения подростков является проведение классных часов, посвященных предупреждению вредных привычек и пропаганде здорового образа жизни. Широкое распространение данной формы можно объяснить ее следующими преимуществами: классный час относится к групповой форме профилактической работы; широкий охват аудитории помогает осведомить большое количество подростков и затратить при этом небольшое количество времени; деятельность организована благодаря заранее составленному плану. В то же время нужно отметить, что необходимо сочетание этой групповой формы информирования подростков с индивидуальной работой – просвещением, беседами, консультированием самих подростков и их родителей.

Еще одной из часто используемых форм профилактики является проведение профилактических бесед с использованием кейс-метода (анализа ситуаций). Обсуждая ситуации зависимого поведения, подростки выдвигают свои предложения по их разрешению, что способствует формированию соответствующей установки на необходимость преодоления аддикций. Беседа с подростками могут проводиться в групповой и индивидуальной форме. В групповой беседе подростки высказывают различные мнения, что обогащает палитру возможных точек зрения по поводу путей предупреждения и преодоления аддикций. Невербальные реакции отвечающих помогают учителю или педагогу-психологу, проводящему беседу, определить степень достоверности ответов, эмоциональный тон высказываний усиливает их воздействие на участников профилактической беседы. В индивидуальной форме педагог имеет возможность уделить больше внимания конкретным обстоятельствам и мнениям отдельного подростка, исключается возможность ухода от участия в беседе по причине застенчивости.

Просмотр фильмов и тематических видеороликов как форма профилактической работы имеет свои преимущества: наглядность материала делает его интереснее и ярче, помогает его запоминанию. Обсуждение видеотекстов развивает рефлексивные умения и способности подростков. Многие фильмы, посвященные профилактике вредных привычек, вызывают яркий эмоциональный отклик подростков, сочувствие жертвам аддиктивного поведения.

Использование различных конкурсов, викторин, выставок, также являются формой работы по профилактике подростковых аддикций. Участвуя в конкурсах и выставках, подросток представляет референтную группу сверстников (класс, школу), в

результате чего актуализируется чувство ответственности за успешность представления группы в широкой социальной среде, возникает стремление максимально полно использовать свои творческие способности, а это, в свою очередь, повышает ценность транслируемого в плакатах, рисунках, ответах содержания, связанного с профилактикой пагубных привычек.

Написание профилактических памяток, стенгазет, профилактических проектов помогают подростку глубже проникнуть в суть проблем аддиктивного поведения, изучить их истоки, наметить пути предотвращения зависимости у своих друзей и младших товарищей. Профилактические проекты совместно с написанием стенгазеты требуют совместной работы, в ходе которой участники распределяют обязанности, делегируют друг другу часть общих функций, что способствует формированию коллективного духа и повышению значимости вырабатываемых в коллективном труде мнений.

Такие формы работы, как проведение профилактических уроков, лекций, круглых столов, тренингов, приглашение специалистов и проведение уроков специалистами, ориентированы на информирование и просвещение подростков, выработку у них положительной установки на здоровый образ жизни, соблюдение режима, умеренность и гармонию во всем. В рамках этих форм работы возможны выполнение творческих заданий подростками, инициация активного обсуждения рассматриваемых проблем, организация групповой дискуссии с участием защитников идеи, оппонентов, критиков.

Ролевые игры, театрализованные постановки, квест-игры представляют собой форму работы, предполагающую яркую образность и эмоциональную насыщенность, использование фактора соревновательности. К примеру, подростки могут инсценировать ситуации «НЕТ зависимости», в которых они учатся противостоять натиску аддикта. Квест-игры интересны подросткам своей неоднозначностью, эффектом ожидания, поисковой активностью, борьбой за честь команды, в составе которой они участвуют в состязании.

Волонтерские отряды, агитбригады, пропаганда ЗОЖ в социальных сетях – более усовершенствованные формы профилактической работы. Волонтерская деятельность и выступления подростковых агитбригад придают борьбе за здоровый образ жизни социальную значимость, общественно полезный смысл, что повышает эффективность принятия норм противодействия вредным привычкам и негативным факторам окружающей среды. Пропаганда здорового образа жизни в социальных сетях, с одной стороны, удовлетворяет потребность подростка в виртуальном общении и расширении сфер самоутверждения, с другой стороны, – способствует умеренности в использовании гаджетов в силу принятия им распространяемых мнений о противодействии аддикциям.

Участие подростков в работе спортивных секций и кружков само по себе является утверждением направленности на здоровый образ жизни. Помимо этого, спортивные занятия содержательно организуют досуг подростка, выступая антиподом бессодержательному времяпрепровождению, следствием которого могут быть курение, употребление в компании сверстников энергетических напитков, вдыхание токсических летучих веществ, пустая переписка в социальных сетях.

Озеленение подростками кабинетов, участие в экологических акциях, субботниках воспитывает у них любовь к природе, уважение к труду других людей, стремление к чистоте и порядку. Коллективный характер трудовой деятельности

помогает ребятам сплотиться, выстроить дружеские отношения. Совместная работа повышает настроение и делает уборку территории занятием не только полезным, но также и привлекательным. Труд подростков на свежем воздухе является деятельностью, направленной на укрепление здоровья и утверждение ценности ЗОЖ.

Работа школы с родителями – важнейшее направление профилактики аддиктивного поведения подростков. В школах проводятся родительские собрания, лекции, семинары, беседы с родителями о путях предотвращения различных форм аддиктивного поведения, обсуждаются соответствующие рекомендации педагога-психолога.

Наиболее эффективными формами профилактики аддиктивного поведения подростков, по мнению педагогов, являются театрализованные постановки, ролевые игры, кейс-метод, конкурсы, выставки, изготовление памяток, стенгазет, спортивные перемены, секции и кружки. Все эти формы можно включить в досуговую деятельность подростка. Лучшая профилактика аддиктивного поведения – это организованный досуг, и он особо ценен, если продуман как система мероприятий в коллективе сверстников, а также совместных акций всех членов семьи подростка. Профилактика аддиктивного поведения подростков реализуется как комбинация различных форм воспитательной работы школы, учитывающих актуальные проблемы воспитанников.

1. Руженков В.А., Лукьянцева И.С., Руженкова В.В. Аддиктивное поведение студенческой молодежи: систематика, распространенность, клиника и профилактика // Научные ведомости. Серия «Медицина. Фармация». – 2015. – №10 (207). – Вып. 30. – С. 13-25.
2. Сосин И.К., Гончарова Е.Ю., Чуев Ю.Ф. Селфи как субкультура и новая форма зависимости: идентификация проблемы // Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини. 2015. № 2. С. 4-12.
3. Ефремова О.И. Диагностика риска развития селфи-аддикции у подростков и юношества // Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения. Сборник материалов II-й Региональной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» 20 октября 2018 г. Таганрог: Изд-во ТИ имени А.П.Чехова, 2019. – С. 16-21.
4. Зурабян С.С., Брашован Е.А. Селфи-аддикция: болезнь или способ самореализации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-6. С. 860-862.
5. Сосин И.К., Гончарова Е.Ю., Чуев Ю.Ф. Указ. соч.
6. Ефремова О.И. Указ. соч.
7. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Психология развития. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 193 с.
8. Руженков В.А., Лукьянцева И.С., Руженкова В.В. Указ. соч.
9. Ефремова О.И. Из опыта психолого-педагогического консультирования по проблемам дезадаптации детей и подростков // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – 2010. – № 2. – С. 127-131.
10. Кобышева Л.И. Психолого-педагогические особенности психокоррекционной работы с детьми и подростками [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN416.pdf>. Дата доступа: 10.05.2018.
11. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Подготовка студентов вуза к работе с дезадаптированными детьми и подростками. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 148 с.
12. Ефремова О.И. Указ. соч.
13. Ефремова О.И., Кобышева Л.И. Педагогическая психология. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
14. Молодцова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Указ. соч.
15. Скуднова Т.Д., Кобышева Л.И., Шалова С.Ю. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для вузов. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018. – 356 с.

Научное издание

Наука России: Цели и задачи

Сборник научных трудов по материалам
XVI международной научно-практической конференции
10 августа 2019 г.

Часть 3

SPLN 001-000001-0481-SR

Подписано в печать 28.08.2019. Тираж 400 экз.
Формат. 60x84 1/16. Объем уч.-изд. л. 4,37
Бумага офсетная. Печать оперативная.
Отпечатано в типографии НИЦ «Л-Журнал»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович