

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

21 2019
ЧАСТЬ VII

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 21 (259) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Блюма Вульфовна Зейгарник* (1901–1988), советский психолог, основатель советской патопсихологии.

В маленьком литовском городке Пренай родилась девочка, которую назвали Женя-Блюма. Ее отец Вульф Герштейн держал магазин в этом городе, а мать Роня Герштейн помогала ему. Это была семья добропорядочных евреев, чьи предки бежали из Европы от преследований. Они были умны, образованны и пользовались большим уважением. В семье говорили по-русски и на идише. Идиш использовался, чтобы обсуждать «взрослые проблемы». «Наивные! — вспоминала Блюма Вульфовна, — они полагали, что я их не понимаю».

В 18 лет она вышла замуж за Альберта Зейгарника, причем ее родители были не в восторге от этого брака: молодой муж был недостаточно состоятелен, на их взгляд. Но со временем они смягчились и решили послать молодую чету учиться в Европу. Таким образом, в 1922 году Блюма поступила на философский факультет Берлинского университета.

Ее особенно заинтересовали лекции Курта Левина, который занимался психологией личности, в частности изучением движущих мотивов личности, поведения в среде, потребностей и «квазипотребностей» личности и их зависимости от социального окружения. Одновременно с занятиями у Левина Зейгарник продолжала посещать занятия и у других профессоров: так, она занималась в психиатрической клинике у К. Гольдштейна, прослушала курсы лекций Э. Шпрангера и М. Дессуара. Приблизительно в это время, после проведения ряда экспериментов она обнаружила закономерность, которая вошла в науку под названием «эффект Зейгарник»: память о незавершенных действиях сохраняется у человека намного дольше, чем о действиях завершенных. Эксперимент сводился к тому, что экспериментатор просил испытуемых за определенное время решить ряд задач. При этом испытуемому не давали завершить часть из них, ссылаясь на нехватку времени. Позже испытуемому предлагали перечислить все задания, которые он запомнил. Предполагалось, что в случае прерывания решения задачи возникает определенный уровень эмоционального напряжения, который не получает своей разрядки в решении задачи и, в свою очередь, способствует сохра-

нению этого «неудовлетворительного» действия в памяти. Было установлено, что среди сохранившихся в памяти действий отношение незавершенных действий к завершенным 1,9:1. Таким образом, результат отличался почти в два раза!

По окончании университета Блюма Вульфовна возвратилась в Россию и стала заниматься наукой, работая в психоневрологической клинике Института экспериментальной медицины под руководством Л. С. Выготского. В эти годы она стала единомышленницей видных советских психологов, под ее руководством был создан факультет психологии МГУ, кафедра нейро- и психопатологии. В течение более 40 лет она разрабатывала проблемы патологии психики при душевных заболеваниях. Опираясь на теоретические положения отечественной психологической школы Выготского — Леонтьева — Лурии, она создала новую научную область — экспериментальную патопсихологию, имеющую свой предмет, понятийный аппарат и методический инструментарий. Ею было подготовлено большое число специалистов, работающих в настоящее время в различных областях психологии. Труды Зейгарник в области патопсихологии открыли возможность для становления новой сферы психологической практики.

В 1940 году муж Блюмы Вульфовны Альберт был арестован по обвинению в шпионаже и осужден на десять лет без права переписки. Она осталась с двумя детьми, одному из которых было меньше года, другому — шесть лет. События тех лет наложили глубокий отпечаток на всю последующую жизнь Блюмы Вульфовны. Основным в ее жизни стал страх, прежде всего за судьбу своих детей. Она не оставила после себя почти ничего: ни автобиографии, ни архивов, ни записных книжек, ни воспоминаний — все было уничтожено ею самой. Она не считала важными многие факты своей жизни, не придавала им значения. Ей были скорее важны феномены и паттерны, чем детали. Если открыть почти любую из энциклопедий, где есть биография Блюмы Зейгарник, то можно прочесть, что она родилась в 1900 году. То же написано и в ее кратких автобиографиях, но на самом деле родилась она в 1901 году. «Разве это важно? — говорила она, — годом больше, годом меньше...»

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- Дьяченко Т. В.**
История конкуренции компаний Pepsi и Coca-Cola: использование ресурсов бренда..... 463
- Мирзов Ф. В.**
Советская дипломатия во время Второй мировой войны..... 465
- Моргунов К. Г.**
Повседневная жизнь в годы Гражданской войны на примере дневника московского обывателя Н. П. Окунева 467

СОЦИОЛОГИЯ

- Актянова Д. Д.**
Формирование межэтнической толерантности как профессионально важного качества у будущих социальных работников 471
- Герасимов С. М., Ваторопин А. С.**
Реализация регионального проекта «Содействие занятости женщин — создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет на территории Свердловской области» как одно из направлений семейной политики Свердловской области473
- Денисова Л. Л., Бурыкин И. В., Ковалёва Д. М., Шевелев Н. С.**
Социальная структура современной России: тенденции и перспективы развития477
- Золотарская В. А.**
Применение программно-целевых методов социальной поддержки молодежи на территории г. Волгограда 479
- Кислицкая А. С., Кислицкая Е. С.**
Детская и женская миграция как один из факторов глобализирующегося мира..... 481
- Шакалова В. Н.**
Отражение эйджизма на социальном самочувствии пожилых людей 482

ПЕДАГОГИКА

- Атаева Е. О.**
Формирование эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха 484
- Балашова М. В., Газизова Ф. С.**
Дидактические игры как средство формирования логико-математических представлений детей..... 485
- Буланова Н. О.**
Актуальные проблемы включения детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательный процесс..... 487
- Бурдуковская Л. Н.**
Качество образовательных услуг в условиях муниципальной системы образования: проблемы, перспективы 490
- Веревкина И. Н.**
Тьюторство в системе образования: опыт России 492
- Dadaboyev D.**
Possible Challenges of Teaching Writing for School Learners with the Technique “Get One Give One” 493
- Yermekbayeva A., Toknazar P.**
The relevance of using phraseological units and the best teaching ways of it 495
- Ibragimova S. X.**
Training Speaking as a Complex Integrated Skill in Foreign Language 498
- Islamova Z. N.**
Problems of the System of Exercises in Methodology of Foreign Language Teaching 499
- Кадеева О. Е., Шубина А. А.**
Применение активных методов на уроке физики 501

Карева Е. Л. Конспект занятия по ознакомлению с окружающим миром и социальной действительностью «Добрые слова» 502	Rajabova D. K. Analysis of the Stages of Reading as a Type of Speech Activity 523
Карева Е. Л. Сюжетно-ролевая игра «Как удивить светофорчик» 504	Семенютова Ю. В. О целесообразности и факторах эффективности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста 525
Книгина И. А., Полётова Т. А. Самоанализ работы учителя 506	Симчера М. И. Тьюторство как модель современного образования 528
Куликова В. П. Готовность ребенка к обучению в школе 509	Суворкина А. П. Формирование мотивации к исправлению недостатков речи у старших дошкольников с III уровнем ОНР на логопедических занятиях 530
Лапина Н. А. Формирование экологического сознания и культуры учащихся в процессе проектной деятельности 511	Ткачук Ю. Г., Соргина Ж. С., Лыкова О. И. Особенности сформированности функций первого блока мозга у детей с легкой степенью умственной отсталости с дисграфией 532
Михайлова Н. П. Начальная школа на современном этапе развития общества 513	Узденова Х. Х. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в информационной образовательной среде вуза 535
Паршина Т. В. О творческой работе студентов кораблестроительных специальностей при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык» (на примере обучающихся направления 13.03.03 «Энергетическое машиностроение») 514	
Пуртова Ю. Р. Развитие пространственного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием робота Bee-Boot 520	
	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ
	Джалилов Б. Р. Проведение занятий по легкой атлетике в условиях вуза 538

ИСТОРИЯ

История конкуренции компаний Pepsi и Coca-Cola: использование ресурсов бренда

Дьяченко Тимофей Викторович, учитель истории и обществознания
МБОУ СОШ № 61 г. Краснодара

Крупные корпорации каждый день атакует нас потоками всевозможной рекламной информации, внедряя в наше сознание лишь одну, простую идею: приобрести товар. Различные маркетинговые уловки позволяют корпорациям получать миллиарды долларов в год. Пожалуй, наиболее удачные стратегии по развитию бренда и маркетинга применяют два гиганта это Coca-cola и Pepsi, которые ежедневно продают несколько миллионов бутылок в день.

Ключевые слова: Coca-cola, корпорация, Pepsi, маркетинг, газированные войны.

Бренд (от англ. brand — «клеймо») — устойчивый образ психологических и эмоциональных представлений о товаре, который формируется в общественном сознании. В современном мире именно бренд является основным инструментом транснациональных корпораций, поэтому неудивительно, что именно PR агентства получают сотни миллионов долларов на создание не просто логотипа, а образа, который будет ассоциироваться с продуктами этой компании.

История компании Coca-cola начинается в далеком 1886 году в штате Джорджия, США. Созданный фармацевтом Джоном Смитом Пембертоном и предназначавшийся от расстройства нервной системы, напиток стал продаваться в крупнейшей городской аптеке Джекоба в Атланте [1]. В то время кокаин не был запрещенным средством, поэтому довольно часто добавлялся в различные лекарственные препараты и Coca-cola не стала исключением. Первоначально напиток не имел особого успеха, ежедневно его покупали лишь около 9 человек, поэтому прибыль в первый год составила лишь 50 долл. при годовых затратах 70 долл. [2]. Но постепенно популярность напитка росла и в 1892 году Джон Пембертон продал права на его продажу ирландскому предпринимателю Аза Кэндлеру, который впервые и зарегистрировал компанию под именем «The Coca-Cola Company» [3].

Помимо этого, он также убрал из состава Coca-cola кокаин, заменив его соком из листьев коки (на сегодняшний день в напиток входит лишь кофеин). Причиной этому послужили отрицательные статьи касательно Coca-cola в ряде газет. «В прессе «колу» даже называли причиной агрессивного поведения афроамериканцев из бедных кварталов. В популярной тогда газете «New York Tribune» появилась разгромная статья, в которой говорилось, что негры, напившиеся кока-колы, делались безумными и нападали на бе-

лых» [4]. Особое значение А. Кэндлер отдавал маркетингу, для тех времен это были инновационные идеи, сейчас же это основа любого успешного бизнеса. К примеру, он рассылал по почте талоны на бесплатные образцы напитка, посетители, приходя в магазин, приобретали пару бутылок газировки для себя и своей семьи. Уже в 1902 году годовой оборот компании составил 120 тыс. долл. в год, что сделало Coca-Cola самым известным напитком в США. Не менее важную роль в его успехе сыграла стеклянная упаковка, ранее напиток продавали на розлив. В 1899 году юрист Бенджамин Томас выкупил права на розлив Coca-Cola в стеклянные бутылки у А. Кэндлера. А уже в 1915 году была разработана оригинальная упаковка, которая позволяла даже в темноте найти именно бутылку Coca-Cola.

К началу XX века А. Кэндлер заработал миллионы долларов благодаря напитку, что позволило ему стать крупным владельцем недвижимости, учредить национальный банк и создать собственный трастовый фонд. После своей смерти акции компании он передал своим детям, которые позже были выкуплены за 25 миллионов долларов известным бизнесменом и крупным банкиром Эрнестом Вудраффом [5]. Именно с его имени начинается новая глава в истории компании, которая выходит на зарубежные рынки. Заводы по производству Coca-Cola появляются во Франции, Кубе, Филиппинах, Пуэрто-Рико. Отличительной чертой напитка становится его общедоступность (до начала Второй мировой войны Coca-Cola продавалась в 44 странах мира) [6], его невысокая цена составляла всего 5 центов за бутылку. В 1928 году компания выступает одним из спонсоров IX Олимпийских игр в Амстердаме (до сегодняшнего дня The Coca-Cola Company является одним из главных спонсоров Олимпийских игр, чемпионатов мира по футболу и игр NBA). Одним из самых удачных маркетинговых ходов в истории компании является образ, со-

зданный в 1931 году художником Хэддон Сандблом, образ «Санта-Клауса», веселого добродушного старика, который выпивает банку Соса-Кола и начинает творить рождественские чудеса. Теперь мы и представить не можем Рождество или Новый год без новогодней рекламы Соса-Кола.

В 1955 напиток начинают разливать в алюминиевые банки, которые изначально поставлялись для армии США. Благодаря торговым автоматам, теперь каждый, в зависимости от местоположения (торговый центр, школа или больница), может приобрести банку Соса-Кола. Постепенно компания расширяет ассортимент, появляются такие легендарные напитки как Fanta, Sprite (на сегодняшний день корпорация Соса-Кола производит более 200 различных напитков). Начиная с 2000 и до 2012 года, компания была признана самым дорогим брендом в мире и одним из самых узнаваемых [7].

История компании PepsiCo неразрывно связана с созданием компании Соса-Кола, так как изобретатель напитка Калев Бредэм пытался создать напиток схожий с Соса-Кола, который к тому времени с успехом продавался во всех штатах США. Датой рождения напитка принято считать 1898 год, когда смешав ванилин, сахарный сироп, газированную воду и ореха кола получился всемирно известный напиток Pepsi. Взяв на вооружение идею С. Пембертона, К. Бредэм стал продавать свой напиток в небольшие лавки [8]. В 1907 году было построено уже два завода, а всего через два года их было уже сорок. Дальнейший рост компании был приостановлен Первой мировой войной, так как цены на сахар сильно ограничили возможности производителей. В 1923 году компания К. Бредэмена обанкротилась и лишь в середине 30-х годов благодаря компании Loft Inc. напиток получил новую жизнь. Именно с этого времени можно считать противостояние PepsiCo и Соса-Кола проявилось в полной мере. Началось всё с периода Великой Депрессии, когда компания PepsiCo стала разливать газировку вдвое большего размера, но за те же деньги (всего по 5 центов), что и Соса-Кола. Столь яростное противостояние получило название «Войны кол». [9]

Направления компаний постепенно изменились, если Соса-Кола делала акцент на семейные ценности и праздники, то Pepsi стала уделять более пристальное внимание молодежи, как основному покупателю своей продукции, её слоганы гласили: «Pepsi — для тех, кто чувствует себя молодым» [10], а в 1964 году девизом компании стала фраза: «Новое поколение выбирает Pepsi» [11]. Ещё в 70-х годах маркетингологи Э. Райе и Дж. Траут предложили идею позиционирования, заключающейся в создании иерархического образа, позволяющего четко разграничивать место бренда в среде аналогичных товаров.

Данная методика позволяет определить социальную страту, которая и будет являться основным источником

распространения идей и образов, связанных с продуктом. Занятая ниша не только предопределяет цену на товар, но и позволяет диктовать стиль жизни. В 1975 году компанией PepsiCo была запущена рекламная компания «Вызов Pepsi», которая вслепую сравнивала напиток Соса-Кола и Pepsi. Благодаря большому содержанию сахара по итогам тестирования победила Pepsi, что заставило Соса-Кола Company выпустить новый напиток с большим содержанием сахара New Coke [12], данная акция закончилась полным провалом для компании, так как ценители «классической» колы, подали в суд на компанию за изменение рецептуры напитка.

Новой вехой в противостоянии стали Летние Олимпийские игры в Атланте 1996 году, которые по традиции спонсировались компанией Соса-Кола, в ответ на это PepsiCo организовала мировое турне со звездами спорта и шоу бизнеса (Синди Кроуфорд, Клаудиа Шиффер, Андре Агасси) [13], которые должны были рекламировать Pepsi. Также с 1996 до 2008 года была запущена рекламная компания «Pepsi Stuff», которая заключалась в обмене баллов, расположенных на крышке напитка, на различные призы.

На сегодняшний день обе компании являются лидерами в сфере пищевой промышленности безалкогольных напитков. Благодаря многомиллиардной рекламной компании Pepsi и Соса-Кола являются наиболее узнаваемыми в мире, «По мнению ряда исследовательских компаний, около 94 % жителей Земли так или иначе знакомы с Соса-Кола». [14]. В 2008 году выручка PepsiCo превысила 43 млрд долларов, ожидаемый объем продаж продукции компании в розничных ценах составил около 109 млрд долларов. Объем продаж каждого из 18 брендов, принадлежащих PepsiCo, превысил млрд долларов в год [15]. Но несмотря на столь внушительные суммы, Соса-Кола остается лидером на рынке безалкогольных напитков в 2019 году. В списке самых дорогих брендов Соса-Кола заняла 6-е место с общей стоимостью в 57, 3 млрд долл., в то время как PepsiCo занимает лишь 29-е место с общей стоимостью в 18,4 млрд долл. Успех компании легко объясним, Соса-Кола делает акцент на вечные ценности «Санта-Клаус, Рождество, Америка, всё это так или иначе связано с Соса-Кола». Pepsi делает свой акцент на молодежь, поэтому каждый год она выпускает различные видеоролики и рекламные акции, которые сменяют друг друга, не оставляя целостного образа в сознании людей. Потребители предпочитают эти бренды, потому что они связаны с определенными общественными ценностями и идеалами. «Бренды, изменяя ценности людей, становятся новой религией. Они помогают людям найти смысл жизни, — заявил Дж. Уильямс, директор Young & Rubicam, ответственный за стратегическую деятельность корпорации в европейских странах» [16]

Литература:

1. Исделл Н. Внутри Соса-Кола. История бренда № 1. М., 2016. С. 12.

2. Coca Cola и Pepsi Cola — война брендов. URL: <https://www.next-brands.com/coca-cola-i-pepsi-cola-vojna-brendov/> (дата обращения 05.04.19).
3. Батлер Д. Проектируя Бизнес. Как захватить рынок, адаптируясь к переменам. Опыт Coca-Cola. М., 2016. С. 17.
4. Исделл Н. Указ. соч. С. 21.
5. История Coca-Cola. URL: <http://replyon.net/171-istoriya-koka-koly.html> (дата обращения 06.04.19)
6. Coca-Cola — история создания и развития знаменитого производителя URL: <https://myrouble.ru/coca-cola-bio/> (дата обращения 06.04.19).
7. Кузнецов А. Ф. Символика как средство формирования конкурентоспособных брендов. Семиотический анализ крупнейших мировых брендов // Политика, Экономика и Инновации. г. Курск, 2016. № 4. С. 6.
8. Pepsi — история создания и развития напитка поколения Next URL: <https://myrouble.ru/pepsi-istoriya-sozdaniya/> (дата обращения 07.04.19).
9. Рекламные «войны» производителей напитков: Coca-Cola против Pepsi URL: <https://vc.ru/marketing/20725-drinks-war> (дата обращения 07.04.19).
10. История успеха Pepsi URL: <https://dengodel.com/success-history/314-istoriya-uspeha-pepsi.html> (дата обращения 07.04.19).
11. Вечный ребрендинг: эволюция логотипа Pepsi URL: <https://vc.ru/flood/38604-vechnyy-rebranding-evolyuciya-logotipa-pepsi> (дата обращения 07.04.19).
12. PEPSI—COLA — ИСТОРИЯ БРЕНДА URL: <https://www.brandpedia.ru/brand-64.html> (дата обращения 08.04.19).
13. История успеха Pepsi URL: <https://dengodel.com/success-history/314-istoriya-uspeha-pepsi.html> (дата обращения 08.04.19).
14. Ударцева А. В. Анализ организации системы формирования спроса и стимулирования сбыта, как подфункции сбытовой функции маркетинга на примере The Coca-Cola Company // Сибирский Федеральный Университет. г. Красноярск. 2017 № 3. С. 264.
15. Ударцева А. В. Указ. соч. С. 265.
16. Беляевский И. К., Маркетинговое исследование. М., 2004. С. 73.

Советская дипломатия во время Второй мировой войны

Мирзов Филипп Владимирович, студент

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России

Вторая мировая война (1939—1945) стала одним из ключевых событий XX столетия и ознаменовала собой новый виток в развитии отношения СССР с Западными странами. Она стала поводом для сближения СССР с США и Великобританией, которые сразу после начала войны выступили с поддержкой СССР. Так, 22 июня Черчилль заявил о готовности Британии оказывать СССР помощь, а 24 июня с таким же заявлением выступил и президент США Ф. Рузвельт. Союзные стороны не медлили с принятием активных действий: уже 12 июля 1941 г. в Москве было подписано советско-английское соглашение о совместных действиях против Германии, с чем связано фактическое начало оформления антигитлеровской коалиции. Этот процесс был подкреплен подписанием Атлантической хартии между США и Великобританией 14 августа 1941 г., которая стала одним из основных документов, на котором базировалась деятельность антигитлеровской коалиции. Вскоре, 29 сентября Москве собралась конференция представителей трех стран-союзниц. Важнейшим решением этого совещания стал протокол о поставках вооружения и продовольствия в СССР со стороны США и Великобритании, а с совет-

ской стороны — о поставках сырья в эти страны. Несмотря на то, что объём поставок оказался меньше, чем того ожидало советское руководство, это был важный шаг на пути укрепления связей с союзниками. В дальнейшем отношения развивались несколько более напряженно, лишь в мае 1942 г. в Великобританию прибыл нарком иностранных дел СССР В. М. Молотов с целью подписания договора, расширявшего сотрудничество стран. Изначальные предложения советской стороны не были удовлетворены Великобританией, однако, был заключен договор, по которому стран обязывались оказывать друг другу помощь, не подписывать сепаратного мирного договора, не стремиться к территориальным приобретениям, а также не вмешиваться в дела других стран. 11 июня 1942 г. нарком отправился в очередной визит, но на этот раз в США, где был подписан договор о взаимопомощи. Стоит отметить, что в связи с вопросом об открытии «Второго фронта» в августе 1942 г. с визитом в Москву прибыл Черчилль, который намеревался убедить Сталина в том, что открытие «Второго фронта» невозможно. Вообще, в ходе первых лет войны прагматик и «заклятый друг» Черчилль стремился как можно дольше

оттягивать открытие фронта, исходя исключительно из интересов своей страны, даже когда это могло негативно сказываться на ходе войны. Следующим важным шагом в развитии отношений между союзниками по антигитлеровской коалиции стало Московское совещание в октябре 1943 г., на котором были приняты «Декларация четырех», «Декларация об ответственности гитлеровцев за совершаемые зверства», «Декларация по вопросу о всеобщей безопасности». Так же впервые было обозначено, что война будет продолжаться вплоть до безоговорочной капитуляции врага. С некоторыми оговорками было решено открыть второй фронт в 1944 г. Было так же принято решение о создании Европейской Консультативной Комиссии, новым органе, целью которого была выработка совместных решений стран антигитлеровской коалиции. Еще одним важным витком в развитии отношений с Великобританией стал визит Черчилля в Москву в октябре 1944 г. Он был сделан уже после открытия «Второго фронта» 6 июня 1944 г. и его целью стало обсуждение со Сталиным раздела сфер влияния в Европе после войны. Предложение было одобрено советской стороной и по итогам переговоров был составлен проект со списком стран, в которых в процентном соотношении указывалось влияние каждой из сторон. Таким образом можно сказать, что во время войны наблюдалось значительное сближение СССР с Великобританией и США, что во многом и способствовало успешным действиям и последующей победе над Германией.

Одним из важнейших процессов, который происходил на международной арене во время войны было создание Организации Объединённых Наций, первым шагом к которому стало подписание 1 января 1942 г. декларации Объединённых Наций между двадцати шестью странами. Следующим важным моментом в истории ООН стала конференция в Думбартон-Окс, проходившая с 21 августа по 7 октября 1944 г., где представители СССР, США, Великобритании и Китая обсуждали вопросы о формате и устройстве организации, ее целях, что позже вошло в устав ООН. Еще к началу конференции страны определили, что в ООН будет создан Совет безопасности, в который войдут СССР, Великобритания и США. Так же было достигнуто соглашение о праве «вето», которое могло быть использовано любой страной, которая являлась членом СБ. Финальным аккордом в образовании ООН стала следующая конференция, которая прошла в Сан-Франциско с 25 апреля по 26 июня 1945 г. На этот раз на конференции присутствовало 50 стран, в дальнейшем ставшие «Странами учредителями ООН». В ходе обсуждения отдельное внимание было уделено вопросам касательно структуры, принципов организации. Стоит отметить, что конференция проходила в весьма накаленной обстановке, страны много спорили касательно процедуры голосования в ООН, активно обсуждался вопрос о колониях, зависимых территориях, о полномочиях СБ. 26 июня был подписан устав ООН, который вступил в силу 24 октября 1945 г. Безусловно, создание ООН стало событием исторического значения. Впервые успешно была

создана организация, объединившая под своей эгидой такое большое количество стран, что стало новым шагом в развитии международных отношений и во многом определило их будущий характер.

Помимо всего вышесказанного, нужно отметить, что значительную часть дипломатии того времени составляли конференции между СССР, Великобританией и США. За время войны было проведено три крупных союзнические конференции, на которых решались как текущие военные и стратегические вопросы, так и вопросы о послевоенном урегулировании. Первой по счету стала Тегеранская конференция (28 ноября — 1 декабря 1943 г.), на которой решались вопросы о судьбе Польши, войне СССР с Японией, открытию второго фронта (которое было назначено на весну 1944 г.), а также о судьбе Германии. Именно тогда было принято решение о том, чтобы территории Пруссии, которые ныне составляют Калининградскую область, после войны перейдут под контроль СССР. Вторая по счету конференция стран антигитлеровской коалиции проходила в Ялте в феврале 1945 г. Союзниками были установлены новые послевоенные границы территорий, ранее занятых Третьим Рейхом. Так же было принято решение об оккупации самой Германии с разделом ее на несколько частей, подконтрольных союзникам. Был решен вопрос о Балканах, влияние над которыми в основном концентрировалось в руках Великобритании, были приняты важнейшие решения касательно народов Европы, репараций, обсуждался вопрос о вступлении СССР в войну с Японией. Уже на конференции стало понятно, что после разгрома общего врага СССР будет мало что сблизать с США и Великобританией, поэтому стороны стремились насколько это возможно закрепить послевоенные решения и не допустить дальнейший центробежных тенденций и дихотомии. Третья и последняя конференция между СССР, США и Великобританией состоялась уже после победы над Германией, летом 1945 г. в Потсдаме. На конференции решались послевоенные вопросы не только касательно судьбы побежденной Германии, но и общеполитического устройства всего мира. Важным отличием по отношению к остальным конференциям стал ее новый состав участников. Ушедший из жизни в апреле 1945 г. Ф. Рузвельт, был сменен Гарри Трумэн, а У. Черчилль, проигравший на выборах, был заменен на К. Этли. Безусловно, это значительным образом повлияло на тон дискуссии. Если Черчилль, Рузвельт и Сталин имели переговорный опыт друг с другом и вполне могли найти общий знаменатель, то с новыми представителями стран советским дипломатам найти общий язык было гораздо труднее. Важным событием стало обращение В. М. Молотова с территориальными претензиями к Турции, а именно требование о благоприятном режиме проливов. Предложение не было одобрено американской и британской сторонами, хотя в протоколах и упоминается о пересмотре конвенции в Монтрё. В целом, конференция продемонстрировала нарастание значительных противоречий между странами, которое усугублялось испытанием американской

ядерной бомбы. Это действие имело двоякую цель со стороны США — показать Японии то, что ее ждет при продолжении войны, а также продемонстрировать оружие массового поражения СССР, у которого оно появится только через четыре года. Можно сказать, что уже на Потсдамской конференции началась конфронтация стран, которые уже не были вынуждены столь тесно сотрудничать в условиях окончившейся войны.

В итоге, можно сказать, что военное время представляется уникальным для истории дипломатических отношений СССР с Западными странами, когда на фоне наличия общего

врага происходило явное сближение. Конференции стран союзников имели значимую роль в данном процессе, способствуя сближению стран, а также совместному решению острых вопросов. Помимо этого, в это время происходил процесс складывания ООН, наиболее влиятельной международной организации современности, которая определяет текущую международную повестку. Несмотря на все это, к концу войны противоречия между странами союзниками нарастали, а с появлением у США ядерного оружия они вскоре приобрели форму противостояния в военно-техническом плане. Стремительно набирала обороты «Холодная война».

Литература:

1. Сборник документов «Советский Союз на международных конференциях периода Великой Отечественной войны 1941—1945 гг». Том 6. «Берлинская (Потсдамская) конференция руководителей трех союзных держав — СССР, США и Великобритании (17 июля — 2 августа 1945 г.)» М.: Издательство политической литературы, 1984.
2. Schlesinger, Stephen E. (2004). *Act of Creation: The Founding of the United Nations: A Story of Superpowers, Secret Agents, Wartime Allies and Enemies, and Their Quest for a Peaceful World*. Cambridge, MA: Westview, Perseus Books Group. ISBN 0—8133—3275—3.

Повседневная жизнь в годы Гражданской войны на примере дневника московского обывателя Н. П. Окунева

Моргунов Кирилл Геннадьевич, студент магистратуры

Московский педагогический государственный университет

Гражданская война до сих пор остаётся одной из самых животрепещущих тем в нашей истории. Это время, когда Россия оказалась на историческом распутье. Вылившийся из политического кризиса 1917 года конфликт втянул в себя каждого жителя бывшей империи, надолго расколов российское общество. В кризисный период вооружённого противостояния особое место занимала повседневная жизнь рядовых граждан. На фоне стремительных изменений, вызванных политическими решениями, менялась и повседневная городская жизнь.

Однако долгое время участники этой жизни не находились в фокусе исторических исследований. Тогда как их действия и их судьбы — это судьбы большинства населения бывшей империи. На момент 1919 года в военных действиях на фронтах Гражданской войны принимало около 3% населения бывшей Российской империи [1, 485]. Обыватели и городское население относились к тем, кто переживал все тяготы и лишения войны, не примыкая к военным формированиям. Однако именно от них и их действий, в каком-то смысле, зависела судьба страны. Как сильно изменилась повседневность с точки зрения её непосредственных участников?

В нашем фокусе оказывается городской служащий, работающий в пароходстве «Самолёт» — Никита Окунев, которому в 1918 году исполнилось 50 лет [4, 220]. Возраст

свой он сообщает в ряде заметок, в том числе, когда говорит о том, что они с бывшим императором (Николаем II) ровесники. Никита Окунев сам себя называл обывателем [4, 7]. Его дневник — это не только сухая фиксация цифр и пересказ газетных статей. Зачастую, он выходил за рамки «летописания», а оценочные суждения москвича, едкие и саркастичные, попадали на страницы дневника. Следует отметить, что Окунев скорее относился к обывателям рефлексующим: он интересовался политикой (на выборах в Учредительное собрание голосовал за кадетов, а сам себя считал толстовцем) и пытался с его собственной точки зрения объяснять действительность. Это и интересно в его дневнике. Удивительным является и осознание обывателем того факта, что всё происходящее вокруг попадёт в историю. Масштабность происходящих вокруг перемен, по мнению Окунева, понимал не он один. Так, Окунев, анализируя поведение наркома по военным и морским делам Л. Троцкого, написал следующее: «Троцкий сказал по телефону из Петрограда: «Петроград не сдан и не будет сдан». Так и видно, что человек говорит, пишет, телеграфирует и телефонирует, а сам предвкушает — «всё это в историю попадёт!»... Словечка в простоте не скажет, — всё с ужимочкой. [4, 299]. В этом отрывке проявляется недовольство и возможно даже какая-то скрытая зависть Н. Окунева, поводом к которой стала «театральщина» или излишний

пафос одного из лидеров большевиков. Жизнь простого человека была лишена такой возможности оставления «следа в истории», да и было ли у обывателей такое желание — тоже вопрос неоднозначный: февральские настроения давно остались в прошлом. С чего же всё начиналось? Как Н. Окунев относился к революции и началу радикальных перемен в своей жизни?

Во время вооружённых октябрьских боёв в Москве — Никита Окунев был скорее растерян, вопрошая: как следует себя вести верному сыну Отечества? Он активно не принимал участия в происходящих событиях, всё это время занимал выжидательную позицию, охранял свой дом, наравне со всеми остальными жильцами по часу в день, дежурия с револьвером в кармане у парадного подъезда [4, 99]. С точки зрения Н. Окунева революция пожаловала в Москву с запозданием почти в 8 месяцев — к утру 28 октября [4, 100]. Причина такого суждения проста — ружейная и пушечная пальба, беспокойная обстановка в городе, сам Окунев в подтверждение своих слов даже написал о жертвах этой бойни от 5 до 7 тысяч человек [4, 100]. Цифры эти в несколько раз преувеличены. Это может сказать нам о том, как москвичи переживали сами бои, не имея точного понятия об их масштабности. Горожанин прямо говорит о начавшейся «Смуте» — московские октябрьские бои он воспринимал как начало Гражданской войны. Красноречивым является и «разрыв» в дневниковых записях: после 28 числа следующая заметка датируется лишь 10 ноября. Москвич начинает её следующими строчками: «Человек предполагает, а Бог располагает» [4, 100], описательный тон его явно негативный, заметно, что нервное напряжение и чувство неизвестности держалось в москвичах даже после окончания боев на улицах Москвы. Н. Окунев мысленно возвращается к «началу» своего дневника, вспоминая, что предполагал писать исключительно о борьбе с иноземцами, а получается теперь так, что ему приходится сосредотачиваться на таких трагических событиях.

Во время московских боёв все револьверы, которое жители дома использовали для потенциальной самообороны, были изъяты вооружённым отрядом большевиков [4, 101]. Большевики Окуневым воспринимаются исключительно негативно, он акцентирует своё внимание на «спиртной дух» или «глупый вид» некоторых солдат. Револьверы жители отдали добровольно, так как в противном случае был бы обыск. Для Никиты Окунева и большинства жителей дома это слово ассоциировалось с «нечаянным грабежом», так как во время них нередко пропадали ценные вещи. Сам москвич беспокоился о резиновых колошах, которые он купил «в хвосте» всего за 15 рублей. «Хвост» — это длинная очередь, которая стала новым явлением для обывателей ещё в годы Первой мировой войны. Уже здесь можно проследить начало навязывания обывателям «право сильного». Условный «человек с ружьем» являлся для горожан если не авторитетом, то как минимум человеком, с которым лучше не спорить. На это намекает и сделанный Окуневым акцент при пересказе газетной ста-

ты, в которой нарком просвещения Луначарский спросил со священниками, бросив фразу: «Не крест сейчас священен, а винтовка» [4, 212]. Сильно Окунев переживал и информационный вакуум, так как обо всём происходящем он узнавал либо из слухов, либо «додумывал» самостоятельно, отталкиваясь от уже известных вещей. Однако новости в любом их виде не добавляли обывателю уверенности. После того, как вышли «буржуазные» газеты — они укрепили его худшие опасения: всё летит в ещё большую разруху, впереди — неизвестность.

Следует обратить внимание на то, как Никита Окунев заканчивает в своём дневнике 1917 год. Он начал вспоминать всю свою предыдущую жизнь, пересказывал свою биографию и сокрушался о том, что он наблюдал за тем, как «человек становился только хуже». В его строчках так и читается ощущение какого-то неизбежного конца. Эсхатологические настроения среди населения Москвы (и не только) — явление не такое и редкое. Разрушение в прямом и переносном смысле старого уклада жизни буквально сбивало обывателей с ног. По замечанию немецкого социолога А. Шюца, мир, в который приходит человек — является интерсубъектным [3, 402]. Иначе говоря, мир и его смыслы уже даны нам, так как в нём жили другие люди, передавшие нам некоторый опыт. Часть вещей вокруг нас мы воспринимаем как само собой разумеющиеся. В тот момент, когда эта устойчивая «данная» система начинает разрушаться — человек на какое-то время теряет почву под ногами, а зачастую и чувство реального. На это разрушение привычных смыслов накладывалась существенная деформация социального пространства, когда в обществе резко менялись роли: бывший (как он сам себя называл) «буржум» Н. Окунев переставал быть таковым, материальная независимость и добытый за годы службы статус — обнулялись. Все те «капиталы», если мы отталкиваемся от терминологии П. Бурдьё [2, 559], которые имелись у москвича, по факту переставили иметь вес. Предыдущие социальные практики ещё по инерции исполняются им: он ходит в рестораны, в цирюльню, в театры, но по мере усиления изменений, вызванных войной — москвич всё чаще вынужден отказывать себе в своих привычных удовольствиях. Окружающая действительность диктовала свои условия. Мир, к которому он привык, разрушался на глазах в прямом и переносном смысле. Болезненным было для москвича наблюдать, как монастыри и церкви превращались в тюрьмы для горожан или пристанища для красноармейцев. Описывая посещение Алексеевского монастыря, он писал: «Там поселены красноармейцы, со своими бранными доспехами и бранными словами. Явное глумление над Христианскими обителями: неужто для женского монастыря нельзя было найти других каких постояльцев или учреждений?» [4, 249].

Самой частой темой (пожалуй, после политического обзора, основанного на газетных статьях) для Окунева являлись цены на различные товары. Зачастую, он как бы оправдываясь перед своим читателем при упоминании до-

рогих продуктов, пишет, что сам он ими «не балуется», только смотрит. На фоне роста цен Н. Окунев изменяет не только свои поведенческие, но и пищевые привычки: даже такие продукты как картошка становятся не самым доступным яством. Рацион обывателей всё чаще приобретает характер случайный: что удалось раздобыть, то и съели: «Положение такое, что пришлось заведомо покупать и есть конину, к чему не так давно было сильное отвращение» [4, 243]. Ситуация с продовольствием скорее была бедственной, высокие цены заставляли москвичей серьёзно экономить. Исключением являлись цены на некоторые книги, хотя они выросли в 10, а то и в 20 раз, но дешёвой было советское переиздание некоторой русской классики. Москвич отмечал, что за сочинения Салтыкова-Щедрина просят всего 2 р 50 коп. [4, 246]. В повседневную квартирную жизнь вмешивалось и отсутствие электричества большую часть дня и ночи. О том, как в канун 1920 года дали свет с 5 ч. дня до 2 ч. ночи Окунев пишет как о чуде и событии, выбивающемся из контекста повседневности [4, 312].

В результате коллапса коммунальных служб о такой вещи как центральное отопление не могло быть и речи, квартиры топились «печками-буржуйками». В Москве и в целом по России тяжелой была топливная проблема, дров не хватало. В холодную зиму 1918/19 гг. это серьёзно ударило по городскому населению. Участились случаи болезней, да и сам Н. Окунев «слёг» практически на 4 месяца с воспалением лёгких, с февраля по май он не вёл свой дневник. Рассказывая о своём недуге, москвич писал: «Не дай Бог хворать в такое время!». Лечение обходилось дорого, зачастую некоторые траты требовали сумму в 500 рублей. Заработная плата самого Н. Окунева колебалась в районе 900–1200 рублей в месяц, после прибавки к зарплате и выздоровлению к концу 1919 года он получал 3500 рублей в месяц (при максимальной цене на хлеб в 200 рублей, а валенки, для сравнения, стоили 8000 рублей) [4, 307]. Однако будучи больным и не имея достаточного количества сбережений, Окунев бедствовал, что вынуждало его семью продавать вещи: дочь и жена его регулярно, судя по всему, торговали на «Сухаревке» — большом московском рынке, где можно было скупать и продавать товары «по вольным ценам». Как вспоминал москвич, сначала продавали вещи из категории «ненужные», потом «лишние», а потом и те «без которых можно и обойтись». Сам москвич горько иронизировал, что скоро придётся продавать и то «без чего трудно обойтись».

Холод в квартирах, температура в которых поздней осенью/зимой держалась в районе от 1–3 до 6–7 градусов по Цельсию, являлся причиной не только болезней, но и использования в качестве дров подручных средств: паркета, книг, картин. Разрубались на дрова, в том числе, и заборы. Н. Окунев описывал такую интересную практику как «ходить на дрова». На Дербеневской набережной горожанин вместе с сослуживцами добывал «дрова», предоставленные им Рупводом (Районным управлением вод-

ного транспорта). Часть дров они могли оставить себе, часть учреждению. Сам Окунев называл это «своего рода барщиной» [4, 294]. Дрова были среднего качества, но здесь главным было именно их наличие. В итоге в 1919 году москвич смог худо-бедно обеспечить себя и свою семью топливом. От набережной до квартиры пешком было около 1,5 часов. С выпавшим снегом мешок с дровами Окунев взваливал уже не на свою спину, а на санки. В свободное время он искал дрова на улицах Москвы. «Дровяной охотой» занимались практически все московские обыватели и буквально тащили всё, что плохо лежало. А затем и вовсе — всё, что встречалось на пути: «И стоит только в каком заборе, в сарае и даже в целом доме проточить какую-нибудь дырку, как вместо одного грызунка является их трое, пятеро, а затем целая стая, и пошла писать! Прямо диву даешься успехам такой «коллективной работы»: утром идешь мимо какого-нибудь деревянного здания, допустим ветхого, но все же цельного и обширного, а к вечеру от него и следа не осталось, и люди, занятые такой хищнической, но по переживаемому времени не преступной работой, напоминают собой, особенно в вечернее время хищных зверьков. Точно мыши или крысы копошатся где-то в хламе и мало-помалу разрушают не только дождавшееся разрушения, но и цельное, что бы пригодились не только на дрова, но и на комфорт» [4, 303]. Сравнение людей с такими зверьями как «мыши или крысы» соседствует и с оправданием такой деятельности, Н. Окунев, осознавая падение морального облика, понимал, что всё это является прямой связью с происходящими вокруг событиями. Повседневность войны, даже в городах ею не тронутых часто сводилась к формуле — каждый сам за себя.

Серьёзно Гражданская война повлияла и на семью Н. Окунева. Его сын стал служить в ЧК. Горожанин сокрушался, в одной из заметок он пишет: «Вчера слышал, что ЧК раньше в общезнании называвшаяся «чрезвычалками», теперь зовут «чрезчурками». (К глубокому моему прискорбию, там служит и сынок мой, следовательно по борьбе с преступностью по должности) [4, 240]. Это не стало поводом к «разладу» между отцом и сыном, тем более последний, спустя некоторое время, из ЧК ушёл и начал сражаться в рядах Красной армии. Отец сильно за него переживал, хотя и не одобрял политических взглядов сына.

Отношение Окунева к большевикам неоднозначное, но он достаточно много о них писал. Фамилия «Ленин» упоминается в его дневнике минимум 173 раза. Для сравнения фамилия «Троцкий» — около 116. Это с учётом, что часто москвич цитировал газеты и пересказывал какие-то новости «по памяти». Он явно напрямую не одобрял их деятельности, однако не отказывал большевикам в «народном интересе», так как речи Ленина приходила послушать, с его слов, «весьма пёстрая публика». Однако в целом новая реальность московского обывателя скорее вгоняла в состояние апатии. В одной из записей он сообщал, что жить стало очень тяжело — помимо проблем бы-

товых и низкой заработной платы, «замучены анкетами, декретами, угрозами уплотнения, вселений и переселений. Жизнь до трагического «не свободна»... Приказывают быть если не коммунистами, то сочувствующим им» [4, 230]. Большевики достаточно активно вторгались в привычное повседневное пространство городского жителя. Записывая «по горячим следам» шествия и манифестации в честь годовщины Октябрьской революции в 1918 году, Окунев отмечал, что многие оказались там в порядке партийной дисциплины, а не по собственной воле. Разумеется, что толпа празднующих была неоднородна, здесь на лицо скорее прослеживается тенденция к политической адаптивности и просто боязнь потерять работу, о чём, к слову, писал и сам Окунев. Люди боялись опоздать на работу, отлучиться на минуту или просто уйти с работы пораньше. Всегда был риск определённых санкций, что также формировало поведенческую стратегию — следовать правилам. Для простых рабочих трудовая дисциплина преподносилась как элемент борьбы с буржуазией, в Москве можно было обнаружить такие плакаты, как «Дисциплина и труд — буржуя перетрут».

Литература:

1. Россия в годы Гражданской войны, 1917—1922 гг.: очерки истории и историографии / отв. ред. Д. Б. Павлов. М.: СПб.: Центр гуманитарных инициатив. 2018.
2. Бурдье П. «Социальное пространство: поля и практики». М.: «Институт экспериментальной социологии». 2005.
3. Шюц. А. «Мир светящийся смыслом». М.: «РОССПЭН». 2004.
4. Н. П. Окунев. «Дневник москвича, 1917—1924» в 2 т. М.: «Воениздат», 1997.

Для Н. Окунева всё происходящее вокруг считывалось по-разному. Однако, чаще всего, христианское мировоззрение москвича находило причину разрухи и хаоса в «божьей каре», которая выпала на народ. Несколько раз за период с 1917 по начало 1920 москвич не знал, будет ли у него работа: в 1918 году его на какое-то время уволили, правда, потом вернули обратно с прежним жалованием. Подробных деталей этого водоворота событий Никита Окунев не сообщал, акцентировал своё внимание он в основном на том, что в такое время судьба может измениться в течении нескольких минут. Всё это не могло позитивно сказаться на внутреннем состоянии обывателя, он по факту переставал планировать своё будущее, так как неизвестно было, что готовит «день грядущий». Высшей точкой апатии и сердитого бессилия москвича стала его последняя запись перед Новым 1920 годом: «Через полчаса настанет и по старому стилю новый 1920 год (високосный). Благослови его Господи! А о минувшем что теперь сказать? Разве только то, о чем сейчас разговор был «промеж своих»: мясо 700 р. ф., яйца 130 р. шт., масло 2.200 р. ф., пара исподнего белья 4.000, и еще: «тьфу!»» [4, 315].

СОЦИОЛОГИЯ

Формирование межэтнической толерантности как профессионально важного качества у будущих социальных работников

Актянова Дарья Дмитриевна, студент магистратуры

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва

В статье рассматриваются теоретические основы формирования профессионально важной для социальных работников личностного качества — межэтнической толерантности. Влияние личностно-ориентированных технологий образования на развитие межэтнической толерантности, как следствие — формирование развитой личности будущего специалиста по социальной работе.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, профессиональная деятельность, личностно-ориентированные технологии профессионального обучения, социальный работник.

Концептуальная идея нашего исследования в данной статье состоит в том, что будущий социальный работник обязан не только развить врожденные способности в процессе обучения в ВУЗе, но и приобрести новые профессионально важные личностные качества, которые должны обеспечить формирование развитой личности с высоким уровнем межэтнической толерантности как основой высокого профессионализма.

Профессия социального работника предусматривает вмешательство социальной работы в отношении людей различной этнической принадлежности, способствует позиционным социальным изменениям, решению проблем между людьми, принадлежащих к различным этническим группам.

Поэтому миссия социального работника в рамках межэтнического взаимодействия между людьми заключается в том, чтобы каждый человек, не зависимо от национально принадлежности, мог бы реализовать свой потенциал, вести полную и насыщенную жизнь, а также минимизировать дисфункцию социальных отношений [3, с. 29].

Современный социальный работник должен обладать комплексом личностных качеств для эффективного выполнения актуальных профессиональных задач, но в нашем исследовании будут выделены наиболее значимых качеств социального работника, которое служит базовой основой построение межэтнической толерантности в отношении между людьми.

Основополагающим документом, раскрывающим сущность и содержание понятия толерантности, является Декларация принципов толерантности. Согласно данному документу толерантность представляет собой «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [6, с.

53]. В данном документе подчеркивается, что развитию толерантности как добродетели способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Однако толерантность не рассматривается как уступка, а, напротив, «выражается в активном отношении, формируемом на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [6, с. 54].

Образовательное учреждение является одним из важнейших институтов воспитания межэтнической толерантности у будущих специалистов по социальной работе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [2] одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в системе образования провозглашает единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства.

Анализируя содержательную сущность межэтнической толерантности, И. Гриншпун выделяет параметры, раскрывают толерантность как некую характеристику индивида, а именно:

- объективная толерантность, что отражается в дифференцированном отношении к различным объектам и воздействий различного типа;
- диапазон толерантности, который определяет условное обозначение степени толерантности как индивидуальной характеристики и определяется через количество допустимых воздействий;
- устойчивость толерантности, отражающий ее временную характеристику;
- динамичность толерантности, то есть множественность диапазона во времени и параметры этой изменчивости. [4 с. 35].

Если говорить о толерантности как индивидуально-качественных характеристиках личности человека, то стоит выделить два аспекта: толерантность как тенденцию (потребность) и толерантность как возможность (способность).

В любом случае толерантность можно сформировать и развить. Определим основные аспекты межэтнической толерантности в процессе формирования готовности к профессиональной деятельности будущих социальных работников, а именно:

1. Формирование самосознания через содержание профессионального образования и воспитания, личностно-ориентированных технологий профессиональной деятельности, развитие навыков межэтнического толерантного поведения. Формирование межэтнической толерантности происходит по средствам социальных установок. Которые закладываются в процессе обучения будущего социального работника в ВУЗе.

2. Воспитание чувств с помощью сопереживания, сочувствие или противопоставления, то есть обучение социальным навыкам, которые находятся в основе этого процесса, должно осуществляться на рациональном, эмоциональном и духовном уровнях. Главным компонентом здесь является глубокое знание о межэтнической толерантности, об направленности на формирование навыков профессионального поведения будущего социального работника.

Знание о толерантности помогают убедить будущего социального работника в правильности его решений, пониманию границ толерантности, а также систематизирует информацию о возможных и необходимых поведенческих действиях с тем или иным представителем этнической группы. Там, где речь идет о морально-эстетических ценностных ориентации, которые, несомненно, закладываются и являются решающими факторами в образовании будущих социальных работников.

Поэтому учебным заведениям принадлежит роль ведущих социальных институтов, обязанных способствовать формированию профессионального мировоззрения, воспитанию толерантности, ценностного отношения к каждому человеку.

Межэтническая толерантность основывается на терпеливом, внимательном отношении и убеждений других людей, является одним из средств разрешения проблем личности и решения конфликтных ситуаций. Однако одни знания недостаточно, чтобы являться мощным стимулом проявления толерантности при разрешении конфликтных ситуациях между этническими группами. С этой целью у будущего социальных работников необходимо развивать определенные способности:

- умение вести диалог, общаться, внимательно выслушивать другого, уверенно выражать свои взгляды и т. д.;
- умение объективно смотреть на проблемы и признавать позицию другого;
- умение пользоваться моделями профессионального разрешения конфликтов и т. д. [5, с. 58].

Указанные знания и способности могут применяться при осуществлении профессиональной деятельности, поэтому для этого необходимо:

- готовить студентов к тому, чтобы они рассматривали недоразумение как обычное жизненное явление, учить преодолевать разногласия путем общения;
- знакомить студентов с особенностями преимуществ и недостатков участия в конфликтных ситуациях, предоставляя, таким образом, возможность каждому индивиду контролировать свое поведение;
- инициировать воспитательные процессы путем моделирования конфликтных ситуаций с поиском оптимальных вариантов их решения при условии соблюдения толерантного поведения;
- информировать о последствиях толерантного поведения и отсутствия этого качества;
- находить альтернативные способы урегулирования конфликтов.

Изучение методико-теоретических основ воспитание межэтнической толерантности у студентов потребует анализа таких предпосылок развития этой нравственной свойства личности:

1. Самопознание, необходимое для коррекции поведения в сложных, кризисных ситуациях и повседневной жизни. Анализ результатов самопознания позволит сформировать у студентов такие умения, как идентификация (отождествление себя и своего поведения с другими людьми) и рефлексия — способность сосредоточиться и проанализировать самого себя.

2. Самооценка, от которой зависят взаимоотношения студента с окружающими, его самокритичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам.

3. Знание потенциальных трудностей (интеллектуальных, мотивационных, нравственных, эмоциональных) и барьеров (психологических, психофизиологических, специфических) умение их преодолевать, определить свой коммуникативный потенциал и строить свои взаимоотношения с другими на принципах взаимопонимания, неконфликтности, глубокой эмпатии.

4. Образование и культура без предубеждений и стереотипов, на основе партнерства, сотрудничества является средством воздействия, залогом утверждения и активным фактором овладения навыками толерантности.

Как отмечает Б. Вульффов, процесс воспитания межэтнической толерантности предполагает целенаправленную организацию положительного опыта толерантности, то есть создание пространства прямой или опосредованного взаимодействия с другими за поведением людей, иными словами — совместному взаимодействию [6, с. 57].

Воспитание толерантной личности нового времени подвластно только педагогу с высоким инновационным потенциалом, определяемым как совокупность социокультурных и творческих характеристик личности, которая демонстрирует готовность совершенствовать педагогическую деятельность в их практических формах.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>. Статья 34.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». — Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. Вульф В. З. Основы педагогики: Учеб. пособие / В. З. Вульф, В. Д. Иванов; Ун-т рос. акад. образования. — [2. изд., испр. и доп.]. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 614
4. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении) / Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. Ст. — М.: Изд. МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002—368с. — С.31—40.
5. Лебедева Н. М. Этническая толерантность в России и способы ее укрепления. — М.: МГИМО, 2010. 151 с.
6. Поленова, М. Е. Изучение условий формирования толерантности в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / М. Е. Поленова, И. К. Свищева. // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве. — Одесса, 2012. — Т. 15, вып.2. — С. 52—59.

Реализация регионального проекта «Содействие занятости женщин — создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет на территории Свердловской области» как одно из направлений семейной политики Свердловской области

Герасимов Степан Михайлович, студент магистратуры;

Ваторопин Александр Сергеевич, доктор социологических наук, доцент

Уральский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Екатеринбург)

Приоритетные направления развития современного российского общества закреплены в майском указе Президента Российской Федерации № 204, в том числе повышение рождаемости и улучшение условий жизни семей. На достижение этой национальной цели направлены национальный проект «Демография», федеральный проект «Содействие занятости женщин — доступность дошкольного образования для детей» и региональный проект «Содействие занятости женщин — создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет на территории Свердловской области». В статье рассматривается практический опыт осуществления регионального проекта в Свердловской области как одно из направлений реализации семейной политики.

Ключевые слова: семейная политика, демографическая политика, повышение рождаемости, национальные проекты, региональные проекты, строительство дошкольных образовательных организаций для детей в возрасте до трех лет.

Государственная поддержка семьи, материнства (отцовства) и детства — одно из важнейших направлений внутренней социальной политики государства, обладающее правовыми механизмами, которые обеспечивают институту семьи эффективную защиту, и соответствуют общей концепции развития российского общества.

Демографическая и семейная политика — это тесно связанные друг с другом направления внутренней социальной политики государства. Укрепление роли и престижа семьи в обществе, рост материального семейного благосостояния приводят к уверенности в будущем и, соответственно, способствуют повышению рождаемости.

Правительством Российской Федерации проводится активная политика по поддержке социально не защищенных слоев населения, в том числе семей с детьми (к ним относятся молодые семьи и семьи, имеющие трех и более детей).

В соответствии с Концепцией государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 № 1618-р [1], государственная семейная политика — это комплекс мер, система задач, принципов и мер, основная цель которой состоит в:

- сохранении и поддержании института семьи как основы российского общества, упор на традиционных семейных ценностях;
- повышение роли семьи в жизни общества, повышение авторитета родительства в семье и обществе;
- профилактику и преодоление семейного неблагополучия;
- улучшение условий и повышение качества жизни семей.

По данным Росстата на территории России из 16 млн женщин в возрасте от 20 до 49 лет, имеющих детей, 12 млн работают [9].

Соответственно одной из составляющих государственной поддержки в отношении семей, имеющих детей, являются мероприятия по созданию стопроцентного (в соответствии с потребностью) количества мест в дошкольных образовательных организациях. На территории Российской Федерации в 2012–2016 годах в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [2] в рамках мероприятий о стопроцентном обеспечении мест в ДОО для детей в возрасте от трех лет ежегодно вводилось дополнительно 400 тыс. мест. В Свердловской области, по информации Министерства образования и молодежной политики, за годы реализации данного Указа Президента Российской Федерации в 360 детских дошкольных образовательных организациях введено более 87,1 тыс. дополнительных мест для детей от 3 до 7 лет [6]. И на сегодняшний момент можно говорить, что количество существующих дошкольных образовательных организаций покрывает потребность для детей в возрасте от трех до 7 лет.

Однако в соответствии с текущим законодательством ежемесячное пособие по уходу за ребенком родитель, находящийся в декретном отпуске, получает до полутора лет. С полутора до трех лет размер ежемесячной компенсации по уходу за ребенком составляет 50 рублей. Соответственно, испытывая материальные трудности, родитель, находящийся в отпуске по уходу за ребенком, старается выйти на работу по достижению ребенком 1,5 лет. Однако отсутствие ясельных групп в государственных (муниципальных) дошкольных организациях эту задачу затрудняет. Соответственно, организация ясельных групп для детей от полутора до трех лет в детских дошкольных образовательных организациях позволит матери (отцу) выйти на работу.

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [4] в государственной образовательной политике Российской Федерации приоритетами в дошкольном образовании определены: создание условий для обеспечения равенства возможностей для всех детей в получении качественного дошкольного образования и условий обучения согласно утвержденным и применяемым на территории Российской

Федерации государственным образовательным стандартам дошкольного образования, а также создание возможностей для покрытия потребности каждой семьи в получении дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев и до начала обучения в школах.

Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (далее — Указ) [3] регламентированы основные направления развития российского общества, цели и задачи. Согласно Указу, обеспечение устойчивого естественного роста численности населения Российской Федерации является одной из приоритетных национальных целей развития Российской Федерации.

Для достижения данной национальной цели в рамках национального проекта «Демография» разработан и реализуется федеральный проект «Содействие занятости женщин — доступность дошкольного образования для детей». Цель — обеспечение возможности женщинам, имеющим детей, совмещать трудовую деятельность с семейными обязанностями, в том числе за счет организации дополнительных ясельных групп для детей до трех лет в детских садах.

Для реализации федерального проекта в субъектах Российской Федерации разработаны региональные проекты. Так в Свердловской области реализуется региональный проект «Содействие занятости женщин — создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет на территории Свердловской области», в соответствии с которым органы исполнительной власти Свердловской области обязуются обеспечить возможность женщинам, имеющим детей, совмещать трудовую деятельность с семейными обязанностями к 2024 году, в том числе за счет обеспечения стопроцентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до трех лет на территории Свердловской области.

Для достижения данной цели предусмотрен ряд направлений реализации мероприятий:

- организация профессионального обучения и дополнительного профессионального образования для не менее 8239 женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком в возрасте до трех лет до 2024 года;
- создание дополнительных мест для детей в возрасте до 3 лет в муниципальных образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования;
- актуализация механизмов поддержки негосударственного сектора в сфере дошкольного образования [10].

В данной статье рассмотрим комплекс мер, направленный на создание дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях Свердловской области для детей в возрасте до трех лет (ясельных групп).

Предыдущее поручение Президента Российской Федерации об обеспечении местами в дошкольных образовательных организациях для детей в возрасте от 3 до 7 лет способствовало тому, что в существующих садах ясельные группы перепрофилировались, а в проектную документацию вновь создаваемых объектов вносились корректировки, заменяя ясельные группы на группы для детей в возрасте от трех лет. Соответственно, на текущий момент велика потребность в ясельных группах в муниципальных образованиях, расположенных на территории Свердловской области. Сегодня, в соответствии с данными автоматизированной системы управления «Е-услуги. Образование», доступность дошкольного образования для детей до трех лет в 2017 году составила 73,9 процента.

В 19 муниципальных образованиях, начиная с 2018 года, реализуются мероприятия по созданию дополнительных мест (ясельные группы) в детских образовательных организациях. В 2019–2020 годах планируется полностью удовлетворить потребность населения в ясельных группах.

В 17 муниципальных образованиях Свердловской области выполнить поручение Президента Российской Федерации и обеспечить доступность дошкольного образования для детей младшего дошкольного возраста планируется путем проведения мероприятий в действующей муниципальной системе дошкольного образования (перепрофилирование дошкольных групп в ясельные, организация кратковременного пребывания, прием детей по желанию родителей в группы для детей старшего возраста).

Однако в некоторых муниципальных образованиях потребность в ясельных группах намного выше, чем существующее количество мест в дошкольных образовательных организациях. Так, например, наименьшие показатели доступности дошкольного образования зафиксированы в 10 крупнейших муниципальных образованиях Свердловской области, таких как МО «город Екатеринбург», г. Каменск-Уральский, г. Нижний Тагил, Первоуральский ГО, Сысертский ГО, Белоярский ГО, Березовский ГО, Невьянский ГО, ГО Ревда, Серовский ГО.

Таким образом, анализируя существующую ситуацию в части созданной инфраструктуры дошкольного образования, а также принимая во внимание демографическую ситуацию и прогноз на ближайшие годы, вопрос доступности дошкольного образования для детей ясельного возраста может быть решен только благодаря строительству и вводу новых детских садов, перепрофилированию групп, реконструкции и капитальному ремонту дошкольных образовательных организаций в 35 муниципальных образованиях Свердловской области.

В соответствии с утвержденными паспортом национального проекта, а также государственными программами Свердловской области муниципальными образованиями запланировано к 2020 году введение около 16983 дополнительных мест [6] (за счет реконструкции, строительства, выкупа и капитального ремонта зданий детских

садов, а также развития иных форм дошкольного образования, стимулирования организации и развития частных детских садов):

- строительства 35 новых зданий дошкольных образовательных организаций и 6 пристроен к зданиям дошкольных образовательных организаций;
- реконструкции 9 зданий дошкольных образовательных организаций;
- возврата 14 зданий дошкольных образовательных организаций в муниципальные системы дошкольного образования;
- выкупа 4 зданий дошкольных образовательных организаций [7].

Так, в рамках реализации национального проекта «Демография», федерального проекта «Содействие занятости женщин — доступность дошкольного образования для детей» Правительством Свердловской области заключено два соглашения на предоставление Свердловской области межбюджетного трансферта на:

- создание дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях Свердловской области от 1,5 до 3 лет;
- создание дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях Свердловской области от 2 месяцев до 3 лет.

В соответствии с данными соглашениями в бюджет Свердловской области в 2019 году на строительство 13 дошкольных образовательных организаций привлечено 958,04 млн рублей, в 2020 году — 783,76 млн рублей [7].

В результате строительства дошкольных образовательных организаций, в муниципальных образованиях будет создано 2570 дополнительных мест для детей в возрасте до 3 лет.

Несмотря на все положительные аспекты данного проекта при реализации его региональные органы власти могут столкнуться с рядом проблем.

Наиболее остро стоит вопрос использования экономически эффективной проектной документации повторного использования. С 1 сентября 2016 года с вступлением в силу Федерального закона Российской Федерации от 3 июля 2016 года № 368-ФЗ «О внесении изменений в Градостроительный кодекс Российской Федерации», в случае использования бюджетных средств при строительстве объектов капитального строительства, использование экономически эффективной проектной документации повторного использования является обязательным условием.

Экономически эффективной документацией повторного использования признаются проектные решения, отвечающие техническим требованиям (стандартам) [12], а также решения, в которых сметная стоимость строительства объекта капитального строительства не превышает предполагаемую (предельную) стоимость строительства, определенную с применением утвержденных Минстроем России укрупненных нормативов цены строительства или объектов-аналогов, в случае невозможности рассчитать по НЦС.

Из 13 дошкольных образовательных организаций, строительство которых в 2019–2020 годах запланировано за счет средств областного бюджета, по состоянию на 1.05.2019 в Реестр экономически эффективной проектной документации Минстроя России включено 4 садика [11].

Согласно протоколу от 30.04.2019 № 238-ПРМ-ОД четыре садика были отклонены комиссией Минстроя России и не включены в Реестр экономически эффективной проектной документации по причине отсутствия лифтового оборудования для маломобильных граждан в проектной документации. Изменение технических требований, а также проектная документация 2017 и ранее годов, приводит к ситуации, при которой при наличии бюджетных ассигнований их использование невозможно. Проведение работ по перепроектированию, получению повторных госэкспертиз, повторная подача документов в Минстрой России для их рассмотрения и включения в Реестр экономически эффективной проектной документации оттягивает сроки финансирования и, соответственно, строительства на более неблагоприятный для строительных работ промежуток времени осень — зима 2019 года.

Кроме того, накладывается риск срыва сроков строительно-монтажных работ по объектам из-за недобросовестных подрядчиков (данный риск основывается на практике строительства объектов социальной сферы на территории области).

Так, например, в рамках мероприятия по стимулированию программ жилищного строительства на условиях софинансирования из федерального бюджета осуществляется строительство школы на 1200 мест по ул. Чемпионов в жилом районе «Солнечный» (сроки строительства 2018–2020 годы). Управлением капитального строительства г. Екатеринбурга с ООО «Трест Магнитострой» был заключен муниципальный контракт, в ходе реализации которого генеральным подрядчиком неоднократно осуществлялся

срыв сроков, установленных графиком строительных работ, что привело к необходимости смены генерального подрядчика и заключение нового муниципального контракта.

В текущей ситуации для освоения средств федерального бюджета Правительству Свердловской области необходимо рассмотреть возможность замены детских садов на аналогичные объекты с проектной документацией, включенной в Реестр экономически эффективной проектной документации. В дальнейшем для минимизации существующих рисков органам исполнительной власти Свердловской области и, в первую очередь, администрациям муниципальных образований, на территориях которых планируется осуществлять строительство объектов дошкольного образования, необходимо проводить планомерную работу с проектными организациями по существующим экономически эффективным проектам, включенным в реестр Минстроя России, и о возможности использования данных проектных решений, с привязкой на местности, на территориях муниципальных образований.

Кроме того, необходимо налаживать дополнительный контроль за ходом строительства муниципальных объектов с использованием федеральных средств, в том числе с привлечением специалистов ГКУ СО «Управление капитального строительства Свердловской области».

Таким образом, для Свердловской области участие в реализации национального проекта «Демография», федерального проекта «Содействие занятости женщин — доступность дошкольного образования для детей» обусловлено потребностью в ликвидации неудовлетворенного спроса на услуги дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет, необходимостью обеспечения раннего развития детей и расширения форм дошкольного образования в соответствии с потребностью каждой семьи, а также необходимостью создания условий для увеличения занятости экономически активного населения.

Литература:

1. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 № 1618-р. // Электронный ресурс «Консультант Плюс».
2. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599. // Электронный ресурс «Консультант Плюс» <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>. (дата обращения 11.03.2019).
3. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. // Электронный ресурс «Консультант Плюс» <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>. (дата обращения 11.03.2019).
4. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155. // Электронный ресурс «Консультант Плюс» <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>. (дата обращения 11.03.2019).
5. О формировании, предоставлении и распределении субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации» Постановление Правительства РФ от 30.09.2014 № 999. // Электронный ресурс «Консультант Плюс».
6. «Об утверждении комплекса мероприятий, направленных на создание дополнительных мест для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность

- по образовательным программам дошкольного образования, в Свердловской области на 2018—2020 годы» Постановление Правительства Свердловской области от 31.05.2018, № 351-ПП — <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>. (дата обращения 11.03.2019).
7. «Об утверждении государственной программы Свердловской области «Реализация основных направлений государственной политики в строительном комплексе Свердловской области до 2024 года» Постановление Правительства Свердловской области от 24.10.2013 № 1296-ПП. // Электронный ресурс «Консультант Плюс» <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>. (дата обращения 11.03.2019).
 8. Доступность дошкольного образования // официальный сайт автоматизированной системы управления «Е-услуги. Образование». — Режим доступа: <https://edu.egov66.ru/> (дата обращения 11 марта 2019 года).
 9. Рабочая сила, занятость и безработица в России // официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. — Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1139918584312 (дата обращения 11 марта 2019 года).
 10. Официальный сайт Департамента по труду и занятости населения Свердловской области //. — Режим доступа: <https://www.szn-ural.ru/content/%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения 11 марта 2019 года).
 11. Официальный сайт Минстроя России //. — Режим доступа: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.minstroyrf.ru/upload/iblock/37a/reestr_EEPD-11.04.2019.xlsx (дата обращения 30.04.2019).
 12. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.11.2016 № «О критериях экономической эффективности проектной документации».

Социальная структура современной России: тенденции и перспективы развития

Денисова Лариса Леонидовна, кандидат политических наук;

Бурыкин Игорь Владимирович, студент;

Ковалёва Дарья Михайловна, студент;

Шевелев Николай Сергеевич, студент

Армавирский государственный педагогический университет (Краснодарский край)

За все свое короткое существование Российская Федерация пережила немало изменений. Среди них были и существенные. Будучи в составе Советского союза, Россия была социалистическим государством с плановой экономикой. Однако в 1991 году после распада Союза Советских Социалистических республик, в уже тогда в Российскую Федерацию пришел капиталистический строй и демократическая форма правления. Стали появляться новые возможности, а также и новые проблемы. Это все не могло не повлиять на общественное самосознание, а также на его дальнейший путь развития.

Так как Россия преимущественно капиталистическая страна, то в первую очередь на социальную стратификацию влияет уровень богатства той или иной группы. По этому признаку общество, как и во многих других странах, делится на четыре слоя: элита, верхний, средний и массовый слои.

Элита и немногочисленный верхний слой составляет всего 0,5% и 6% от населения России. Однако в них сосредоточена большая часть ресурсов, а также богатств [1, с. 35].

Другой стратификационной единицей является средний слой. Он составляет около 21% от всего российского общества. У среднего слоя своя система ценностей, среди которых главная — свобода. В то же время средний слой — это

слой патриотических государственных деятелей, которые выступают за глобальное влияние России, за сильную центральную власть и сильную армию. Именно эта группа людей с достаточным доходом больше всего нуждалась в демократии для поддержания своего благосостояния и защиты прав собственности. Средний слой также был наиболее динамично развивающейся социальной прослойкой. И его вклад в экономику страны значительно превысил вес самого слоя среди всего населения. Условно — средний слой назван так с тем, чтобы отличить его от более однородного благополучного высшего слоя развитых обществ. В отличие от «цивилизованных» западных обществ, российское пока заметно пестрит представителями разного уровня жизни — от удовлетворительного до относительно высокого. Исследователи отмечают, что состав среднего российского класса неоднороден. Здесь избирается как фактор оценки степень обеспеченности. Одна часть среднего класса имеют возможность все более повышать свое благосостояние, приобретают собственность, и постепенно обретают необходимую независимость [2, с. 34].

Массовый слой (72%) был очень разнородным и включал представителей различных социальных групп. Сюда входят и интеллигенты, и рабочие, и студенческая молодежь, и пенсионеры.

Однако существует более глубокая стратификация российского общества. Каждый из классов разбивается на еще более мелкие структуры.

«Новая русская буржуазия» («Новые русские») существенно отличается от буржуазии других стран способами получения капитала. Если в Европе и других странах капитал формировался поколениями предпринимательской активности, то «новые россияне» получали его, разделяя в одночасье государство, находящееся в государственной собственности. Организаторы грабежа — либеральная интеллигенция — критиковали диктатуру пролетариата, который, по их мнению, выполнял задачу «отобрать и разделить» имущество помещиков и капиталистов, фактически отобрал и разделил между их представителями имущество, созданное трудами двух поколений советского народа. Как писал американский советник Д. Сакс «российское руководство считало, что дело государства — служить узкому кругу капиталистов, закачивая как можно больше денег в их карманы» [3, с. 75].

В состав руководства сформированных холдингов, акционерных обществ и других производственных объединений вошли представители высших органов государственного аппарата и силовых структур. Это придало новой буржуазии «олигархическо-бюрократический» характер. Значительная часть нового буржуазного слоя состояла из бывших директоров государственных фабрик, совхозов и колхозов, получавших большую долю своих предприятий. Это владельцы крупных нефтегазовых компаний, металлургических предприятий, естественных монополий, крупных банков.

Представителями среднего слоя являются предприниматели. Социальным слоем, который определял вектор экономического развития страны, являлись представители бизнеса. Российский бизнесмен — это типичный представитель среднего слоя общества. Средний возраст 38–40 лет. К предпринимательской деятельности их подвигало желание разбогатеть и жить в соответствии со своим представлением о счастье.

Представители интеллигенции быстрее и сознательнее других адаптировались к рыночным условиям, значительная ее часть была средним классом, хотя и многими (некоторыми учеными и преподавателями, врачами и др.) значительно потеряли в 90-е годы. Интеллигенция

преимущественно придерживается либерально-консервативных взглядов на общество, государство и экономика. Она считает необходимым учитывать национально-культурные особенности России и в то же время очень восприимчива к позитивному зарубежному демократическому опыту.

Рабочие. В советском обществе он был официальным совокупным владельцем государственных производительных сил, находящихся в общественной собственности. В современном буржуазном русском обществе он превратился в пролетариат, как и в других капиталистических странах, и в Российской Империи до 1917 года. Основными группами рабочего класса являются: промышленные рабочие, работники добывающих отраслей, работники электроэнергетики, транспортники, строители, работники торговли и сферы услуг, жилищно-коммунального хозяйства. Общее количество составляет около 37% [4, с. 30].

Транспортники, работники энергетических систем и жилищно-коммунального хозяйства, сумевшие парализовать городскую жизнь акциями протеста, сохранили свое значение и повысили свою роль в общественной жизни. Они получают повышенную заработную плату и социальные льготы.

Сельское население. Рыночные реформы в стране к тому времени не дали ощутимых результатов. В силу различных факторов сельчане медленнее интегрировались в новую экономическую реальность.

Молодежь. Она намного быстрее сверстников советской эпохи, выросла и встала на ноги. Россия сохранила статус одной из образованных наций, а количество студентов университета непрерывно росло. Меняется структура занятости молодежи. Она все больше страдала от интеллектуального или квалифицированного труда в городе.

Социальная структура современного российского общества меняется и продолжает меняться. Процесс социального расслоения нашего общества не закончен. Общество находится на стадии формирования социальных групп. Достаточно сложно стратифицировать современное общество, поэтому появляются такие формулировки, как «условно средний» класс. Развитие среднего класса, доминирование его в обществе — это залог стабильности и постепенного оздоровления экономической и социальной ситуации в стране.

Литература:

1. Малютин М. «Новая» элита в новой России // *Общественные науки и современность*. 1992. № 2.
2. Аврамова Е., Дискин И. Социальные трансформации и элиты // *Общественные науки и современность*. 1994. № 3.
3. Головачев Б.В., Косова Л.Б., Хахулина Л.А. Формирование правящей элиты в России // *Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения*. 1996. № 1.
4. Заславская Т.И., Рывкина Р.В. *Социология экономической жизни*. Новосибирск, 1991. С. 426, 427.

Применение программно-целевых методов социальной поддержки молодежи на территории г. Волгограда

Золотарская Виктория Александровна, студент магистратуры

Волгоградский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

В данной работе проводится анализ целевых программ молодежной политики, а именно, описываются цели и задачи программ, описываются основные достоинства и недостатки, а также определяется, какая из программ является наиболее удачной.

Ключевые слова: молодежь, молодежная политика.

Одним из важнейших современных инструментов реализации задач в рамках бюджетной системы выступает программно-целевой метод, который призван способствовать максимальному достижению целей социально-экономической политики посредством распределения ресурсов, что позволит не допустить неэффективного расходования денежных средств. Для этого разрабатываются, а также реализуются федеральные и ведомственные целевые программы, которые направлены на решение важных социальных проблем. Программно-целевой метод, используется при планировании программ в различных сферах, в том числе и в молодежной политике.

Одним из основных аспектов, влияющих на будущее молодежи в стране, является политика в области образования, а именно ее нацеленность на предоставлении качественных, доступных и соответствующих современным условиям рынка труда знаний. Данная сфера нашла отражение в различных целевых программах.

Так, на территории г. Волгограда действует муниципальная программа «Развитие молодежной политики, организация и проведение мероприятий с детьми и молодежью на территории Волгограда» утверждена постановлением администрации Волгограда «Об утверждении муниципаль-

ной программы «Развитие молодежной политики, организация и проведение мероприятий с детьми и молодежью на территории Волгограда» от 30 октября 2015 № 1518.

Программа предусматривает обеспечение реализации молодежной политики для детей и молодежи на территории Волгограда.

Одна из основных задач программы — сохранение и развитие системы организованного содержательного досуга детей и молодежи по месту жительства; формирование у детей и молодежи устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни и профилактика асоциальных проявлений в молодежной среде; сохранение и развитие системы гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи; создание условий для самореализации талантливых и одаренных детей и молодежи; обеспечение выплат стипендии города-героя Волгограда.

Предусматривается объем финансирования за счет средств бюджета Волгограда, предусмотренный программой, в отчетном периоде составляет 109 807,74128 тыс. рублей на прочие нужды. Объем софинансирования за счет внебюджетных источников, предусмотренных утвержденной программой, составляет 7 188,99463 тыс. рублей. [1]

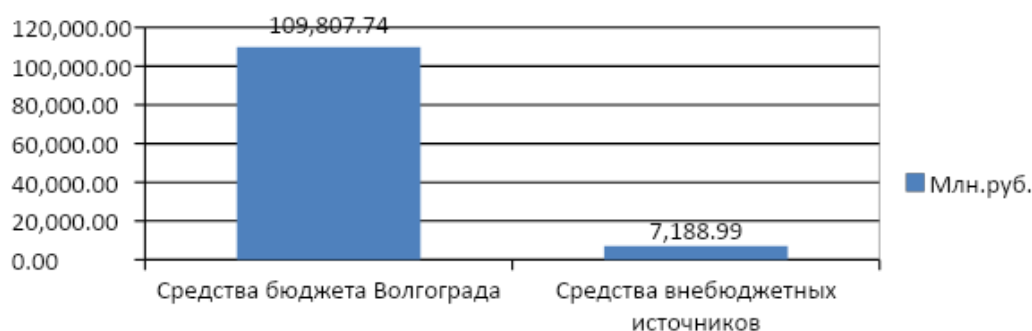


Рис. 1. Средства, привлекаемые на реализацию программы «Развитие молодежной политики, организация и проведение мероприятий с детьми и молодежью на территории Волгограда 2016–2018 г.»

В ходе реализации мероприятий этой программы, на базе молодежно-подростковых клубов и центров Волгограда обеспечена занятость 15,3 тыс. детей и молодежи.

Также на территории Волгоградской области проводится муниципальная целевая программа «Организация отдыха детей в каникулярное время», утвержден-

ной постановлением администрации Волгограда в период 2016–2018 годы.

Ее основная цель — обеспечение качественного организованного отдыха детей в каникулярное время.

Объем финансирования мероприятий Программы за счет средств бюджета Волгограда составил 18490,5 тыс.

рублей, объем софинансирования предусмотренный Программой, за счет средств бюджета Волгоградской области

составляет 27710,7 тыс. рублей, за счет внебюджетных источников — 32001,7 тыс. рублей. [2]



Рис. 2. Средства, привлекаемые на реализацию программы «Организация отдыха детей в каникулярное время 2016–2018 г».

Проведенный мониторинг удовлетворенности родителей качеством отдыха детей в каникулярное время на базе МОУ Волгограда показал, что родителей, неудовлетворенных качеством отдыха, нет. Жалоб со стороны родителей на качество отдыха не поступало. В книгах жалоб и предложений, которые находятся в МОУ, написаны только положительные отзывы. О качестве отдыха говорит также тот факт, что в департамент по образованию администрации Волгограда в течение всего года поступали звонки от родителей с благодарностью о качественной организации отдыха детей и просьбой организовать лагерь в осенний период.

Анализируемые программы имеют достоинства и недостатки. Преимущество первой программы заключается в ее комплексном подходе, существенным изменением плановых показателей по сравнению с текущим, нацеленность на улучшение материально-технической базы, характерным для программы Волгоградской области. Однако эта программа примирительна средне профес-

сиональным учебным заведениям и высшим, в то время как вторая программа нацелена на детей получающим начальное образование. в тоже время вторая программа требует для своего осуществления средств учебных заведений, что может способствовать доли студентов обучающихся на платной основе. Более того, показатель трудоустройства рассматривается только относительно выпускников очного обучения.

Подобные программы реализуются и в других областях России. Все эти программы имеют схожие цели, задачи, средства осуществления.

Таким образом, в результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что программно-целевой метод играет очень важную роль в решении текущих проблем, связанных с продвижением молодежной политики, так как именно он позволяет воздействовать на все стороны жизни молодежи и при этом оказывать необходимую и рациональную финансовую поддержку.

Литература:

1. Паспорт муниципальной программы «Развитие молодежной политики, организация и проведение мероприятий с детьми и молодежью на территории Волгограда» от 30 октября 2015 № 1518.
2. Паспорт муниципальной программы «Организация отдыха детей в каникулярное время», утвержденной постановлением администрации Волгограда от 30 октября 2015 г. № 1519.

Детская и женская миграция как один из факторов глобализирующегося мира

Кислицкая Анна Сергеевна, студент;

Кислицкая Екатерина Сергеевна, студент;

Научный руководитель: Сергеева Елена Вячеславовна, кандидат исторических наук, преподаватель

Дагестанский государственный университет народного хозяйства (г. Махачкала)

Современный мир очень противоречив и неоднороден. Неоднозначную оценку получали и будут получать в том числе такие процессы? как глобализация и миграция, которые тесно взаимосвязаны. Миграция — одна из последствий глобализации, которая, к сожалению, не всегда имеет положительные последствия для тех, кто хочет улучшить свою жизнь. Все мы знаем о трудовой миграции, которая является одной из составляющих современного экономического развития во многих странах, так как обеспечивает дополнительными трудовыми ресурсами, а для многих жителей азиатских стран к тому же означает возможность трудоустройства за рубежом и соответственно рост доходов их семей за счет получения денежных переводов.

Основными центрами миграционных потоков в настоящее время являются Россия и такие арабские страны? как ОАЭ, Катар, Кувейт, Бахрейн. Самыми крупными миграционными коридорами можно считать Мексику — США с 13 млн мигрировавших, Россия — Украину с 3,5 млн мигрантов, Украину — Россию с 2,9 млн а также Казахстан — Россию с 2,5 млн., Таджикистан — Россию с почти 2 миллионами в основном трудовых мигрантов [1].

Детское население, наравне со взрослым населением, является одним из основных участников мировых миграционных процессов. Истоки детской трудовой миграции берут начало в XVII в. — когда детей из необеспеченных семей и сирот отправляли в колонии из-за нехватки там рабочей силы. Зачастую детей вывозили насильно или обманным путем — говоря им, что их родители умерли, а родным, наоборот не сообщали, куда отправляют детей. От многих детей отказались сами родители, но были и такие случаи, когда детей из семей забирали принудительно, часто разлучая братьев и сестер. В конце XIX в. была разработана новая концепция миграции, которая обещала таким детям лучшую жизнь в Австралии, Канаде, Новой Зеландии и Южной Африке. Их отправляли за границу якобы за «лучшей жизнью», а вместо этого использовали для принудительного труда.

Факторами детской миграции в настоящее время считаются:

- детская беспризорность, являющаяся следствием социально-экономического и политического развития отдельных стран;
- тип населенного пункта, откуда происходят мигранты: практика показывает, что в основном оставляют детей дома жители сельской местности;
- уровень образования: лица с высшим образованием берут с собой;

- место происхождения мигрантов: жители Центральной Азии чаще оставляют детей дома, чем берут с собой, а Закавказья — Армении и Азербайджана, наоборот, предпочитают брать детей с собой;
- материальное положение семей, хотя влияние этого фактора относительно небольшое, разве что крайняя степень бедности — «денег не хватает даже на самое необходимое» — чаще заставляет отказываться от поездки с детьми;
- продолжительность поездок на заработки: отношение к миграции с детьми кардинально меняется в случае постоянного проживания, без выезда домой, хотя даже и при таком типе поездки почти треть мигрантов оставляют своих несовершеннолетних детей дома [2].

За последние годы количество несовершеннолетних мигрантов, передвигающихся без сопровождения взрослых увеличилось в несколько раз. По данным детского фонда ООН ЮНИСЕФ, указывается, что, если в 2015–2017 годах в 80 странах мира было зарегистрировано 66 тысяч детей, то за последние 2 года — 300 тысяч. В России же только в 2016 году более 14 млн иностранных граждан и лиц без гражданства были поставлены на миграционный учет. Многие из них приехали с детьми. Семейные мигранты по сравнению с другими категориями более дисциплинированы. Более того, они чаще всего планируют длительные сроки пребывания в России и в перспективе собираются здесь остаться жить и работать. То есть их дети — во многом наше будущее [3].

Миграция влияет на детей мигрантов следующим образом. Представляет собой пример альтернативного направления экономической мобильности. Позволяет родителям обеспечить более высокий уровень образования детям и уменьшить потребность в детском труде. Но те же самые денежные переводы хотя и способствуют материальному благополучию, все же не восполняют эмоциональные потери и социальные риски детям, оставшимся без присмотра родителей. Зачастую дети не умеют распоряжаться деньгами, правильно использовать свое время, не располагают знаниями и навыками как действовать в сложных ситуациях. Дети, чьи родители находятся в других странах, страдают от недостатка любви, их успехи в учебе ниже, чем у их сверстников из полных семей, а свое будущее они видят, скорее всего, за границей, они часто находятся в состоянии депрессии. Те же, кто решается вывезти детей из родной страны рискуют воспитать «уголовника». Социологи заметили некоторую закономерность, связанную с миграцией и криминалистикой. Она заключается в том,

что второе поколение мигрантов опаснее, чем первое. Статистика гласит, что четверть несовершеннолетних детей мигрантов, совершают одно преступление в год. Ученые комментируют этот феномен, называя его «конфликтом миров». Дети мигрантов чувствуют себя заложниками: с одной стороны — родная культура, с другой — та, которой они должны придерживаться в чужой стране, не смотря на личные убеждения. Очень часто дети эмигрантов подражают способу жизни детей, являющихся коренными жителями данной страны. Такое влияние в основном оказывается неблагоприятным. Например, их влупывают в наркобизнес [4].

Особое место в международной миграции занимает женская брачная миграция, которая как социальное явление получила развитие в 90-е годы XX века. Брачная миграция может иметь весьма неблагоприятные последствия, особенно для России, так как за границу в основном уезжают молодые женщины: 60% — в возрасте до 30 лет; из них — около 10% моложе 20 лет; 30% — в возрасте 30–40 лет. Средний возраст «чемоданных невест» составляет 25–30 лет [5]. А ведь именно женщины этого возраста составляют основной генофонд нации. Основными на-

правления, куда направляются мигранты являются США и страны Европы, а для россиянок еще и ближневосточные государства. В результате происходящей миграции происходит не только потеря генофонда, но и «утечка мозгов», о которой предпочитают умалчивать. Так как особенностью брачной миграции жительниц европейских государств является высокий уровень образования, большая часть уже имеют высшее образование, другие продолжают получать его за рубежом. Женщины такого уровня предпочитают выйти замуж либо за человека более высокого социального статуса, либо за хорошего семьянина, живущего «земными» проблемами и «крепко стоящего на ногах». В подобных браках просматривается желание найти безопасность, стабильность, гарантированный жизненный уровень, что подтверждается высоким социальным положением будущего мужа и возможностью переложить на «мужские плечи» решение наиболее важных жизненных проблем.

Таким образом, последствия как детской, так и женской миграции носят в основном неблагоприятный характер, так как отрицательно сказываются на эмоциональном фоне детей и приводят к потере генофонда страны.

Литература:

1. Глобальная миграция (откуда, кто и куда мигрирует) ... // URL:// <http://www.RosInvest.com> > Аналитика > Социальный рынок > Глобальная миграция (дата обращения 03.05.2019).
2. Флоринская, Ю. Дети мигрантов в России: доступ к образованию и медицине // Ю. Флоринская // URL:// <http://www.demoscope.ru/weekly/2012/0515/analit02.php> (дата обращения 03.05.2019).
3. Починок, Н. Дети мигрантов // Н. Починок // URL:// <http://www.iz.ru/635465/natalia-pochinok/deti-migrantov-v-gos...otcialnoi-adaptacii> (дата обращения 05.05.2019).
4. Как влияет миграция на детей // URL:// <http://www.wellnews.ru/society/15931-kak-vliyaet-migraciya-na-detey.html> (дата обращения 06.05.2019).
5. Брак с иностранцем как новая модель адаптации российских женщин в условиях переходного общества // URL:// <http://www.gumilev-center.ru/brak-s-inostrancem-kak-novaya-model-adaptacii-...> (дата обращения 06.05.2019).

Отражение эйджизма на социальном самочувствии пожилых людей

Шакалова Вероника Николаевна, студент

Воронежский государственный университет

В данной статье рассматриваются понятия «социальное самочувствие» и «эйджизм». Также проанализировано отражение эйджизма на социальное самочувствие пожилых людей и проявление его в разных формах и сферах жизни.

Социальное самочувствие — это сложное явление, которое складывается из многих показателей и на которое влияет больше количество различных факторов. Часто проводя исследования на тему социального самочувствия населения невозможно охарактеризовать его абсолютно точно, ведь это субъективное понятие.

В основном социальное самочувствие в социологии определяют как «интегральная характеристика оценочно-эмоциональной сферы человека, которая, будучи произ-

водной от всего комплекса социальных условий его жизни, одновременно выступает как самостоятельный субъективный фактор, воздействующий на все остальные стороны личности». [1, с. 54]

Как уже было сказано выше, на социальное самочувствие влияют различные факторы. Так, они отличаются в зависимости от возрастной группы населения.

В связи с этим их можно назвать специфическими факторами.

Эйджизм пожилых людей — это такая проблема, которая связана с процессом стереотипизации и дискриминации в отношении старшей возрастной группы, потому что они стары. Именно это явление может быть особым фактором, влияющим на социальное самочувствие пожилых людей.

Попробуем рассмотреть, какими формами эйджизм оказывает свое влияние, в каких сферах может проявиться и от каких групп людей чаще всего может исходить.

Если осуществляется прямая дискриминация пожилых людей в обществе, то речь идет о открытой форме эйджизма. Как пример можно привести различные законы, которые ограничивают возрастную группу к некоторым товарам и услугам. Очевидно, что такой эйджизм будет отрицательно сказываться на социальном самочувствии старшей возрастной группы, так как они будут чувствовать себя ущемленными на правовом уровне.

В противоположность открытой форме существует и другая — латентная. В этом случае эйджизм проявляется в виде социокультурных норм, которые предписывают страшим возрастным группам какие-либо формы самоограничения, которые, интернализируясь, обуславливают их самодискриминацию и самоизоляция. Это оказывают негативное влияние на продуктивность деятельности человека и его психологическое состояние, что также отрицательно отражается на социальном самочувствии. [2]

Эйджизм пронизывает все сферы жизнедеятельности людей, но можно выделить те, в которых он чаще всего проявляется. В учреждениях здравоохранения пожилые люди могут часто сталкиваться с эйджистскими проявлениями. Так, дискриминация может происходить в связи с отказом в предоставлении некоторых лекарств, обследований или каких-либо других видов лечения из-за возраста пациента.

Стоит заметить, что проблемы в получении медицинского обслуживания могут возникнуть в связи с физическими трудностями пожилых людей, высокой стоимостью услуг, так как многие пенсионеры не обладают большими финансовыми ресурсами.

Социальным и медицинским работникам, как и значительной части населения, свойственны негативные представления о пожилых людях. Трудящиеся данных сфер

считают представителей старшей возрастной группы депрессивными, дряхлыми, не подлежащими лечению. Социальным и медицинским работникам присущи агрессивное и враждебное отношение к пожилым, растущее по мере увеличения трудового стажа. Врачи часто подходят к их лечению заранее уверенные в его бесперспективности. [3, с. 248]

Эйджизм в медицинском и социальном обслуживании проявляется:

1. В негативных эмоционально-психологических установках и действиях специалистов этих учреждений в отношении пожилых клиентов
2. В неэтичном поведении и оценочных суждениях о качестве или ценности жизни пожилых людей;
3. В формально или полужформально декларируемых «верхних» возрастных ограничениях на определенные процедуры;
4. В низкой доступности для пожилых людей ряда услуг в данных сферах, которые, в силу обстоятельств, для них без посторонней помощи сложно преодолить;
5. Во влиянии возрастных стереотипов на постановку диагнозов и принятие стратегии лечения пожилых пациентов
6. В невнимании к жалобам, просьбам и потребностям пожилых людей. [4, с. 94]

Все эти проявления, безусловно, отрицательно сказываются на социальном самочувствии пожилых людей, так как эйджизм формирует барьеры в их доступе к общественным благам.

Одним из проявлений эйджизма следует считать то, что несмотря на значительную актуальность изучения и решения этой проблемы, в научных исследованиях данная тема все еще не нашла широкого освещения. Причиной этого можно считать, восприятие такой возрастной дискриминации как нормативное, обыденное явление. [5, с. 39]

Таким образом, можно сделать вывод, что эйджизм может иметь разные формы и проявляться в значимых сферах жизни, при этом отрицательно сказываясь на социальном самочувствии пожилых людей. Именно поэтому необходимо изучать данную проблему и искать ее решения.

Литература:

1. Микляева А. В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. — СПб.: Речь, 2009. — 160 с.
2. Микляева А. В. Содержание возрастных стереотипов: эмпирическая типология // Письма Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). — 2014. — № 2. URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2148.htm> (дата обращения: 15.05. 2019)
3. Wilkinson J. A., Ferraro K. F. Thirty years of ageism research // Ageism: Stereotyping and prejudice against older adults. — Cambridge: MA, 2002. — P. 339–358.
4. Колпина Л. В. Эйджизм в обслуживании пожилых граждан учреждениями здравоохранения и социальной защиты: монография. — Ульяновск: Зебра, 2015. — 128 с.
5. Ковалева Н. Г. Пожилые люди: социальное самочувствие / Н. Г. Ковалева // Социс. — 2001. — № 7. — С. 35–42.

ПЕДАГОГИКА

Формирование эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха

Атаева Елена Олеговна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Шамовская Татьяна Владимировна, кандидат философских наук, доцент

Кемеровский государственный университет

В статье рассматриваются данные исследования эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Описаны основные методы по формированию эмоциональной сферы.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, эмоции, нарушение слуха, ребенок, младший школьный возраст, исследование, методы.

Изучением эмоциональной сферы занимались ученые из разных областей науки. Л. С. Выготский отмечал, что эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и прежде всего ребенка». Его последователи, основываясь на теоретических изысканиях, развивают идею о взаимосвязи всех компонентов человеческой психики, в частности эмоционального и интеллектуального [1, с. 24].

Различаются два вида слуховой недостаточности — тугоухость и глухота. Под тугоухостью понимается такое снижение слуха, при котором возникают затруднения в восприятии и в самостоятельном овладении речью. Однако остается возможность овладения с помощью слуха хотя бы ограниченным и искаженным запасом слов.

Под глухотой понимается такая степень снижения слуха, при которой самостоятельное овладение речью (спонтанное формирование речи) оказывается невозможным. Л. В. Ней-

ман отмечает, что возможности, которыми располагают глухие дети для различения звуков окружающего мира, зависят в основном от диапазона воспринимаемых частот [2, с. 134].

У младших школьников с нарушением слуха процесс развития личности затрудняется из-за недостаточного развития речи, маленького объема знаний, а также из-за ограниченного общения с окружающими [5, с. 88].

Особенности эмоционального развития глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста имеют характеристику различной степени выраженности и вариативности. Характеризуются ограниченностью или отсутствием сведений об эмоциях; затруднениями в использовании эмоционально — экспрессивных средств языка; трудностями в вербализации различных эмоций, в установлении причинно-следственных связей появления эмоциональных состояний у человека [3, с. 33].

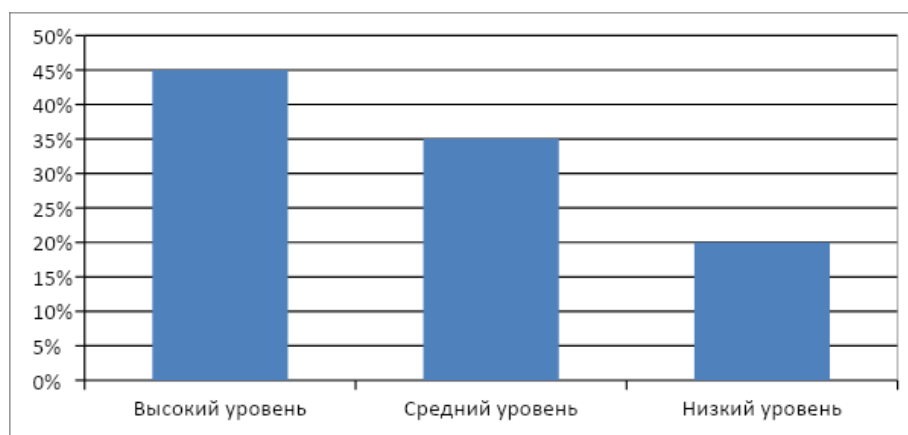


Рис. 1

Результаты обследования детей с помощью метода «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» показали недостаточность объема

знаний об основных эмоциях, трудности их вербализации. Изучение успешности распознавания эмоций показало, что наиболее распознаваемыми эмоциями оказались эмо-

ции радости и гнева (испытуемые чаще употребляли слово «злой», хмурили брови, также при распознавании эмоции радости дети улыбались). Для детей оказалось наименее знакомыми слова, обозначающие эмоции интереса и удовольствия.

Высоким уровнем знаний об основных эмоциях обладают 45 % исследуемых, 35 % имеют средний уровень и 20 % — низкий.

На рисунке 1 представлены данные уровня знаний об эмоциях.

При исследовании адекватности эмоциональных реакций, исследуемые так же показали наиболее низкие результаты. Всего лишь 20 % показали высокий уровень, средний и низкий уровень составили 40 %.

В таблице 1 представлены описательные статистики показателей по всей группе испытуемых. В данной таблице указаны средние значения по методикам: «Несуществующее животное», «Эмоциональная идентификация», «Карта Стотта».

Таблица 1

	№ набл.	Среднее	Минимум	Максим.	Ст.откл.
Несуществующее животное	40	0,55	0	1	0,32
Эмоциональная идентификация	40	4,75	0	8	1,89
Карта Стотта	40	0,63	0	1	0,42

У детей были выявлены особенности эмоциональной сферы: не знание эмоций, неправильное дифференцирование эмоциональных состояний, затруднения в понимании и использовании эмоций. Также дети не способны понимать чувства других людей. У детей недостаточно сформированы навыки распознавания мимики на лице, им незнакомо сочувствие и проявление помощи друг к другу. Так же у детей с нарушением слуха отмечаются затруднения в распознавании похожих эмоций, которые имеют разную номинативную характеристику. Таким детям тяжело адаптироваться и социализироваться в обществе, тяжело вести учебную деятельность.

При развитии эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха целесообразно применять методы арт-терапии и игровой терапии, так как с их помощью можно снизить напряжение, страхи, повысить уровень уверенности в себе.

Необходимо учить детей позитивно относиться к себе, обучать описывать свое настроение, развивать умение правильно выражать собственные чувства через мимику. Обучить детей выходу негативных эмоций можно через игры и различные упражнения.

Литература:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — с. 3—203
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. с. — 134; 170
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.
4. Речицкая Е. Г., Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом / Е. Г. Речицкая, Т. Ю. Кулигина — М.: Книголюб, 2006. — 208с.
5. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение / С. Г. Шевченко — М.: Просвещение, 1999. — 112с.

Дидактические игры как средство формирования логико-математических представлений детей

Балашова Мария Викторовна, студент;

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

Математическое развитие малышей и является актуальной проблемой в дошкольном образовании. Чтобы сформировать математические представления у детей, необходимо осуществлять работу по их формированию в различных видах деятельности. По ФГОС дошкольного образования в содержании образовательной работы

должно быть включено развитие первичных представлений об отношениях и свойствах объектов окружающего мира (сюда относятся форм, цвет, размер, количество, число, части и целое, пространство и время и др.) [3].

У дошкольников можно наблюдать спонтанный, внезапный интерес к какой-либо математической категории

(к количеству, к форме, ко времени, к пространству), который может помочь детям лучше и легче ориентироваться в каких-то вещах и ситуациях, может помочь в упорядочивании и связывании их между собой, может поспособствовать формированию понятий.

Для формирования математических представлений у детей педагогом используются различные методы обучения и умственного воспитания, среди которых дидактической игре отведено особое место.

Дидактическая игра является игровой формой обучения, но при этом достаточно сложным явлением. Используя в работе с детьми эти игры, воспитатель имеет возможность и обучить чему-то детей (воспитатель в роли учителя), и поиграть с ними (воспитатель в роли участника игры), а дети, играя, учатся [2].

Дидактические задачи в таких случаях как бы скрыты от детей, остаются замаскированными. Это и является особенностью обучающих игр, когда дидактическая игра — особая форма игрового обучения, позволяющая преднамеренно усвоить детям определенные знания и умения. Взаимоотношения взрослых и детей в данном случае определены самой игрой (педагог и дети — участники игры), а не учебной ситуацией [1].

Развитие элементарных математических представлений содержит достаточное количество взаимосвязанных задач, а специально организованные дидактические игры являются отличным дополнением к организованной учебной деятельности дошкольников.

Целью нашей работы является практическое обоснование формирования логико-математических представлений детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр.

В ходе исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что использование дидактических игр способствует повышению уровня сформированности логико-математических представлений у детей.

Для достижения цели и подтверждения гипотезы мы провели эмпирическое исследование на базе МБДОУ «Красногорский детский сад «Радуга» города Мамадыш РТ». Общая выборка составила 30 детей — 15 детей в экспериментальной группе и 15 в контрольной.

Для выявления уровня сенсорного развития была проведена методика «Диагностические задания по выявлению элементарных математических представлений у детей младшей группы», составленную по программе «От рождения до школы» [4]. Ее целью соответственно было выявить уровень элементарных математических представлений. Методика состоит из 17 заданий, которые разделены на 5 разделов: количество; величина; форма; ориентировка в пространстве; ориентировка во времени, за каждое из которых ребенок мог получить максимум 1 балл, минимум 0 баллов. После суммирования баллов определяется уровень сформированности элементарных математических представлений — высокий, средний, низкий. С каждым ребёнком методика проводилась индивидуально. После проведения первого, констатирующего, этапа исследования было выявлено следующее (см. рис. 1):

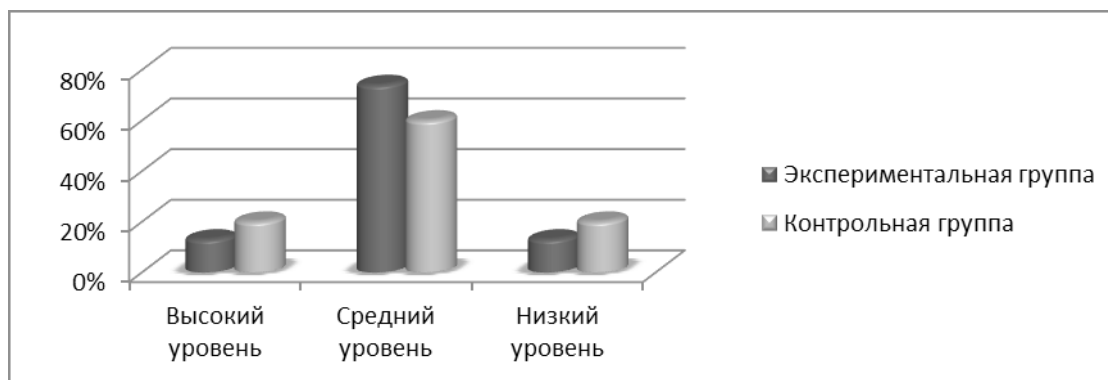


Рис. 1. Уровень сформированности логико-математических представлений у детей младшего дошкольного возраста на констатирующем этапе

Как мы можем заметить, в обеих группах получился примерно одинаковый результат, у детей преобладает средний уровень сформированности логико-математических представлений: 74 % в экспериментальной группе и 60 % в контрольной группе.

С экспериментальной группой был проведён формирующий этап, состоящий из комплекса дидактических игр, направленных на повышение уровня сформированности логико-математических представлений. Во время третьего этапа, контрольного, повторно была проведена методика «Диагностические задания по выявлению элементарных

математических представлений у детей младшей группы». Результаты получились следующими (см. рис. 2).

По рисунку выявлено, что количество детей с высоким уровнем сенсорного развития в экспериментальной группе выше, а низкий уровень ниже, чем в контрольной группе, в которой комплекс дидактических игр не проводился.

Таким образом, после проведения формирующего результата заметны положительные сдвиги в сформированности логико-математических представлений детей в экспериментальной группе. Исходя из этого, можно говорить о том, что использование дидактических игр

в образовательной деятельности с дошкольниками способствует формированию логико-математических представлений, что очень важно для будущего поступления детей в школу.

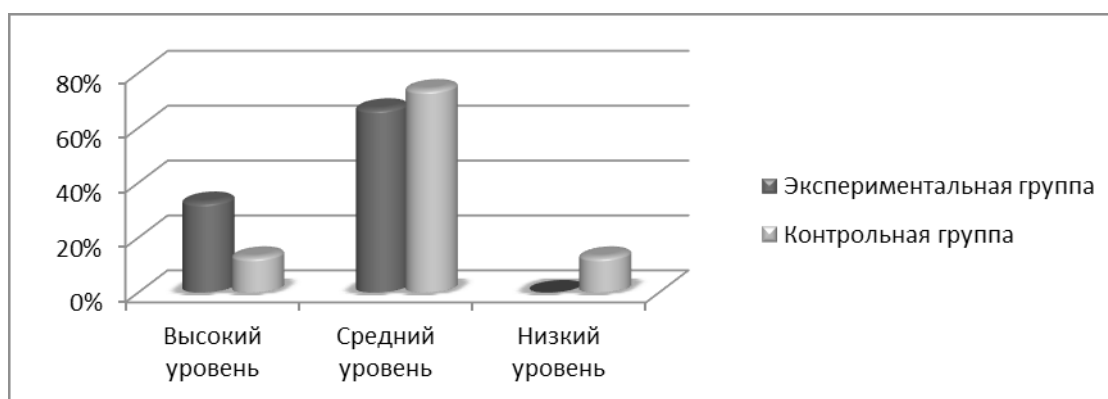


Рис. 2. **Уровень сформированности логико-математических представлений у детей младшего дошкольного возраста на контрольном этапе**

Литература:

1. Дулатова, А. Роль дидактических игр в развитии элементарных математических представлений у дошкольников [Текст] / А. Дулатова, Л. Т. Исакова // Перспективные направления развития экономики региона в современных условиях. — 2012. — С. 94.
2. Жуковская, Р.И. Игра и её педагогическое значение [Текст] / Р.И. Жуковская. — М.: Просвещение, 1975. — 111 с..
3. Микерина, А. С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в свете выхода ФГОС дошкольного образования [Текст] / А. С. Микерина // Начальная школа плюс до и после. — 2013. — № 12.
4. Помораева, И. А. Занятия по формированию элементарных математических представлений [Текст] / И. А. Помораева, В. А. Позина. — М.: Мозаика-Синтез, 2016. — 143 с.

Актуальные проблемы включения детей с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательный процесс

Буланова Наталья Олеговна, старший воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр содействия семейному воспитанию «Южное Бутово»

В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов. Этот документ обязывает наше государство принять реальные меры для устранения барьеров, ограничивающих права и возможности людей с инвалидностью, гарантировать им свободу, равенство и уважение их достоинства. Одним из безусловных прав любого человека является право на образование. Какие есть пути помощи в реализации этого права для детей с умственной отсталостью?

Одной из ведущих тенденций в образовании в настоящее время является провозглашение приоритета интеграции и инклюзии в общеобразовательное пространство детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости.

До недавнего времени данный контингент считался необучаемым, в результате чего работа по созданию усло-

вий для его обучения практически не велась. Многие социальные и образовательные услуги и сейчас для таких детей недоступны, так как разрабатываются без учета их потребностей.

Неподготовленное включение такого контингента в массовую школу приводит к негативным последствиям, вплоть до социальной опасности. «Если все-таки пытаться осуществлять инклюзию определенных категорий детей с интеллектуальной недостаточностью, это следует делать на основе создания всех условий для ее научно-методического, нормативно-правового и кадрового обеспечения. Пути реабилитации (абилитации) умственно отсталого должны основываться на учете его потребностей в доступности общения и задач, стоящих перед ним, в возможности включения в продуктивную активность. Лишь в этом случае идея инклюзивного образования не будет дискредити-

рована в обществе, и самим людям с интеллектуальной недостаточностью и их семьям не будет причинен вред».

В пособии «Инклюзивное образование в России» можно найти следующее определение инклюзивного образования: «Инклюзивное образование — это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку»

Инклюзивный подход в образовании стал утверждаться потому, что в нашем современном обществе на смену «медицинской» модели, которая определяет инвалидность как нарушение здоровья и ограничивает поддержку людям с инвалидностью социальной защитой больных и неспособных, приходит «социальная» модель. Данная модель указывает на то, что причина инвалидности находится не в самом заболевании как таковом, а в существующих в обществе физических («архитектурные») и организационных («отношенческие») барьерах, стереотипах и предрассудках.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс в школах общего типа по месту жительства — это сравнительно новый подход для российского образования. Такой подход терминологически связан с процессом, который называется инклюзия в образовании, и, соответственно, образование в русле этого подхода — инклюзивное образование.

Реализация права на образование лиц с ОВЗ традиционно является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования.

Международное законодательство в области закрепления права детей с ОВЗ на получение образования имеет более чем полувековую историю развития.

Одним из первых специальных международных актов, обратившихся к вопросу соблюдения прав личности, к которым относится и право на образование, является Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 года, ставшая основой для других международно-правовых документов в области защиты прав личности. Декларация провозгласила как социальные, экономические и культурные права, так и политические и гражданские права. Декларация содержит историческое положение в статье 1: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 года, когда ООН была принята Декларация о правах умственно отсталых лиц.

На Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями: доступ к образованию и его качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года) были приняты «Саламанкская декларация» и «Рамки действий

по образованию лиц с особыми потребностями», в которых правительства всех стран призывают:

— Уделять первоочередное внимание необходимости придать «включающий» (инклюзивный) характер системе образования...

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов (от 13 декабря 2006 года). В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни».

Согласно Федеральному закону РФ от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации.

Основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в главе 1, статье 2, пункте 27 впервые зафиксировано официальное определение инклюзивного образования — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

А также в статье 5 пункте 5 указывается, что «В целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления:

1) создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

При организации обучения лиц с умственной отсталостью руководствуются Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (ФГОС).

ФГОС представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Для детей с умственной отсталостью предполагается 2 варианта АООП.

Вариант 1 для обучающегося с легкой умственной отсталостью. Для обучающихся, получающих образование по варианту 2 АООП характерно интеллектуальное и психофизическое недоразвитие в умеренной, тяжелой и глубокой степени, которое может сочетаться с локальными или системными нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, эмоционально-волевой сферы, выраженными в различной степени тяжести. У некоторых обучающихся могут выявляться текущие психические и соматические заболевания.

В пособии «Инклюзивное образование в России» указывается, что современная система образования развитого демократического сообщества призвана соответствовать индивидуальным образовательным потребностям личности, в том числе:

- потребности в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии — с учетом индивидуальных склонностей, интересов, мотивов и способностей (личностная успешность);
- потребности в органичном вхождении личности в социальное окружение и плодотворном участии в жизни общества (социальная успешность);
- потребности в развитости у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии (профессиональная успешность).

Создание в школах возможностей для удовлетворения этих индивидуальных образовательных потребностей становится основой построения системы обучения. Вместе с тем существуют группы детей, чьи образовательные потребности не только индивидуальны, но и обладают особыми чертами. В законе «Об образовании в РФ» в главе 1, статье 2, пункте 16 сказано: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Особые образовательные потребности возникают у детей тогда, когда в процессе их обучения возникают трудности несоответствия возможностей детей общепринятым социальным ожиданиям, школьно-образовательным нормативам успешности, установленным в обществе нормам поведения и общения. Эти особые образовательные потребности ребенка требуют от школы предоставления дополнительных или особых материалов, программ или услуг, требуют от школы встать на путь инклюзивного развития.

Именно инклюзия подвигает нас говорить о тех нерешенных проблемах, которые относятся к образовательной практике лиц с выраженными интеллектуальными нару-

шениями. Включение этого человека в социальную жизнь до сих пор стоит под вопросом.

О. В. Кучмаева в статье «Выявление факторов, влияющих на выбор модели инклюзивного образования в г. Москве» обращает внимание на следующее:

«Чаще всего в инклюзивных школах обучаются дети с сохранным интеллектом и относительно незначительными нарушениями здоровья, например, с нарушениями зрения, но не тотально слепые, с нарушениями слуха, даже полностью глухие дети, но позднооглохшие, т. е. умеющие говорить, ориентироваться в классе, и способные достаточно легко усваивать школьную программу. Крайне редко в общеобразовательных школах, т. е. на более позднем этапе инклюзии (по сравнению с дошкольным), учатся дети с умственной отсталостью, серьезной задержкой психического развития и множественными дефектами. Среди детей с нарушениями умственного развития практически 100% учатся неинклюзивно, около 75% посещают коррекционные школы, в том числе и частные, остальные (к ним относятся дети младшего возраста) детские сады компенсирующего типа, лекотеки, а также медико-психолого-социальные центры».

В материалах II Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей: Коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании» можно найти анализ опыта обучения лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями. В докладе доктора психологических наук Е. Л. Инденбаум (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Иркутск) была освещена проблема обучения детей с различными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного образования. Ссылаясь на достаточно длительный опыт наблюдений за обучением детей с легкой формой умственной отсталости в инклюзивном образовании, она показала, что даже в относительно референтной среде такие ученики плохо принимаются одноклассниками. В экспериментальной «инклюзивной» школе достижение относительно достаточной толерантности соучеников к детям с психическим недоразвитием сопровождается ростом общей интолерантности подростков. Отмечена также недостаточная готовность педагогов к работе с детьми, имеющими ОВЗ и значимость фундаментального дефектологического образования для полноценной помощи.

Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела, речь идет о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны — держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребенка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

Наиболее проблемная группа — дети с нарушениями интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут взять

учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательной школы крайне сложно. В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методи-

кам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе.

Таким образом, проблема инклюзивного образования сложна, дискуссионна, но главное — она является действительно социальной, так как в ходе ее решения затрагиваются интересы колоссального числа людей.

Общество должно предоставить любому человеку право выбора вида образования в зависимости от его интересов, потребностей, возможностей. Должна быть обеспечена, по Л. Ионину, широта предложения в области образования.

Литература:

1. Басилова Т. А., Белопольская Н. Л. По итогам II Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей: Коррекция нарушений интеллектуального развития у детей в современном образовании» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64026.shtml> (дата обращения: 03.05.2015).
2. Инклюзивное образование в России // Детский фонд ООН (ЮН ИСЕФ), 2011 г.
3. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: Сборник. М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ. — 2001.
4. Кучмаева О. В. Выявление факторов, влияющих на выбор модели инклюзивного образования в г. Москве // XV Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества. В четырех книгах. Книга 1. Отв. ред. Е. Ясин. М.: НИУ ВШЭ, 2015.

Качество образовательных услуг в условиях муниципальной системы образования: проблемы, перспективы

Бурдуковская Людмила Николаевна, ведущий специалист-эксперт
Министерство образования и науки Республики Бурятия (г. Улан-Удэ)

Статья посвящена оценке качества предоставления образовательных услуг на уровне муниципальной системы образования. В ней рассмотрены проблемные зоны и определены перспективы развития муниципальной системы образования.

Ключевые слова: образовательная услуга, качество образования, муниципальная система образования, образовательная организация, основные образовательные услуги, дополнительные образовательные услуги.

Образовательная услуга — это основная составляющая образовательного процесса. В настоящее время существует множество определений термина «образовательная услуга». Этому вопросу посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных. В сфере маркетинга образовательных услуг следует отметить труды А. П. Егоршина, М. А. Баранника, Н. В. Литвиновой. Трактовки различны, но практически все исследователи сходятся в том, что образовательная услуга — это продукт образовательного производства, отвечающий потребностям личности и общества в целом. А. С. Беляков выделяет несколько основных признаков образовательной услуги:

- нематериальность;
- неотделимость от субъекта, оказывающего услугу;
- возможность потребления услуги [1].

Можно добавить, что образовательная услуга непостоянна, имеет длительную протяжённость во времени и её результат проявляется не сразу.

Насколько допустимо применительно к сфере образования употреблять формулировку «образовательные услуги» в настоящее время ведутся многочисленные дискуссии. О том, что образовательные организации предоставляют именно образовательные услуги, свидетельствует Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях», согласно которому «бюджетным учреждением признаётся некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием, для выполнения работ, оказания услуг в сферах науки, образования, здравоохранения...» [3].

Сегодня любой гражданин выступает в роли заказчика и имеет право на повышение качества предоставляемых образовательных услуг. Таким образом, образовательная услуга приобретает товарную форму и имеет свою потребительскую стоимость. Рынок образовательных услуг постоянно развивается, а значит, возникает необходимость поиска инновационных подходов в управлении образовательной деятельностью, в реализации новых форм оценки качества образования на всех уровнях системы образования.

Муниципальная система образовательных услуг формируется на основе федеральной и региональной, но имеет ряд отличительных особенностей. При её моделировании учитываются педагогическая, методическая и управленческая деятельность. Они, безусловно, связаны с реализацией традиционных и инновационных образовательных программ, повышением профессионального мастерства педагогов, ресурсным и материально-техническим обеспечением деятельности образовательных учреждений муниципалитета. От всех этих составляющих зависит стабильность муниципальной системы образования и её эффективность.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждому обучающемуся предоставляются основные образовательные услуги и дополнительные. Основные образовательные услуги реализуются в пределах основных образовательных программ и в рамках федеральных государственных образовательных стандартов. Они должны быть исполнены в полном объёме, качественно и в установленные сроки. На их качество влияет множество внешних и внутренних факторов. Если внешние факторы влияют на качество образования лишь косвенно, то внутренние оказывают на него прямое воздействие. И главная роль в обеспечении качественного образования отводится педагогу. Его квалификация, компетентность, мобильность и коммуникабельность — основа качественного образования. В связи с этим всё более актуальной становится проблема дефицита педагогических кадров в сельской местности. Молодые специалисты не едут работать в сельские школы. Это обусловлено низким уровнем жизни, неразвитой инфраструктурой, небольшой заработной платой, отсутствием жилья. Как следствие — недостаточная кадровая укомплектованность вносит нестабильность в работу образовательного учреждения, сказывается на качестве образовательных услуг. В 2020 году в России планируется запустить многофункциональную программу «Земский учитель», которая ориентирована на снижение кадрового дефицита в сельской местности. Программа позволит улучшить ситуацию с образованием детей в небольших сельских посёлках и повысить престиж сельского учителя.

Дополнительные образовательные услуги должны реализовываться в целях всестороннего удовлетворения потребностей. Именно здесь развиваются личностные качества учащихся и пересекаются интересы всех участников образования. Что иногда совершенно невозможно в силу

отсутствия на территории муниципалитета необходимого количества центров дополнительного образования, спортивных школ, школ искусств, станций юных техников и т. д. Как правило, вся муниципальная инфраструктура дополнительного образования сосредоточена в районных центрах, что просто неприемлемо для сельских школьников. Некоторые поселения находятся в большом отдалении от районного центра, и это затрудняет посещение школьниками учреждений дополнительного образования.

Не каждое муниципальное учреждение дополнительного образования детей способно полностью удовлетворить социальный заказ населения. Недостаточное материально-техническое оснащение сказывается на том, что перечень дополнительных программ однообразный. В силу отсутствия современного оборудования и необходимого ресурсного обеспечения, не предоставляется возможным ввести ИТ-направления, робототехнику, авиамоделирование, а также программы, способствующие социальной и психологической реабилитации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ. Отсутствие на территории муниципалитетов театров, музеев, а в отдельных случаях библиотек, делает невозможным реализацию совместных интегрированных творческих проектов. В данном случае образовательная услуга не получает масштабного географического распространения, снижается охват детей дополнительным образованием. Именно поэтому в рамках реализации Национальной технологической инициативы делаются акценты на интеграции системы общего и дополнительного образования, внедрении дистанционного дополнительного образования.

При определении качества образовательных услуг важная роль отведена трансляции их эффективности, диссеминации положительных опытов. В связи с этим хочется отметить один из внешних системообразующих факторов — информативность. Потребитель образовательных услуг должен знать их перечень, алгоритм предоставления и качество. Это значительно сложнее сделать в условиях муниципальной системы образования. Зачастую на территории муниципалитета функционирует одно районное печатное издание, которое не в силах широко осветить все мероприятия и происходящие события.

Во многих муниципальных образовательных учреждениях до сих пор отсутствует высокоскоростной интернет, что затрудняет полноценную работу сайтов, делает невозможным проведение онлайн-опросов и голосований.

Не смотря на ряд проблем, управление образованием, в том числе муниципальным, в последние годы активно реформируется и модернизируется. Обобщая, обратимся к исследованиям Серединой О. А., которая выделяет три направления развития муниципальной системы образования: реформирование, коррекция, модернизация традиционной системы. Все они, безусловно, направлены на улучшение её функционирования, на её эффективность. Для реального повышения качества предоставления образовательных услуг на уровне муниципальной системы образования необходим постоянный научно-прогностический анализ

развития системы и оперативное реагирование на образовательный процесс, его результативность. На их основе должны приниматься управленческие решения, разрабаты-

ваться планы и программы по развитию качества образования и повышению уровня предоставления образовательных услуг в условиях муниципальной системы образования.

Литература:

1. Беляков, С. А. Лекции по экономике образования: учебник/ С. А. Беляков. — М.: МАКС Пресс, 2007. — 424 с.
2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ// Справочно-правовая система «Консультант плюс».
3. О некоммерческих организациях: федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ // Справочно-правовая система «Консультант плюс».
4. Середина, О. А. Особенности управления образовательной системой муниципального образования/ О. А. Середина. Особенности управления образовательной системой муниципального образования//Вестник Таганрогского института им. А. П. Чехова. — 2016- С.148—159.
5. Скоробогатова Ю. А. Об определении понятия «образовательная услуга»/ Ю. А. Скоробогатова// Известия Иркутской государственной экономической академии. — 2010. — № 5. — С.254—257

Тьюторство в системе образования: опыт России

Веревкина Ирина Николаевна, студент магистратуры

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена истории становления профессии тьютора в системе Российского образования. Рассматривается становление тьюторской деятельности в системе российского образования. Выявляются характерные особенности и проблемы тьюторства в Российском образовании.

Ключевые слова: тьютор, образование, педагогика, личностный подход в образовании.

Профессия тьютора была официально введена в список должностей педагогических работников в России только в 2008 году [1, с. 6].

Однако корни профессии тьютора уходят в глубокую древность: тьюторство как форма педагогического сопровождения студентов возникла ещё в XII веке в старейших университетах Великобритании — Оксфорде и Кембридже [2, с. 119].

Вплоть до конца XX века в России профессии тьютора в России не было. Прообразом тьюторов можно считать «дядек» в Царскосельском лицее [3, с. 41].

Тьюторство как вид педагогической деятельности возникло в СССР только в 1990 г. и связано с именем Г. П. Щедровицкого [4]. Возникновение тьюторства как вида педагогической деятельности в СССР стало возможным только в результате реформирования системы образования.

Первая тьюторская площадка на базе среднего образования (общеобразовательной школы) была создана в городе Томске в школе «Эврика — развитие» [5, с. 171]. В городе Томске наиболее активно проходило оформление тьюторской практики в сфере образования. Помимо школы «Эврика — развитие», тьюторская практика также реализовывалась в других школах Томска — «Школе совместной деятельности» и «Школе гуманитарного образования» [5, с. 171].

Начиная с 1996 года в России ежегодно начинают проводиться конференции, посвящённые тьюторской проблематике, первая конференция была проведена в Томске [5, с. 172].

7 февраля 2007 г. на XI тьюторской конференции в Томске была учреждена Межрегиональная тьюторская ассоциация, которая объединила специалистов из 18 регионов России [5, с. 179]. Целью создания ассоциации являлось объединение различных групп, занимающихся тьюторским сопровождением образовательного процесса [4, с. 14].

В приказе министерства здравоохранения и социального развития № 761 от 26 августа 2010 г «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»». Приведены должностные обязанности и требования к профессии тьютор. Основная обязанность тьютора — организация процесса индивидуальной работы с обучающимися и персональное сопровождение образовательного процесса [6]. Тьютором может стать человек с высшим педагогическим образованием и стажем работы не менее двух лет [6].

Начиная с конца 2000-х гг. в ряде российских ВУЗов начали открываться магистерские программы по подготовке тьюторов. Впервые магистерская программа «Тьюторство в сфере образования» была открыта в Московском город-

ском университете. Руководитель программы— доктор педагогических наук, профессор, президент Межрегиональной тьюторской ассоциации и первый директор Томской школы «Эврика — развитие» Т. М. Ковалева [7]. Также обучение профессии тьютора может проходить в формате профессиональной переподготовки (для лиц, имеющих высшее или среднее профессиональное образование, либо получающих его на данный момент).

В связи с изменениями, произошедшими в стране и в мире в XXI веке, Россия нуждалась в обновлении системы образования, в связи с чем, в XXI веке произошла модернизация системы российского образования. Современному российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора.

На сегодняшний день, главной целью образования является формирование творчески мыслящей личности обучающегося, способной к саморазвитию и самовыражению. Важное значение отводится формированию личностных универсальных учебных действий, которые помогают обучающемуся «понять себя» и «свое место в жизни», иными словами— обеспечивают определение ценностно-смысловой ориентации обучающихся.

Литература:

1. Профессия «Тьютор»/под ред. Т. М. Ковалевой. М., 2012. 246 с.
2. Гедгафова Л. М. Опыт тьюторского обучения в университетах Оксфорда и Кембриджа// Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2011. Вып. 1. С. 119—124.
3. Челнокова Е. А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России// Magister Dixit. 2014. С. 39—48
4. Серебровская Т. Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы// Вестник ОГУ. 2011. № 5. С. 13—18
5. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в Российском образовании// Вопросы образования. 2011. 163—180.
6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/199499/paragraph/73:0> (Дата обращения: 22.05.2019)
7. Тьюторство в сфере образования [Электронный ресурс] / URL: <https://www.mgpu.ru/programs/magister/tutorstvo-v-sfere-obrazovaniya/> (Дата обращения: 22.05.2019).

Possible Challenges of Teaching Writing for School Learners with the Technique “Get One Give One”

Dadaboyev Dilshod, a teacher

Uzbek State World Languages University (Tashkent)

Together with other skills, learning to write is at the core of the education process. But writing is much less widely assessed. Apart from the secretarial aspects—spelling, punctuation and handwriting or keyboard skills and perhaps the “correct” use of writing forms, it seems to be harder for assessors to agree on both a general scheme of evaluation

В таких условиях фигура тьютора в образовательном процессе является просто необходимой. Тьютор помогает обучающемуся выбрать собственную личностную и профессиональную траекторию.

В настоящее время большинство организаций среднего и высшего образования реализуют практики тьюторского сопровождения обучающихся. Однако, в единицах из них тьюторы имеют профессиональное образование в сфере тьюторства (диплом магистра или профессиональной переподготовки), а также работают только тьюторами. В большинстве образовательных организаций тьюторы совмещают работу тьютора с работой учителя/преподавателя/специалиста по учебно-методической работе и т. п.

Модель тьюторства в системе образования России нуждается в дальнейшей модернизации. Необходимо повсеместное введение тьюторского сопровождения во всех образовательных организациях. Также необходимо, чтобы тьютором был не «внутренний совместитель» (например, учитель музыки), а специалист с образованием тьютора, который занимался бы исключительно тьюторским сопровождением обучающихся.

and also on how an individual piece should be graded. Where frameworks for assessing progress in writing are established and where effective systems of evaluating learners’ texts are achieved, they may seem complex and puzzling to all those not immediately involved. So, public concern about literacy levels usually focuses on writing.

There are several primary schools in Uzbekistan and elsewhere where B1 learners enjoy writing, do so with ease and verve, and score well on tests. Yet many other schools have problems: many B1 learners are not enthusiastic and writing scores on the tests taken by seven- and eleven-year-olds in England have been consistently lower than scores for writing. If we are to improve standards in writing, we need to learn from using the “Get one give one” technique. Some of our knowledge comes from intervention studies, some from surveys and some from observational studies. In recent years, studies of teacher and school effectiveness have made an important contribution, and so a substantial section of this paper is devoted to insights from this work. All these research paradigms have value as sources of information about how B1 learners go about the business of writing, how they can best be helped to learn to write — and to become writers, exploiting the rich possibilities that written text has to offer for enlarging their lives. While successful teaching of writing is a skilled and complex matter, as shown below, the evidence from all these countries suggests that learning to write is most effectively achieved through approaches that balance communicative purpose and general developmental skills as “Give one get one” (e. g. Knapp et al, 1995; Louden et al., 2005; Medwell, Wray, Poulson, & Fox, 1998).

Writing these days is not just about words alone: in the world outside school the nature of texts has changed dramatically in the last few decades. Today, text composition is as much about design as it is about verbal choice (Bearne, 2005; Kress, 2008). So how do we go about this complex task? Over 30 years ago, Hayes and Flower (1980) proposed that the experienced writer engages in three different kinds of activity: planning, creating text and reviewing. In their view, this is not a simple three-stage sequence but a process in which the writer weaves back and forth between all three activities in the course of writing a single text with “Give one get one” technique.

For B1 learner teaching how to write, any piece of writing involves, of course, a further activity as “Get one give one” technique, that is to say, punctuation and handwriting-skills that experienced writers use almost automatically — require conscious attention, at least in the early years of B1 school learners. So to become independent writers, B1 learners have to learn to orchestrate many different kinds of skills, knowledge and understanding, bringing them into harmony to create a satisfying and effective work. Building on the work of Hayes and Flower cited above, Bereiter and Scardamalia (1982) see that to become effective writers, B1 learners not only have to learn to write for known and unknown writers, they also need to move from “knowledge-telling” to “knowledge-transforming” the notion “Get one give one” technique (Bereiter & Scardamalia, 1982). In short, B1 learners need to learn to exploit the opportunity offered by writing to develop their thinking and understanding, through using the act of writing to order, explore, extend, clarify and revise their view of the world and their place in it.

What follows is based on this view of writing as a cognitive, social and cultural act, focused on the making of meaning, much more than the sum of its pedagogical parts. B1 learners becoming writers: what they have to learn in school. All B1 learners arrive in the first class of their formal education (aged about five years, in England) with knowledge and experience that is relevant to learning to write. But this knowledge and experience is likely to differ widely in kind and extent. Many B1 learners may have “had a go” at writing, in play or in cards to family members, or on the computer. Many are familiar with the language of the written word (rather different from conversation) through listening to stories write aloud. Many B1 learners with a home language other than the language of school instruction may have tendency to copy out from the peers. All these different kinds of learning need to be recognized, valued and continued with the implementation of “Get one give one” approach.

We should stress again that what we know of what works best suggests that learning to write in this broad sense is most effectively achieved through approaches that balance communicative purpose and pedagogical skills (Knapp et al., 1995; Louden et al., 2005; Medwell et al., 1998). Certainly sustained, explicit instruction in pedagogical features of “Get one give one” way, removed from the context of purposeful use, does not seem to be the most effective way to teach these lessons. Instead, we need to encourage and support B1 learners’ attempts to make personal meaning from school-based writing practices and ensure that they are active participants in their own learning (Cremin & Myhill, 2011; Lankshear & Knobel, 2003). Lessons from studies of effective schools and effective classrooms. We have much to learn from research over the last few decades about how B1 learners with varying experiences and expectations of written language can best be helped to learn all that it takes to become a writer. Before examining the many classroom practices that have proved productive, I look first at a number of studies of classrooms and schools where the teaching of writing has been seen to be most generally effective. Successful schools and classrooms have much to teach us; we need to see what it is that the most successful teachers do. The features observed are itemized below.

In teaching writing, the pupils demand to comprehend some of text types. One of them is written task. According to Pardiyo (2007: 16) written task draws moral or message from the event of the text. More than it, Pardiyo (2007: 16) explains “the three elements of written task are first orientation that include about the topic of the story, second complication tells about the problem and the event of the story, third resolution tells about ending of the story.” Besides that, Derewianka (1991: 21) states “written task begins with an orientation where the writer attempts to sketch a possible word of his particular story. It is followed by series of event that is complication brought about.”

Writing is one of the important skills that should be mastered well by the pupils. By writing pupils can improve

their knowledge. The pupils will get the benefit of writing if they write much and comprehend it well. It has been argued that writing is never abstract, meaningless activity, and involves feeling as well as knowledge and experience.

References:

1. Knapp, M. S. and associates. Teaching for meaning in high-poverty classrooms. New York, NY: Teachers' College Press, 1995.
2. Laycock, L. Shared writing and shared writing at Key Stage 1. In P. Goodwin (Ed.), *The Literate Classroom* (3rd ed.) (pp. 75–84). London: David Fulton, 2011.
3. Bereiter, C., & Scardamalia, M. From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, 2 (pp. 1–64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
4. Bearne, E., Ellis, S., Graham, L., Hulme, P., Merchant, G., & Mills, C. *More than words: Multimodal texts in the classroom*. London: Qualifications and Curriculum Authority, Royston: United Kingdom Literacy Association, 2004.
5. Smith, Louise. "Strategic Bank." Retrieved on 23th May 2014 from <http://www.wacona.com/digicam.digicam.html>, 1997.
6. Pardiyono. A. *Teaching Writing- based Writing*. Yogyakarta: Andi Offset, 2007.

The relevance of using phraseological units and the best teaching ways of it

Yermekbayeva Aissulu, PhD, Senior teacher;

Toknazar Perizat, student

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan, Turkestan

Teaching phraseology is a part of cultural approach in foreign teaching methodology and arranging vocabulary studying though structure of component meaning is linguistic approach. The major purpose of this research was to investigate the ways of teaching phraseological units.

Key words: *phraseological units, idioms, linguistics, component meaning, the context, motivation, ordinary conversation.*

The study of any foreign language is impossible without referring to phraseology, which represents one of the most difficult for learning language levels. Idioms — units of speech communication, therefore their study should be carried out with the help of communicative exercises, the content of which is the students' performance of speech acts in terms of real communication or similar to them.

It is now commonly accepted that the people who want to master the English language must have knowledge about wide range of complex lexical in English as a foreign language learner. Obviously, in order to command a foreign language deeply, a learner should learn pronunciation, grammar and vocabulary. But the main of them is phraseological units. The English language is full of phraseological units. Obviously, idioms, phrases, phrasal verbs and set expressions, aphorisms, maxims, proverbs and sayings are the main units of any language, without them our language may seem shallow or boring. The ability to use phrasal expressions is a great sign of language. A well-educated person who is a treasurer of phraseology is transforming his mind into a rational, understandable, compact manner. That is why every culture, literate person, a student who wants to be fluent in the

language, should use regular expressions in the tongue [1, p. 24]

English is a language particularly rich in phraseological units. Without them the English language would lose much of its variety and humor both in speech and writing. Phraseological units increase our vocabulary, enrich the language and make it more interesting and vibrant. The importance of phraseological knowledge in L2 competence is beyond dispute. It enables learners to speak more fluently, makes their speech more understandable and helps them write or sound more native-like.

It is probably fair to say that phraseology as an individual part of linguistics should be carefully and profoundly studied by language learners as phrases, set expressions, idioms as well as fixed sayings are widely used in both written and oral speech in any language, particularly in English. In one word, I believe that the EFL learner must study the phraseology — phraseological units, their origin, characteristics and usage, cultural specifics, etc. — in order to speak fluently and accurately as well as understand thoroughly as a native speaker for it helps the EFL students to make a complex speech and feel confident.

Phraseology is a kind of picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the nation's customs, traditions, and prejudices, recollections of its past history, scraps of folk songs and fairy-tales.

Every language has phrases or sentences that cannot be understood literally. Even if we know the meaning of all the words in a phrase and understand the grammar completely, the meaning of the phrase may be still confusing. A phrase or sentence of this type is usually said to be idiomatic. And many idioms originated as quotations from well-known writers such as Shakespeare. For example, "at one fell swoop" comes from *Macbeth* and "cold comfort" from *King John*. Sometimes such idioms today have a meaning that has been altered from the original quotation [2, 13–19pp.]

Teaching phraseology is a part of cultural approach in foreign teaching methodology and arranging vocabulary studying though structure of component meaning is linguistic approach. As the famous Kazakh writer Abay said: "For your students to study well, your students need to have a great deal of enthusiasm and interest in reading". So, we should use the best tactics to teach them as interesting as they can learn easily. The major purpose of this research was to investigate the ways of teaching phraseological units.

Teaching methods, part of the five important components of language instruction (students, a teacher, materials, teaching materials, and evaluation), is a general term to refer to "anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language". Teaching methods are of great importance for their guidance in any instructional circumstance [3, 15–22 pp.]

As teaching materials are of many types including paper-based (textbooks), electronic (corpus, computer software), and audio-visual (video, television programs, audio tapes, visual aids), our focus will be on the paper-based instructional materials, i. e., textbooks. Teacher should choose the best one of teaching methods and teaching materials.

It's important not only to teach the meaning of phraseological units, but also to teach how to use them correctly and effectively. When a non-native speaker uses an idiom correctly, he or she will sound very fluent. But, on the other hand, if they bumble the phrase, they will sound the exact opposite.

Given the limited number of hours devoted to foreign language teaching in schools, it would be utopian to expect grammar and phraseology to somehow take care of themselves.

The best teaching ways of phraseological units.

Teach idioms in spoken form, not written, and explain to students how they are conversational, rather than formal. Have students practice the phraseological units in dialogue to help them understand they're used in spoken colloquial English.

Don't just hand out a long list of phraseological units. Be sure to provide a small selection of 5–10 phraseological units (or less!) and explain each one. By using idioms, set expressions, the learners' speaking skills are increased. The original contribution of our study is developing the approach

to improve speaking skills through phraseological units as well as increasing motivation of students..

Nowadays, the teaching of vocabulary has become essential in L2 teaching and learning, particularly in the latest years.

1. Use a theme

A great way to teach phraseological units is to use a theme. Most idioms in English fall into a thematic group. For example, you could use all weather-related idioms or teach sports-related, animal idioms, food idioms. By using a common theme to teach idioms, it's easier for students to grasp the meanings of the phrases, and see how similar words can mean very different things.

2. Teach phraseological units with pictures

Provide a picture to explain the context. This works best if you show an image that humorously illustrates the literal meaning of the phraseological units. It will make students laugh, but also help them understand or guess what a phrase means. Idioms are full of colorful imagery, perfect for a flashcard or photo. Show the picture to your students and have them guess the meaning of the phraseological units.



When pigs fly

Meaning: Something that will never happen.

Ex: I asked my boss if I could go on a two month vacation, he said yes, when pigs fly!

3. Use small groups to present dialogues

Dialogue Writing and Role-play in Reading

Dialogues can provide situations for students to practice ordinary conversation and offer students ample practice with basic speaking skills in context. Firstly, dialogues can be viewed as short plays and used for students to act out rather than simply read aloud. Moreover, the dialogues the students write function as basic communication at all levels. In addition, putting pupils into pairs for the role-play in the daily dialogues is an effective way of oral practice for various ages and levels. [4, p.13] Moreover, students learn better when they are provided with collaborative activities because they can interact with peers and share fun in learning. You can use the following idioms to torture by using this way.

HAPPY CAMPER



Meaning: a person who is happy and cheerful

Teaching tips: Explain the idiom and practice the sample dialogue. Ask your students what makes them happy. Also, practice using the idiom in the negative. Such as, "I'm not a happy camper today."

Sample dialogue:

Sam: Sarah, why are you so happy today?

Sarah: Well, I made a perfect score on my English test. I also won first prize in an English writing contest and received a \$ 100 prize. So yes, I'm a **happy camper** today.

4. Guessing Game

Write three or four idioms on the board that all touch on one theme (e. g. animals, body parts). Have students work in groups to see if they can guess the meaning of the phraseological units. Walk around your classroom and check their answers awarding points for any correct definition. Then share the meanings of the phraseological units with your class and give them an example in context. Move on to another group of idioms around a second theme. Repeat the activity. The first team to reach ten points wins the game.

The benefits of reading foreign literature to learn idioms.

Also, in our opinion, the next one of the most effective methods of phraseology teaching at universities, at schools can rightly be considered the use of foreign literature. From our point of view, not enough attention is given to the issue of the

use of foreign literature in the process of phraseology teaching. The effectiveness of the authentic literary text use that can serve as a support in the training of phraseological units is not fully described and verified. Phraseological phrases are used extensively in artistic work due to their artistic nature. The study of phraseology evokes an emotional response, greatly enhances the interest and increases motivation to language activity and to the subject in general (by this is dictated the process of phraseological units mastering). Reading foreign literature enriches students' vocabulary, expands knowledge of phraseological units and set expressions. The use of foreign literature would increase the efficiency of work, make lessons unusual and memorable. In other words, the use of foreign fiction within the framework of home reading can become one of such methods [5, 26–33 pp.]

Phraseology is a key factor in improving learners' reading and listening comprehension, alongside fluency and accuracy in production.

Speaking activities, discussion or pair-work are challenging and hugely motivating, and a focus on phraseology makes the language natural and authentic. Teaching a phrase effectively and in a fascinating way will not only help you to understand the language, but will also help you to master it consciously.

Finally, the above-mentioned activities help to overcome some linguistic challenges caused by studying idiomatic expressions, proverbs and sayings, and give a perfect example of how culture infuses a language.

And the main thing to make conclusion that saying about the advantages of teaching methods which have found during my research. The advisable ways of teaching can...

- help to learn as easy as quickly
- increase learners' interests in learning a language
- develop the thinking ability
- build a great speech style

I guess if teachers use the methods which I have recommended, they will succeed, also learners get the best result.

Well, all my aims have been achieved and I hope my work will be a good stream for teachers and students in their teaching work with idioms.

References:

1. Alhaysony, M.H. Strategies and difficulties of understanding English idioms: A case study of Saudi University EFL students. *International Journal of English Linguistics*. № 1, 2017.
2. Chen Y.C. & Lai H.L. Teaching English idioms as metaphors through cognitive oriented methods: A case in an EFL writing class. *English Language Teaching*, № 2, 2013.
3. Cooper T. Teaching idioms. *Foreign Language Annals*, 1998.
4. <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/teach-english-idioms/>, p. 13.
5. Lundblom E. G. & Woods J. Working in the Classroom: Improving Idiom Comprehension through Classwide Peer Tutoring. *Communication Disorders Quarterly*, 2012.

Training Speaking as a Complex Integrated Skill in Foreign Language

Ibragimova Shaxnoza Xalilovna, teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

Speaking or expressive speech is a complex multifaceted process that allows you to perform oral verbal communication with listening [1].

The content of speaking is the expression of thoughts orally. At the core of speaking, there are pronunciation vocabulary, grammar skills. In the communicative method, we rely on the scheme “Formation of the skill of developing speech skills,” while it is important to understand that the skill is formed under conditions adequate to speech.

Speaking is a productive (expressive) type of speech activity, through which, together with listening, verbal communication is performed. The content of speaking is the expression of thoughts, the transfer of information orally. Speaking as a type of speech activity is characterized by the following key parameters:

- Motive — the need or need to speak;
- Purpose and functions — the nature of the impact on the partner, the way of self-expression;
- Subject — own or someone else’s thought;
- Structure — actions and operations;
- Mechanisms — comprehension, anticipation, combination;
- Means — language and speech material;
- Speech product — types of dialogues, monologic statements;
- Conditions — speech situations;
- The presence or absence of supports.

At the core of speaking there are productive pronunciation, rhythmic-intonation and lexical-grammatical skills. Foreign language speaking as a complex integrated skill is distinguished by the speaker’s motivation, activity and autonomy, purposefulness, connection with thinking, situational conditionality, and heuristics. For a greater or lesser role of independence in the programming of verbal and speech utterances, there is a distinguished initiative (active), reactive (responsive reactive) role of independence in the programming of oral and verbal utterances, which distinguish his initiative and reproductive speech.

Consider the external structure of speaking. It consists of the following parts:

1. Motivational and motivating: the creation of a statement of expression for what (need), why (motive, the urge of the interlocutor) and what to say (goal);

2. Analytic-synthetic: at this stage, the preparation of the realization of the utterance is being prepared. When speaking in a foreign language, students need to select the words stored in the memory (analysis) and include them in the speech unit (synthesis) for the implementation of the plan. In order for words to be stored in memory, it is necessary that they overgrow with paradigmatic and syntagmatic connections, the more these connections, the higher the “readiness” of the word

to be included in speech. A paradigmatic connection implies associations when juxtaposing words on various grounds (by proximity/opposite of meaning). A special role for speaking is played by syntagmatic connections, i. e. a combination of a word with other words. In the analysis, the selection of ready-to-use units of a foreign language. It works the motor plan, there is a recollection of verbal means. In the synthesis — completion, construction, combination — grammatical structuring of the phrase, which in the study of a foreign language is very difficult;

3. Control-executive — external registration of voice and control, the task of which is to signal possible errors and help to correct them. This requires a reference, which is formed as a result of language practice.

All of these parts make up the structure of speaking as a type of speech activity.

There is a close connection with other types of speech activity, primarily listening.

Linguistic and psychological studies of speech activity indicate that oral and written forms of communication, with all their inherent features, are not separate systems, as well as receptive and productive forms of communication.

If we turn, for example, to the comparative characteristics of listening and speaking, it should be stated that they are characterized by complex mental activity based on inner speech and a prediction mechanism.

The main difference of these two processes is their final links — coding of information for speaking and decoding for listening. The coding process implies mastery of the phonological system of the language. Hearing, which is not supported by speaking, can lead to a distortion of the auditory images and complicate the formation of acoustic-articulation skills.

A brief comparative analysis of the two forms of oral communication shows not only the close interaction of listening and speaking, but also their organic connection with reading and writing.

The letter arose on the basis of sounding speech, as a way of fixing the sounds of a language for the preservation and subsequent reproduction of information. Reading is like a transitional form from speaking to writing, combining the signs of both.

Each speech activity is normally provided by the combined work of several analyzers, however, the function of each of them remains strictly differentiated, and the relationship between the analyzers is dynamic, mobile, changing when moving from one form of speech communication to another. For example, the connection between the auditory and speech-motor analyzers is not absolute, but depends on many factors, primarily the complexity of mental activity, the form of communication (oral or written), the language difficulty of

the text, the speech experience of students in their native and foreign languages and etc.

The success of teaching speaking depends on the individual — age characteristics of the students, on the linguistic and discourse characteristics of the texts and, finally, on the motivation of the students and the learning conditions. Obviously, speaking skills are not formed by themselves, they need to be trained in accordance with the steps described above and using special exercises. No less important condition for successful learning to speak is the systematic control of the formed skills and abilities of speaking.

Techniques and forms of control should meet the following requirements:

1. Perform not only controlling, but also training function.
 2. To be adequate, i. e., aimed at checking one form of communication.
 3. To be interesting for students and to meet their age features.
 4. Do not require effort to verify and process the results.
- Certain indicators of the level of development of speaking skills are the following parameters:

- the number of words/phrases in the message;
- the number of simple and complex sentences;
- the number of replicas in the dialogue;
- the ability to behave adequately to the goals and objectives of communication;
- linguistic means used by the speaker (diversity, degree of thematic generalization, correctness of use);
- the semantic value of the utterance (the degree of informativeness, connectivity, deployment, compliance with the situation).

Speaking skills that are the object of control at the senior and profile-oriented stage of training:

- to conduct a conversation in connection with the content of what was read and heard;
- make a coherent message (prepared);
- as well as a detailed story with the expression of own opinion and a narrative and descriptive message;
- make an unprepared statement on the topic/situation;
- commenting heard/read.

References:

1. Rogova G. V. Methodology of teaching foreign languages in secondary school/G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. E. Sakharova. — M.: The Enlightenment, 1991. — 287 p.
2. Learning to speak in a foreign language: studies. manual/ed. E. I. Passova, E. S. Kuznetsova. — Voronezh: LEO "Interlingua", 2002. — (Ser. Methods of teaching foreign languages; № 11).

Problems of the System of Exercises in Methodology of Foreign Language Teaching

Islamova Zarina Nurmat kizi, a teacher

Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

In modern methodology, the process of learning foreign languages is considered as a continuous chain of exercises consistently performed. The quality of the exercises affects the success of mastering speech activity in a foreign language.

Exercises, based on the activity nature of learning foreign languages, act as a form of communication language material and the implementation of the objectives of learning. In other words, exercises are not only a means of mastering linguistic material, but also a means of mastering various types of speech activity.

The concept of "system" implies the presence of a certain set of elements, parts that are combined in a certain way.

Elements and parts of the system have a specific function. They are characterized by the presence of strong links between the elements of the system. These bonds, moreover, ensure its stability and integrity.

The exercise system provides:

- a) selection of the necessary exercises, appropriate to the character of a particular skill or skill;

- b) determining the required sequence of exercises;
- c) the correct location of the material and its ratio;
- d) systematicity (regularity) of a certain material and certain exercises;
- e) correct interrelation (correlation and interaction) of different types of speech activity among themselves and within themselves.

In methodical science, exercise is considered differently. Some scientists consider it a structural unit of the methodical organization of educational material. Others see it as a unit for learning foreign language speech activity. Exercises implement a variety of teaching methods, create favorable conditions for the development of speech skills in the foreign language.

Exercises can be performed in various conditions. If the students' attention is directed to the content, and not to the language form, then in this case they perform speech actions associated with the expression of their own thoughts or with an understanding of the thoughts given by the author of the text (in listening or reading).

Psychologists understand as an exercise the repeated fulfillment of certain actions or activities with the aim of mastering them, based on understanding and accompanied by conscious control and adjustment (L. B. Itelson).

I. L. Bim sees in exercise the minimum unit for organizing the student's learning activities in mastering the elements of a foreign language system. Units of instruction personify the way in which units of material are used directly in students' performance.

Exercise, in the understanding of I. L. Bim, is a form of interaction between a teacher and students (for independent work — students and a textbook), mediated by educational material and having a standardized structure. The exercise includes the following elements in its structure:

- a) problem statement;
- b) an indication of the way to solve it (supports, landmarks);
- c) its decision;
- d) control (self-control).

S. F. Shatilov sees in an exercise specially organized in training conditions of one or multiple execution of a single operation, a series of operations or actions of a speech (or language) nature.

Exercises are characterized by the following parameters:

- a) purpose (target setting), speech problem (conditional or real);
- b) speech actions;
- c) language form and content;
- d) a certain place in the exercise system;
- e) a certain time for its implementation;
- f) the result that is achieved as a result of its implementation;
- g) verbal and non-verbal material;
- h) the way to perform the exercise;
- i) the organizational form of the exercise.

When solving an exercise problem, two questions arise:

- a) determine the criteria for distinguishing types of exercises;
- b) to build a specific system of exercises based on the selected criteria.

In the theory of methods of teaching foreign languages, the classification of exercises was carried out on the basis of various criteria:

- a) on the basis of taking into account the processes of memory, recognition, comprehension and reproduction of linguistic material (K. A. Ganshina, I. A. Gruzinskaya);
- b) based on the distinction between language and speech (I. V. Rakhmanov, M. S. Ilyin);
- c) on the basis of the stages of the process of mastering foreign language speech (E. I. Passov).

References:

1. Galskova ND Modern methods of teaching foreign languages / — Moscow: Arctic-Glossa, 2000. — 165 p.

The existence of a large number of points of view on the problem of classification of exercises is explained by the versatility of this problem, the possibility of approaching the problem of classification of exercises from different points of view.

The first attempt to develop the main types and types of exercises for teaching foreign languages was made by academician I. V. Rakhmanov, who singled out:

- a) language and speech exercises;
- b) exercises related and not related to text;
- c) translation and non-translational exercises.

B. A. Lapidus in his classification of exercises offers:

- a) purely training exercises;
- b) elementary combined exercises;
- c) combined exercises.

Special attention should be paid to the classification of exercises offered by E. I. Passov. As an initial criterion for determining the types of exercises, he outlines the purpose of the exercises in terms of the stages of the formation of speech skills. According to this criterion, all exercises are divided:

- a) on exercises for the formation of skills (conditional speech exercises);
- b) exercises “on the development of skills’ (speech exercises).

Among the types of exercises E. I. Passov distinguishes their types by the following parameters:

- 1) by speech problem;
- 2) situational correlation of phrases;
- 3) conditionality of the statement with the content and structure of the parties;
- 4) on supports used in the preparation of statements.

The close interaction of exercises with each other, as I. L. Bim points out, and their inter-level transitions, that is, their system, provide a set of targeted actions to achieve specific learning goals for basic types of speech activity.

Based on the methodological requirements for isolating the difficulties in teaching oral speech, S. F. Shatilov proposed an aspect classification of speech training exercises. Therefore, the purpose of grammatically oriented communication exercises is the formation of speech grammatical skills in familiar lexical material. The goal of lexically oriented speech exercises, in turn, is to practice vocabulary in speech in familiar grammatical forms and structures.

Classification of exercises is necessary both in theoretical and in practical terms. For methodical science, the presence of an updated classification of exercises is especially important, since it determines the state of the technique as a science and the level of its development. In practice, the system of exercises allows you to effectively build the process of learning a foreign language.

2. Methods of teaching foreign languages: Society. course / resp. ed. A. N. Shamov. — M.: AST Moscow; Publishing house East-West, 2008. — 253 p.

Применение активных методов на уроке физики

Кадеева Оксана Евгеньевна, старший преподаватель;

Шубина Алина Андреевна, студент

Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске

В настоящее время ФГОС — Федеральный государственный Стандарт второго поколения всё больше внедряется в процесс обучения связи с чем от педагогов требуется абсолютно новый подход к организации обучения. Большинство педагогов привыкли организовывать свои уроки по «старой закалке», что в наше время уже не является правильным и востребованным. Активные методы (далее — АМО), это как раз то, что поможет улучшить современную дидактическую систему. Важность их использования также обусловлена становлением информационного общества.

АМО — это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе изучения учебного материала. АМО строятся на практической направленности, игровом действии, а также творческом характере обучения, интерактивности, диалоге, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы. Использование технологии АМО гарантирует качественное выполнение новых стандартов образовательного процесса. При системном использовании АМО изменяется роль ученика. Он становится активным участником в образовательном процессе, который обладает такими качествами как упорство, самостоятельность. При этом меняется и роль педагога, он выступает наставником, консультантом.

На уроках физики можно применить следующие АМО:
— Исследовательский метод при решении задач по физике;

- Метод эвристической беседы;
- Физическое домино;

Исследовательский метод при решении задач по физике

В качестве основного средства организации исследовательской работы выступает система исследовательских заданий. Исследовательские задания (задачи) — это задания, в основе которых лежит проблема, для решения которой требуется провести теоретический анализ, применить один или несколько методов научного исследования, с помощью которых учащиеся обнаружат ранее неизвестные знания. Решение задач по физике намеривают что учащиеся в процессе выполнения задействуют такие мыслительные операции как: анализ и синтез, индукция и дедукция, срав-

нение и противопоставление, систематизация и обобщение и другое.

С помощью данного метода в ходе решения задачи учащимися будут применены такие элементы научного исследования, как:

- Наблюдение и самостоятельный анализ фактов;
- Выдвижение гипотезы и ее проверка;
- Формулирование выводов;

Применение такого метода продуктивно при решении задач повышенной сложности.

Рассмотрение физических процессов с разных позиций, включение в условие задачи разных данных, использование разных вариантов решения задач приводит к тому, что повышается прочность знаний учащихся по физике и, как следствие, формируется нестандартное мышление учащихся.

Примеры задач, решение которых предусматривает исследовательский метод:

1) Какой путь пройдет тело за одну секунду, за две секунды, за три секунды, за четыре секунды, за пять секунд и т. д. и за десять секунд? Проанализировать законы равноускоренного движения.

2) На наклонной плоскости длиной 5 м и высотой 3 м поднимают груз массой 50 кг. Коэффициент трения равен 0,4. Какую силу нужно приложить к телу, чтобы удержать его на наклонной плоскости? Какую силу нужно приложить к телу, чтобы втащить тело вверх по наклонной плоскости? Какую силу нужно приложить к телу, чтобы тянуть его вниз по наклонной плоскости с постоянной скоростью? Какую силу нужно приложить к телу, чтобы тянуть его с ускорением 2 м/с^2 вверх по наклонной плоскости? Какую силу нужно приложить к телу, чтобы тянуть его с ускорением 2 м/с^2 вниз по наклонной плоскости? С каким ускорением это тело будет скользить по наклонной плоскости без действия внешних сил? Как изменится ответ задачи, если изменить высоту наклонной плоскости? Как изменится ответ задачи, если изменить коэффициент трения?

Метод эвристической беседы

Применение метода эвристическая беседа помогает развитию логического мышления, а также предоставляет возможность самостоятельно проводить анализ, синтез, обобщения, сравнения, строить индуктивные и дедуктивные умозаключения. При этом следует отличать что не лю-

бая беседа активизирует познавательную деятельность. Довольно часто учитель задаёт вопросы на усвоение уже полученных ранее знаний. Такие вопросы способствуют воспроизведению из памяти уже известного материала. Отличительным признаком эвристической беседы является то, учитель с помощью правильной постановки вопросов подводит учащихся к самостоятельному мышлению благодаря чему они приобретают новые знания. Таким образом, можно сделать вывод что эвристическая беседа определяется не самим вопросом, а характером заданного вопроса.

Метод физического домино

Формы учебной деятельности в виде игры повышают интерес учащихся, благодаря своей активности, эмоциональной окраске, а также активизируют мыслительную деятельность учащихся.

Метод физического домино помогает ученикам усвоить ранее изученный материал. Для повторения любой темы можно изготовить физическое домино, например, его

можно применить для усвоения физических явлений, приборов, формул, единиц измерения. Изготовление самого домино не займёт много времени, для этого потребуется прямоугольная карточка в левой части — рисунок, а в правой — вопрос. Игра задействует весь класс, ученики поочередно берут карточки. Один ученик кладёт карточку, а другой должен подставить такую, на которой в виде рисунка содержится ответ на вопрос.

Благодаря АМО, учащиеся вовлекаются в образовательный процесс, по собственной инициативе, при чём их мотивация заключается интересом к такой учебной деятельности. В технологии АМО убираются рамки принуждения к обучению — эффективное, яркое, качественное обучение становится выбором самого обучающегося. И это, главным образом, определяет эффекты данной технологии. К чему и стремится ФГОС нового поколения. Уроки становятся гораздо интереснее не только учащимся, но и самим педагогам. Информация усваивается в разы лучше, ученики с большим

Литература:

1. Доклад «Активные методы обучения как средство формирования УУД в условиях реализации ФГОС» // инфоурок. URL: <https://infourok.ru/doklad-aktivnie-metodi-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-uud-v-usloviyah-realizacii-fgos-3004275.html> (дата обращения: 20.05.2019).
2. Подвальная Н. И. Использование активных методов обучения (АМО) на уроках физики // Научград. — 2015.

Конспект занятия по ознакомлению с окружающим миром и социальной действительностью «Добрые слова»

Карева Екатерина Леонидовна, воспитатель

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника»

Программное содержание:

— Познакомить детей с элементарными правилами поведения, этикой общения и приветствия.

— Развивать коммуникативные способности по отношению к сверстникам и взрослым.

— Побуждать детей быть приветливыми, при общении в детском саду и дома использовать в своей речи «вежливые слова».

— Воспитывать культуру поведения

— Учить детей проявлять заботу об окружающих, с благодарностью относиться к помощи

— Развивать речь, внимание, память

— Воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми, уважительное отношение к окружающим.

Методы и приемы: словесный — беседа, объяснение, наглядный — показ.

Ход занятия.

Воспитатель здоровается с гостями: «Здравствуйте! Сегодня мы приготовили вам сюрприз. Приглашаю всех

на праздник доброты и вежливости. Дети, закрыв глаза «спят» на корточках. Воспитатель идёт по кругу, гладит каждого по голове и говорит:

Мои детки, мои детки

Мои детки крепко спят.

Мои детки, мои детки

Потихонечку сопят.

Воспитатель: Солнце встало! Хватит спать!

Дети «просыпаются» и, встав на носочки, и подняв руки вверх, делают вдох, затем опустив руки вдоль туловища и опустившись на всю ступню, делают выдох.

Воспитатель: Проснулись! Улыбнулись! Здравствуйте!

— Первое правило вежливости гласит: если люди встретились друг с другом, они должны..... Что сделать? Правильно, поздороваться! Вот и мы с вами давайте правильно поздороваемся.

— Возьмитесь за руки и, поворачивая голову к рядом стоящему другу, глядя прямо ему в глаза, ласково скажите: «Здравствуй!». А теперь садимся на свои места.

Ребятки, знаете, что-то мне не очень понравилось ваше приветствие. У вас как будто сил нет, словно вас сегодня не кормили. Вы завтракали? (ответы детей) Да, вы действительно хорошо подкрепились. Наверное, у вас язычки маленькие. А ну-ка покажите свои язычки. (Дети показывают свои язычки, воспитатель восхищается их размерами). А может, язычки ленивые? Им надо срочно потрудиться. Воспитатель проводит гимнастику для язычков.

Отработка приветствия.

Воспитатель: Мы размяли язычки, теперь давайте учиться правильно здороваться. Дети вместе с воспитателем проговаривают слово «здравствуйте» сначала шёпотом, потом громче и во весь голос. Ура, у нас получилось, давайте поаплодируем себе.

Воспитатель читает детям стихи Н. Красильникова

Придумано кем-то просто и мудро
При встрече здороваться:
Доброе утро!
Доброе утро солнцу и птицам!
Доброе утро — улыбчивым лицам!
И каждый становится добрым, доверчивым.
Пусть доброе утро длится до вечера!

Рассказ воспитателя о приветствии животных.

— А как вы думаете, ребята, животные умеют здороваться? (ответы детей).

Сегодня я привела к вам в гости своих любимцев: это котик Барсик и щенок Тузик (показать две игрушки).

Когда я прихожу домой, Барсик мчится ко мне на встречу, трётся об мои ноги и мурлычет. Потом он прыгает ко мне на колени и начинает радостно урчать. Что же он говорит мне, ребята?

Правильно, он приветствует меня по-кошачьи, говорит: «Я рад тебя видеть. Я скучал по тебе!».

Барсик, озвученный воспитателем, приветствует каждого ребёнка персонально: он трётся об шейку и мурлычет, а ребёнок чётко проговаривает приветствие: «Здравствуй, Барсик!»

Воспитатель: А Тузик разговаривает по-собачьи. Как?

Правильно, он лает. Но лай у него разный. Может лаять так... (Тузик, озвученный воспитателем, громко и грозно лает), а может так... (Тузик лает радостно и задорно). Он виляет хвостом. Это его приветствие, он тоже рад меня видеть.

Вывод: Здороваться нужно везде и всегда.

Лично я здороваюсь везде —
Дома и на улице.
Даже «Здравствуй!» говорю
Я соседской курице.

Как вы думаете, как она мне отвечает? А если бы я поздоровалась с уточкой, коровкой, лошадкой? (ответы детей).

— Я уверена, вы тоже научитесь быть добрыми, вежливыми людьми и знаете добрые слова. А как их надо произносить? (ласково, негромко, глядя в глаза человеку, которому их говоришь) Попросите меня вежливо поиграть с вами, (просят) Я с удовольствием поиграю с вами в **игру «Доскажи слова»**.

Я начну, а вы кончайте,
хором дружно отвечайте.
— Растает даже ледяная глыба
От слова теплого — спасибо.
— Зазеленеет старый пенёк
Когда услышит — добрый день.
Ребёнок вежливый и развитый
Говорит при встрече — здравствуйте
И в России, и в Швеции, и в Дании
На прощанье говорят — до свидания
— Когда вас ругают за шалости
Вы говорите — простите, пожалуйста.
А теперь немного отдохнём. Встаньте возле стульчиков.
Физкультминутка «Здравствуй, небо голубое!»

Здравствуй, небо голубое!	Одна рука вверх и вправо
Здравствуй, солнце золотое!	Другая рука вверх и влево
Здравствуй, вольный ветерок!	Покачивание рук наверху
Здравствуй, маленький дубок!	Присесть и показать росточек
Мы живём в одном краю!	Встать и развести руки в стороны
Всех я вас приветствую!	Рукопожатие двумя руками над головой.

А теперь садитесь на свои места.

Работа с нарисованным человечком.

— А вам какие люди нравятся: добрые или злые?
— Каких злых и невоспитанных сказочных героев вы знаете?

— Назовите добрых и вежливых сказочных героев.
— Чем добрые отличаются от злых? (они часто улыбаются, не обижают никого, делают для других много приятного, жалеют всех, помогают).

Далее воспитатель задаёт наводящие вопросы и на основе ответов дети делают соответствующие зарисовки или наклеивают детали.

Просмотрите на ваших человечков: Чего им не хватает? (рот в улыбке)

Таких улыбчивых людей любят животные? (наклеить рядом котика, птичку). Почему?

Кто любит собак
Или прочих животных,
Серьёзных котят
И щенков беззаботных,
Кто может любить и козла, и осла,
Тот людям навеки не делает зла!
— Они заботятся о растениях? (цветы вокруг человечка)
Их любят другие люди, приглашают в гости? (воздушные шарики и конфета)

Добрый и воспитанный человек как бы светится изнутри. Его сердце дарит людям свет, тепло и ласку, заботу. Он помогает другим и заботится о них. Добрых людей любят все, люди, растения, животные, потому что знают: такой человек никого не обидит, не сделает больно.

Вы хотите, чтобы вокруг вас были добрые люди, что для этого сделать?

Надо самому быть добрым, улыбаться, дарить добро другим. Это добро обязательно попадёт в сердца другим, и они подобраются.

В конце нашего занятия мы поиграем в игру «хлоп-хлоп». Встаньте около стульчиков. Я буду называть вам разные поступки людей. Когда я называю хорошие поступки — вы громко хлопайте. А когда я назову плохой поступок — прячьте ручки за спину.

Здороваться
Помогать другу
Показывать язык
Угощать друзей
Толкаться
Рвать цветы
Поливать цветы
Кормить птиц
Улыбаться
Жалеть того, кто плачет
Бросать бумажки на пол

Литература:

1. Козлова, С. А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром / С. А. Козлова. — М.: Педагогика, 1998. — 186 с.
2. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры: пособие для практических работников дошкольных учреждений / В. М. Минаева. — М.: АРКТИ, 1999. — 165 с.
3. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В. Г. Нечевой. — М.: Сфера, 2002. — С. 185.
4. Подласый И. П. Педагогика. — М., 1999.

Сюжетно-ролевая игра «Как удивить светофорчик»

Карева Екатерина Леонидовна, воспитатель

ГБОУ г. Москвы «Школа № 1590 имени Героя Советского Союза В. В. Колесника»

В игре принимают участие все дети группы.
Цели: Знакомить детей с правилами дорожного движения, с правилами поведения на проезжей части и тротуаре, правилами перехода улицы на дороге, оборудованной светофором. Дать детям представление о работе светофора и его сигналах.

Развивать коммуникативные навыки, креативность.

Материалы и оборудование:

Светофор для пешеходов и автомобилей, зебра, наклейки-машины для детей, круги, раскрашенные в соответствии с сигналами светофора, рули, строительный материал для перехода, листы с заготовками для раскрашивания, цветные карандаши.

Предварительная работа.

Чтение художественной литературы, подвижная игра «Воробушки и автомобиль», рассматривание плакатов с изображением различных дорожных ситуаций и правил.

Убирать свои игрушки
Говорить правду
Плеваться
Брать без спроса чужие вещи

Заключение.

Вот оно, какое волшебное слово «Здравствуйте!». Оно помогает знакомиться, разговаривать и дружить. Давайте занесём его в наши личные компьютеры. Как, друзья, у вас нет компьютеров? Они у вас дома? Ошибаетесь, друзья! Наш компьютер всегда с нами! Ведь компьютер хранит информацию, а где у каждого человека хранится вся информация?

— Конечно, в голове! И стоит наш личный компьютер не дома на столе, а у каждого где? ... На плечах. Вот он наш компьютер, в нём столько полезной информации! Включаем «компьютер» (нажимаем на нос) и печатаем слово «здравствуйте» (имитация работы пальцев на столе). Выключаем «компьютер» (снова нажимаем на нос).

Молодцы! Наш праздник доброты и вежливости подошёл к концу. Давайте попрощаемся с нашими гостями.

Ход игры.

Под песенку «Бибика» дети входят, садятся на стульчики.

Я: По городу, по улице

Не ходят просто так.

Когда не знаешь правила —

Легко попасть в просак.

Всё время будь внимательным

И помни наперёд:

Свои имеют правила

Шофёр и пешеход.

Я: Как вы думаете, о каких правилах мы сегодня поговорим? (о ПДД).

Выбегает под музыку Пеппи Длинный Чулок.

Я по улице качу, словно птица я лечу.

Словно птица я лечу, и качу, куда хочу.

Не нужны мне светофоры, знаки тоже не нужны.

Ведь машины — не трамваи, объезжать меня должны.

Огоньки пускай мигают, мне до них и дела нет.
Пусть меня все пропускают, а не то снесу я всех.

Я: Ой-ой, что же получается? Разве можно ездить по улице, не обращая внимания на светофор и другие машины? А почему? Как должна была поступить Пеппи? (ответы детей). Ребята, а вы знаете какие-нибудь правила поведения на улице?

1 ребёнок:

Человек на круге красный,
Значит, двигаться опасно.
В этом месте, вам, друзья,
Никому ходить нельзя!

2 ребёнок:

Пешеходам — тротуар!
Тротуары вдоль дороги,
Там гуляйте без тревоги!

3 ребёнок:

«Зебра» — путь для пешехода,
Полосатый знак прохода.
А у «зебры» дирижёр
Под названьем светофор.

Я: Спасибо, ребята. Давайте вместе повторим правила движения по дороге и тротуару:

1. По тротуару ходят или ездят на машине?
2. Как называются люди, которые ходят пешком? (пешеходы), а те, которые ездят на машинах?
3. Где нужно ждать автобус? (на остановке, ставлю знак).

Я: Молодцы, вы хорошо знаете правила, а теперь давайте погуляем. Сейчас подойдём к переходу, дождёмся зелёного сигнала светофора и перейдём на другую сторону..... Ребята! А где же светофор? Куда же он делся? Давайте его позовём (зовут). Он, наверное, обиделся из-за того, что Пеппи не соблюдает правила движения и не знает сигналы светофора. Надо нам найти светофор и вернуть на место. Машинки, вставайте друг за другом. А Пеппи и остальные ребята поедут на автобусе, вы — пассажиры. Ребята, а как же нам узнать, где кончается проезжая часть и начинается тротуар? Мы построим с вами тротуар... (Строят тротуар).

Я: А вот и домик светофора. Давайте постучим (стучат, позвоним).

Светофор потягивается:

Чтоб вам всем пройти путь опасный

Я горю днём и ночью то зелёным, то жёлтым, то красным.

Я: Здравствуй, светофорчик! Мы пришли за тобой. Пойдём с нами, а то без тебя не получается перейти дорогу.

Светофор: А мне неохота! Зачем я пойду, ведь ребята всё равно не знают, на какой свет нужно переходить дорогу. Вы ничем меня не удивите.

Я: Светофорчик, ты не прав. Послушай-ка ребят:

4 ребёнок:

Красный свет — проезда нет,
Жёлтый — будь готов к пути,
А зелёный свет — кати!

5 ребёнок:

Цвет зеленый —

Проходи!

Желтый —

Малость погоди.

Ну, а если красный —

Стой, дружок!

Опасно!

Я: Этот зоркий светофор

Не даёт создать затор.

За машинами следит

Ими он руководит.

6 ребёнок

Если жёлтый даст он свет,

Тормозите — хода нет,

Если вспыхнет красный свет,

Для движения — запрет,

А зелёный он зажжёт,

Путь свободен — все вперёд!

Я: Видишь, светофорчик, какие ребята — молодцы. А чтобы ещё больше тебя удивить, мы нарисуем для тебя картинку. Садитесь за столики, начинайте работать. (Дети раскрашивают, звучит песенка про светофор).

А теперь мы снова превратимся в пешеходов и покажем светофорчику, что нужно делать на каждый из сигналов.

Проводится игра со светофором.

Я: если свет зажегся красный, значит двигаться... опасно

Свет зелёный говорит: проходите, путь... открыт

Жёлтый свет — предупреждение — жди сигнала для... движенья.

Я: Светофор будет по очереди зажигать свои огоньки.

На красный сигнал — стойте на месте.

На жёлтый — прыгайте на месте.

На зелёный маршируйте.

Я: Ребята, вы молодцы. А теперь мы со светофорчиком проверим, всё ли вы хорошо запомнили. Мы будем задавать вам вопросы, если вы с нами согласны, то говорите «Это я, это я, это все мои друзья!»:

Кто из вас идёт вперёд

Только там, где переход?....

Кто летит вперёд так скоро,

И не видит светофора?... ..

Знает кто, что свет зелёный

Означает — путь открыт.....

Знает кто, что красный свет —

Это значит — хода нет?... ..

Кто из вас в вагоне тесном

Уступил старушке место?... ..

Я: Молодцы! Нам со светофорчиком пора в обратный путь. Дети едут на своих машинках под музыку «Автомобильные загадки». Приезжают к тротуару, ставят светофор на место.

И сказать всем в заключение

Я хочу, мои друзья.

Что без правил поведения,

И дорожного движения,

Обойтись никак нельзя!

Спасибо всем!

Литература:

1. Васильева М. А., Гербова В. В., Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду // Москва. — Мозаика — Синтез. — 2005.
2. Елжова Н. В. ПДД в детском саду: развивающая среда и методика по ознакомлению детей с ПДД, перспективное планирование, конспекты занятий. Ростов-н/Д: Феникс, 2014. — 170 с.
3. Журнал «Детская энциклопедия». Азбука дороги. № 11—2007 г.
4. Козловская Е. А. Дорожная безопасность: обучение и воспитание младшего школьника (для педагогов начальной школы) / Е. А. Козловская, С. А. Козловский. М., 2007.
5. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников. — М.: Аркти, 2003. — 156 с.

Самоанализ работы учителя

Книгина Ирина Алексеевна, учитель;

Полётова Татьяна Анатольевна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 37 г. Белгорода

Книгина Ирина Алексеевна
Анализ работы за 2017—2018 учебный год.

Педагогический стаж: 14 лет

Квалификационная категория: первая

Срок последней аттестации: 01.02.2016 год

Стаж работы в данной школе: 14 лет

Последние курсы: с 17 апреля по 28 апреля 2017 г. курсы повышения квалификации учителей начальных классов при ОГАОУ ДПО «БелИРО» по программе «Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования средствами УМК «Школа России» (72 ч.).

Анализ учебной деятельности

Работаю по УМК «Школа России» в 3 «В» классе. Учебно-методический комплект «Школа России» помогает делать уроки интересными, повышается мотивация к познанию и учебной деятельности. Принцип интеграции системы обучения обеспечивает снижение утомляемости, нагрузку учащихся, способствует развитию интереса к предметам, сохранению здоровья, а принцип дифференциации позволяет учитывать индивидуальный темп продвижения ученика, обеспечивает перспективу его развития, корректирует возникающие трудности. В классе:

На начало года — 22 человек

На конец года — 20 человек

Выбыл Рудаков Вадим — 19.09.17, переведен в 3 «А» — Рядинский Данил

Окончили учебный год на:

— «отлично» 1 чел. (Валуйских Кристина Анатольевна)

— «хорошо» 14 чел.

— «удовлетворительно» 5 чел.

— «с одной тройкой» — Воеводина Лилия (математика)

— «неудовлетворительно» — нет

Все обучающиеся 3 «В» класса освоили предмет «Математика» и «Русский язык» и были допущены к промежуточной годовой аттестации.

Итоговую аттестацию по математике выполняли 20 обучающихся. Качество знаний составило 85%. 20 обучающихся подтвердили свои годовые отметки. Хорошо усвоены темы: «Построение прямоугольника, вычисление периметра и площади», «Решение составных задач», не составило затруднение выражение в несколько действий. Затруднение вызвало письменное выполнение действий с трехзначными числами

Итоговую аттестацию по русскому языку выполняли 20 обучающихся. Качество знаний составило 80%. 19 обучающихся подтвердили свои годовые отметки, 1 — повысили (Лукьянов Артем). Вопросы, вызывающие затруднения по темам: «Правописание безударных гласных в корне слова», «Правописание безударных окончаний», были допущены ошибки при подборе синонимов

В 3 четверти было проведено муниципальное мониторинговое исследование учебных достижений по литературному чтению.

Результаты муниципального мониторингового исследования учебных достижений по чтению

Предмет	Получили оценки				Успеваемость	Качество знаний
	«5»	«4»	«3»	«2»		
Литературное чтение	2–12%	14–82%	1–6%	0	100%	96%

Результаты независимой диагностической работы по литературному чтению

Предмет	Получили оценки				Успеваемость	Качество знаний
	«5»	«4»	«3»	«2»		
Литературное чтение	5–28%	11–61%	2–11%	0	100%	89%

По окончании учебного года обучающиеся 3 «А» класса показали: Успеваемость и качество знаний

Четверть	% успеv.	% кач.
1 четверть — 22 чел.	100%	0+14 — 64%
2 четверть — 21 чел.	100%	3+12 — 71%
3 четверть — 20чел.	100%	0+15 — 75%
4 четверть — 20 чел.	100%	1+13 — 70%
За год	100%	1+14 — 75%

Обученность обучающихся по предметам

Предмет	Четверть									
	1 четв.		2 четв.		3 четв.		4 четв.		За год	
	% успеv.	% кач.	% успеv.	% кач.	% успеv.	% кач.	% успеv.	% кач.	% успеv.	% кач.
Русский язык	100%	0+18 86%	100%	3+15 86%	100%	0+19 95%	100%	2+15 85%	100%	1+15 80%
Математика	100%	2+15 81%	100%	6+13 91%	100%	3+13 80%	100%	4+13 85%	100%	4+13 85%
Литературное чтение	100%	10+11 100%	100%	11+9 95%	100%	9+10 95%	100%	9+11 100%	100%	11+99 100%
Окружающий мир	100%	7+13 95%	100%	10+8 86%	100%	11+9 100%	100%	12+8 100%	100%	11+9 100%
Родной язык					100%	5+14 95%	100%	5+13 90%	100%	6+14 100%
Лит. чтение на родном языке					100%	11+9 100%	100%	11+9 100%	100%	11+9 100%

Предмет	Качество знаний					Успеваемость				
	1ч.	2ч.	3ч.	4ч.	год	1ч.	2ч.	3ч.	4ч.	год
Русский язык	86%	86%	95%	85%	80%	100%	100%	100%	100%	100%
Литературное чтение	100%	95%	95%	85%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Математика	81%	91%	80%	100%	85%	100%	100%	100%	100%	100%
Окружающий мир	95%	86%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Родной язык			95%	90%	100%			100%	100%	100%
Лит. чтение на родном языке			100%	100%	100%			100%	100%	100%

Программа выполнена в полном объёме

№ п/п	Предмет	По плану	Фактически
1	Русский язык	170ч.	146ч.
2	Литературное чтение	136ч.	114ч.
3	Математика	136ч.	130ч.
4	Окружающий мир	68ч.	65ч.
5	Технология	34ч.	32ч.
6	ИЗО	34ч.	31ч.
	Родной язык	17ч.	17ч.
	Литературное чтение на родном языке	17ч.	17ч.

Программа выполнена полностью за счёт уплотнения тематического планирования
Выполнение практической части

Практическая часть выполнена в полном объёме:

№	Предмет	По плану	Фактически
1.	Русский язык	9	9
2.	Литературное чтение	4	4
3.	Математика	9	9
4.	Окружающий мир	2	2

Результаты административных контрольных работ

Предмет	% успеv.	% кач.
Русский язык		
Входной контроль	96%	64%
Контрольная работа за 1 четверть	96%	86%
Контрольный диктант За 2 четверть	95%	81%
Контрольный диктант За 3 четверть	100%	65%
Контрольный диктант За 4 четверть	100%	70%
Литературное чтение		
Входной контроль	100%	95%
Контрольная работа за 2 полугодие	96%	100%
Математика		
Входной контроль	96%	78%
Контрольная работа за 1 четверть	100%	95%
Контрольная работа за 2 четверть	100%	81%
Контрольная работа за 3 четверть	100%	85%
Контрольная работа за 4 четверть	100%	70%
Окружающий мир		
Входной контроль	100%	90%
Контрольная работа за 2 полугодие	100%	90%

Результаты внутреннего мониторинга качества знаний в 2016–2017 учебном году

Предмет	Входной контроль		Рубежный контр. за 1 полугод.		Вых. конт. за 2 полугод.		Промежут. атт.		Качество знаний по итогам года
	Кач-во	Усп-ть	Кач-во	Усп-ть	Кач-во	Усп-ть	Кач-во	Усп-ть	
Русский язык	60%	95%	86%	96%	70%	100%	80%	100%	80%
Литературное чтение	86%	100%	94%	100%	90%	100%			100%
Математика	75%	95%	95%	100%	70%	100%	85%	100%	85%
Окружающий мир	91%	100%			90%	100%			100%

На протяжении всего года обучения в классе велась работа с сильными и слабыми учащимися: 2 раза в неделю занятия неаудиторной занятости. Кроме этого, по мере необходимости проводились индивидуальные занятия, как со слабыми, так и с сильными учащимися.

В начале учебного года была составлена программа и тематическое планирование по неаудиторной занятости. Все занятия отражены в журнале неаудиторной занятости.

В рамках работы с одарёнными детьми была разработана специальная программа.

Лукиянов А., Карапетян Р. Земцов Д. получили дипломы за участие в Международном конкурсе «Познайка», а Валуйских К., Карпенко А., Уткин Т., Голобородько К., Суляева А., Смирнов Е., Масляникова А. — сертификаты за участие в Международном конкурсе «Познайка»

Валуйских Дмитрий, Воеводина Лилия, Земцов Дмитрий, Карапетян Руслан, Суханова Александра, Карпенко

Анастасия, Федотова Виктория, Федотова Виолетта, Полякова Валерия, приняли участие в муниципальной выставке-конкурсе «Отражение осени»

Особое внимание было уделено слабым учащимся. 1 раз в неделю проходили неаудиторные занятия. В работе в основном использовался индивидуальный и дифференцированный подход.

Особую тревогу в дальнейшем обучении вызывают Голубородько К., Карапетян Р., Карпенко А., Смирнов Е. Эти дети постоянно посещали дополнительные занятия. Родители поставлены в известность о возможности возникновения проблем в дальнейшем обучении. Им рекомендовано в летний период времени обратить внимание на устранение возможных пробелов в знаниях детей.

Методическая работа

1. Приняла участие в вебинаре «Формирование учебной самостоятельности в 1 классе. С чего начать учителю? Как помочь родителям?» (сертификат)

2. Интернет публикация: урок по литературному чтению «Юрий Яковлев «Полосатая палка» на образовательном портале Продленка (свидетельство)

3. Печатная работа в сборнике статей «Методический портфель учителя» Из опыта работы учителей начальных классов, белгородской области.

4. Опубликована методическая разработка урока русского языка и презентация для 2 класса УМК «Школа России»

Планы на следующий учебный год

Подводя итоги прошедшего года, сделаны определенные выводы и поставлены цели и задачи на следующий учебный год:

- 1) способствовать повышению качества знаний у учащихся;
- 2) больше уделять внимание работе со слабоуспевающими учениками;
- 3) продолжать работу по самообразованию, использовать методическую литературу
- 4) для повышения самообразования;
- 5) пополнять личную библиотеку методической литературой, пособиями,
- 6) дидактическим материалом;
- 7) организовывать детей на участие в творческих конкурсах и олимпиадах;
- 8) участвовать в работе МО, городских и областных семинарах;
- 9) в течение года продолжить работу по освоению ФГОС в начальной школе;
- 10) подготовиться к аттестации.

Готовность ребенка к обучению в школе

Куликова Вера Петровна, воспитатель

МДОБУ детский сад № 22 г. Лабинска (Краснодарский край)

В жизни ребенка есть несколько особенных периодов. Один из них — это поступление в школу.

И многих родителей интересует вопрос, как же ребенок должен быть подготовлен к школе? Некоторые родители считают, что их ребенок должен еще до школы научиться читать, считать, писать, говорить по-английски, и отдают детей в кружки различной направленности.

Давайте разберемся, что же такое «готовность детей к школе». Это не только готовые знания и умения детей — ребенок необязательно должен уметь читать, писать и считать до ста. Но у него должны быть выработаны и сформированы качества, которые ему пригодятся в учебе. Учеба — это труд, преодоление трудностей. И ребенок к этому времени должен научиться понимать, как добывать знания, осознанно тянуться к новому. У него должна быть сформирована эмоционально-волевая готовность, т. е. должно появиться желание идти в школу, желание учиться, умение преодолевать возникающие трудности, справляться с ними.

Иногда у некоторых детей, особенно непосещающих детский сад, возникает страх перед школой. У таких детей появляется неуверенность в своих силах, низкая самооценка, боязнь отвечать взрослому, страх разлуки с ро-

дителями. В этом вопросе важную роль играют взрослые, в частности, родители. Они должны помочь преодолеть все страхи, вселить в ребенка уверенность в себя, сформировать авторитет учителя, позитивное отношение к школе. Объяснить, что учитель много знает; то, что он говорит, всегда правильно и обязательно для всех; оценку ставит за то, что ребенок знает и как старается. Очень приятно получать пятерки, но, если это не всегда получается, значит, надо стараться больше и в конце концов обязательно получится.

Обо всем этом в доступной форме можно донести детям при помощи специальных сказок, для того, чтобы избежать негативных эмоций у первоклассников и помочь им в адаптации к школе. Например, «Лесная школа» М. А. Панфиловой, с помощью которой, сопереживая сказочным героям, дети обращаются к своим чувствам. Им становится легче оценивать свои поступки, осознавать причины своих волнений через сказочные образы лесных школьников. Дети знакомятся с правилами поведения в классе, в школе. У них формируются позитивные модели поведения в реальной жизни.

Конечно, успехи в учебе ребенка во многом зависят от того, что и как было заложено в сознание ребенка в дошкольном детстве. Давно известно, что дети, непосещаю-

щие детский сад, так называемые «неорганизованные», в семье которых не созданы необходимые условия для обучения и развития, отстают в своем развитии от сверстников, посещающих детский сад. И недаром, слово «занятие» в детском саду является «организованной образовательной деятельностью».

Подготовка детей к школе в детском саду — процесс многогранный, комплексный, длительный. Подготовка начинается задолго до поступления ребенка в школу. Ребенок попадает в один из первых коллективов в своей жизни — группу детского сада, где он начинает знакомиться с правилами проживания в обществе; осознает себя, как личность; учится общаться, взаимодействовать с другими членами коллектива (детьми, взрослыми). У него формируется культура поведения в обществе.

Благодаря распорядку в детском саду у детей неосознанно вырабатывается режим дня. Поэтому «детсадовским» детям легче втянуться в процесс обучения в школе. Начиная с ясельного возраста в каждой возрастной группе проводятся игры-занятия, которые имеют разную продолжительность по времени исходя из возраста детей. На систематических занятиях дети получают знания, приобретают умения и навыки соответственно своему возрасту.

Цель дошкольного образования — всестороннее развитие ребенка (физическое, коммуникативное, умственное, эмоционально-психологическое и др.). Необходимо научить детей преодолевать трудности и волнение, воспитывать желание учиться. К поступлению в школу на первое место выходит учебная деятельность. До этого периода дети учатся и получают знания в игре.

Кроме конкретных знаний дети должны, прежде всего, научиться быть внимательными, сосредоточенными на занятии, любознательными, умеющими самостоятельно и творчески мыслить, слушать и главное — слышать. К примеру, если детям предложить такое задание: «Рассмотрите картинку. Найдите на ней животных и раскрасьте живущих в лесу». Ребенок, который не привык вслушиваться, вдумываться в сказанное, сразу же начинает раскрашивать всю картинку. А вдумчивый, умеющий внимательно слушать, ребенок сделает, как просил педагог: рассмотрит картинку, найдет животных, выберет живущих в лесу и раскрасит их. Дети, которые не научились думать, мыслить, «слышать» информацию, не усваивают ее на занятии, быстро все забывают. Поэтому очень важно, когда ребенок сам принимает участие в процессе обучения, занимается мыслительной, исследовательской деятельностью, делает свои маленькие «открытия».

Важно не давать ребенку готовых ответов. В этом очень помогают проблемные ситуации. В таких ситуациях деятельность ребенка приобретает поисковый, исследовательский характер в процессе решения проблем, открытия новых знаний и способов действий. Например, вчера дети вылепили снеговика, а сегодня снег не лепится. Почему? Вчера прошел дождь, были огромные лужи, а сегодня их нет. Куда же они делись? Ребенок должен не бояться

высказывать свои предположения, фантазировать. И пусть в основном это будут ошибочные предположения. Самое главное — ребенок должен самостоятельно искать и находить ответы на вопросы. Необходимо научить ребенка не бояться ошибиться.

Почему дети любят загадки? В загадках есть вопрос, на который нужно найти ответ. Это очень хороший способ заставить ребенка думать. Когда дети научились отгадывать загадки, приходит время, и они сами начинают сочинять свои загадки и задавать их окружающим.

Положительное влияние на умение ребенка «слушать» и «слышать» оказывает чтение художественной литературы. Очень важен подбор литературных произведений. При помощи чтения сказок, рассказов, стихотворений необходимо затрагивать душевное, эмоциональное состояние ребенка. Именно книга учит детей добру, любви к природе, к животным; понимать и оценивать поступки героев, чувству сострадания и жалости. Не секрет, что современные дети не любят читать книги. Поэтому при подготовке детей к школе у нас есть уникальная возможность дать понять детям, что из книг мы можем почерпнуть и узнать много нового, интересного, полезного, ценного.

Очень важно воспитывать и развивать у детей самостоятельность. Не надо опекавать ребенка там, где он может обойтись без опеки. Необходимо предоставить возможность маленькому человеку самостоятельно стать большим. Не надо делать за ребенка то, что он может сделать сам. Это касается и в самообслуживании ребенка, и в трудовой деятельности, в умении обращаться со своими вещами, принадлежностями. В дальнейшем, это скажется и на мыслительных способностях, и на проявлении творческих умений и навыков. Выявлено, что дети, которые не приучены трудиться, например, выполнять обязанности дежурного по столовой, применять свои трудовые навыки и умения на прогулке и т. д., также не хотят трудиться и умственно непосредственно на занятиях.

Также очень важна психоэмоциональная атмосфера, окружающая ребенка, в развитии его творческих способностей. Важная особенность творчества детей — в насыщении яркими положительными эмоциями. Ведь когда ребенок вовлечен в происходящее, наполнен эмоциями, переживаниями, ему становится интересно и любопытно. Включается внимание детей, их мыслительная деятельность. Дети получают радость от высказанного ими правильного ответа на поставленный вопрос, на решение какой-либо проблемы; получают удовольствие от создания своих работ в изобразительной деятельности (в рисовании, лепке, аппликации, конструировании). Яркие положительные эмоции становятся необходимыми для детей в том или ином виде творчества.

Кроме этого, у детей необходимо воспитывать старательность, ответственность, настойчивость в достижении результата. Очень хорошо, когда ребенок методом проб и ошибок сам достигает результата, добивается поставленной цели.

Чтобы хорошо и успешно учиться, необходимо развивать память, которую нужно тренировать. В этом очень помогает разучивание стихотворений, игры-задания в запоминании порядка предметов, картинок.

При грамотном поведении педагога ребенок становится уверенным в своих силах, возможностях. У него появляется инициативность, развитое воображение, любознательность. Формируется интерес к познавательной деятельности, что тем самым способствует развитию у ребенка активности.

Исходя из личного опыта автора, можно утверждать, что дети, у которых сформирован познавательный интерес,

любят учиться, с нетерпением ждут чего-то нового, интересного. Каждое утро спрашивают, чем они сегодня будут заниматься, что будут рисовать или лепить. Дети не боятся преодолевать трудности и проявлять себя.

Подготовка детей к школе — не количество накопленных знаний, а готовность детей к мыслительной деятельности, к получению новых знаний, умение анализировать, рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные логические выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций. Чем лучше будут сформированы у ребенка эти качества, тем успешнее сложится его учеба в школе.

Литература:

1. Панфилова М. А. «Лесная школа: коррекционные сказки». — М.: ТЦ Сфера, 2002 г.
2. Давыдова В. И., Трофимова О. М. «Подготовка детей к обучению в школе». — Челябинск, 2007 г.
3. Гуткина Н. И. «Психологическая готовность к школе». — СПб: Питер, 2004 г.

Формирование экологического сознания и культуры учащихся в процессе проектной деятельности

Лапина Наталья Александровна, педагог дополнительного образования
МБУДО «Центр эколого-биологического образования» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Экологическое воспитание — целенаправленное, систематическое и идеологическое воздействие социальных институтов на экологическое сознание личности, систему его экологических позиций, установок и ценностных ориентаций. Оно предполагает формирование человека с развитыми экологическим сознанием и экологической культурой, способного жить в гармонии с окружающей средой.

Ключевые слова: экологическое воспитание, проектная деятельность, окружающая среда, бережное отношение к природе, экологическая культура.

Во все времена, независимо от политических режимов и социально-экономических условий, образованию и воспитанию подрастающего поколения уделяется большое внимание. Деятельность всех социальных институтов, и, в первую очередь, системы образования, направлена на формирование новой, современной личности. Сегодня на фоне глобальных экологических проблем, стоящих перед человечеством, одной из целей системы образования становится экологическое воспитание подрастающего поколения, формирование у него экологической культуры.

Экологическое воспитание — целенаправленное, систематическое и идеологическое воздействие социальных институтов на экологическое сознание личности, систему его экологических позиций, установок и ценностных ориентаций.

Большой вклад в формирование экологических знаний внесли такие выдающиеся ученые как шведский естествоиспытатель Карл Линней и французский исследователь Жорж Боффон. Огромное значение для развития экологии имели труды известного русского зоолога Н. А. Северцова, К. А. Тимирязева, В. Н. Сукачева, В. И. Вернадского. Особую роль в развитии экологических идей сыграли

труды великого английского ученого-естествоиспытателя Чарльза Дарвина — основателя учения об эволюции органического мира.

Экологически образованная личность, зная, какой вред природе приносят те или иные действия, формирует свое отношение к этим действиям и решает для себя вопрос об их правомерности. Если человек экологически образован, то нормы и правила экологического поведения будут иметь под собой твердое основание, и станут убеждениями этого человека.

Педагогу необходимо, чтобы ребенок понял, что природа — это первооснова красоты и величия, ему надо внушить, что любить природу — значит творить добро, а младший школьный возраст наиболее благоприятен для целенаправленного формирования ответственного отношения к природе. И здесь неоценимую пользу приносит дополнительное образование, которое обладает целым рядом преимуществ перед школьным.

Работая в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центре эколого-биологического образования», считаю, что умение жить в согласии с природой, с окружающей средой следует начинать вос-

питывать с раннего детства. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь ребенку увидеть красоту, научиться ценить ее. При ознакомлении детей с природой открываются широкие возможности для их экологического воспитания, экологически-грамотного отношения к природе. Заложить любовь к Родине, к родному краю, к родной природе, к людям можно только в младшем возрасте. Потом поменять мировоззрение, изменить представления и взгляды человека на окружающее необычайно сложно. Именно поэтому так важно своевременно развивать экологическое сознание маленькой личности, донести до ребенка важность сохранения живой природы.

Охрана живой природы и всего ее биологического разнообразия невозможна без создания специальных территорий с ограниченной хозяйственной деятельностью, специально предназначенных для сохранения естественной природы — особо охраняемых природных территорий. Конечно, сохранение некоторой (при разумном хозяйстве — значительной) части природного биологического разнообразия возможно и вне особо охраняемых природных территорий, но очень многие виды растений и животных, а тем более сложно организованные природные экосистемы требуют для выживания и развития специальной охраны мест их обитания.

Территория Старооскольского городского округа — это уникальный по своим минеральным и земельным ресурсам регион Белгородской области. В то же время территория испытывает значительную экологическую нагрузку. Это прежде всего связано с развитием горно-металлургического комплекса, перерабатывающей промышленности, Старооскольский городской округ расположен в северо-восточной части Белгородской области на Средне-Русской возвышенности в регионе с высокоразвитым горнодобывающим производством железорудного бассейна КМА, строительной индустрией и интенсивным сельским хозяйством.

В Старооскольском крае существует семнадцать объектов, находящихся под охраной государства. В рамках проекта по исследованию особо охраняемых природных территорий, педагогами экологического центра были созданы экспедиционные отряды, членами которого стали учащиеся объединений по интересам эколого-биологического центра.

Целью работы моего экспедиционного отряда стало изучение памятника природы Всероссийского значения дуба-долгожителя, возраст которого 400 лет.

Этот природный памятник уникален, невосполним, ценен в экологическом, научном, культурном и эстетическом отношениях.

В ходе экспедиции нами были изучены исторические факты, связанные с дубом-долгожителем. Для участников экспедиции стало настоящим открытием, что с нашим дубом тесно переплетены судьбы известных всему миру людей — Михаила Григорьевича Эрденко, который был виртуозным скрипачом и профессором Московской консерватории, Василия Яковлевича Ярошенко, уроженца села Обуховка Старооскольского округа, общественного

деятеля, поэта, писателя, человека Мира. Не оставил нас равнодушным и тот факт, что в ста метрах от дуба находится усадьба управляющего графов Орловых-Давыдовых. Усадьба — еще один объект, находящийся под охраной государства. По сохранившимся сведениям, которые мы получили в Старооскольском краеведческом музее, обитатели усадьбы часто проводили пикники под развесистыми ветвями дуба.

Не менее важной была работа по изучению почвенного состава, растительного и животного мира на прилегающей к природному памятнику территории. Особое внимание уделялось растениям и животным, занесенным в Красные книги Белгородчины и России.

Опираясь на данные, полученные в ходе исследований природного памятника, нами были составлены паспорт и интерактивная карта объекта. Доступ к этой информации может получить любой человек, интересующийся природным наследием своей Родины.

Выполнение в природной обстановке исследовательского проекта дало возможность учащимся активно приобщиться к изучению природного объекта, имеющего огромное региональное и Всероссийское значение. А также принять участие в научно-практических конференциях, получить новые знания, умения и навыки в проведении природоохранных мероприятий, активной пропаганде о необходимости сохранения природных памятников среди своих сверстников и жителей округа.

Использование различных социально-педагогических технологий экологического воспитания способствует повышению уровня экологической культуры учащихся, пробуждению интереса к определенным экологическим проблемам, формированию у них нравственных качеств, проявляющихся в позитивных свойствах личности, таких как доброта, забота о близких, ответственность за свои действия по отношению к окружающей природе, воспитанию любви к своей Родине, чувства сопричастности к решению существующих экологических проблем.

Проблема охраны природы давно уже вышла за рамки каждой отдельной страны. Земля — общий дом всего человечества и забота о ней — долг тоже всего человечества.

Таким образом, развитие и пропаганда экологической культуры в повседневной жизни, создание положительного опыта и собственных позитивных традиций, развитие осознанного, ответственного личного поведения в соответствии с жизненными ситуациями, решение задач в процессе проектной, исследовательской и природоохранной деятельности стало главной целью работы педагогов нашего «Центра эколого-биологического образования». Экологическая культура, экологическое мышление должны стать приоритетными ценностями каждой личности, каждого россиянина. Проектная деятельность, конкурсы, массовые мероприятия с привлечением родителей, а также просветительская и агитационная деятельность самих учащихся призваны стать продолжением и дополнением учебной работы по экологическому воспитанию учащихся.

Литература:

1. Протасов В. Ф. Экология, здоровье и охрана окружающей среды в России: Учебное и справочное пособие. — 3-е изд. — М.: Финансы и статистика, 2001. — 672 с.: ил. ISBN 5–279–02462–7
2. Хотунцев Ю. Л. Экология и экологическая безопасность: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 480 с. ISBN 5–7695–0870–1
3. Акимова Т. А., Хаскин В. В. Экология: Учебное пособие. — М.: 1998. — 455 с.
4. Величковский Б. Т., Суравегина И. Т., Ципленкова Т. Т. Здоровье и окружающая среда. — М.: Экология и образование, 1992. — 158 с.

Начальная школа на современном этапе развития общества

Михайлова Наталья Петровна, студент магистратуры

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Ещё совсем недавно начальная школа представляла собой замкнутый цикл обучения элементарным практическим знаниям и навыкам. Чтение, письмо, простые арифметические операции и задачи, элементарные сведения о явлениях природы и из жизни общества составляли основное содержание обучения.

Современный уровень развития рыночной экономики, построение гражданского общества сегодня предполагают иное качество образования, обеспечивающее подготовку человека не столько к индустриальному обществу, сколько к обществу экономики, построенной на знаниях. Образование в информационном обществе имеет своей целью наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей личности, которые являются выражением не только ее стремления к наиболее полной самореализации, но и воздействия условий быстро меняющегося мира. В последнем случае перед человеком встаёт необходимость постоянно пополнять свои знания, чтобы комфортно чувствовать себя в изменяющемся мире [2, с. 11].

Приоритетной целью образования в современной школе становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, самообразованию и саморазвитию. Успешными могут стать люди, обладающие высокой коммуникативной культурой, широким кругозором, умеющие самостоятельно принимать решение в новой ситуации [4, с. С.4–6]

Проанализировав научно-методическую литературу, можно сделать вывод о том, что начальная школа является основой для формирования и построения дальнейшей деятельности человека, это первый этап общего образования у детей.

Получая начальное образование, дети приобретают первые знания об окружающем мире, навыки в общении и решении прикладных задач. На этом этапе формируется и начинает развиваться личность ребёнка, что подчёркивает его важность для общества и государства.

Начальное образование в России претерпевает серьёзные изменения. Оно приобретает фундаментальный обще-

образовательный характер, становится открытым и универсальным, направленным на обеспечение удовлетворения основных потребностей в образовании. Сегодня начальное образование в России развивается в контексте международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех». Стратегия модернизации российского образования начиная с 2001 г. реализует три основные цели: доступность — качество — эффективность [3, с. 6].

В самом общем виде цель современного начального образования заключается в освоении учащимися базовых универсальных образовательных компетенций, обеспечивающих формирование основных навыков учебной деятельности, а также в развитии у них познавательных, коммуникативных и творческих способностей, приобретении основ культуры поведения и взаимодействия в социуме [5, с. 10].

В Федеральном государственном стандарте начального образования (ФГОС НОО) сформулированы задачи, стоящие перед школой, где говорится о том, что начальная ступень является фундаментом всего школьного образования, которая призвана формировать у детей учебную деятельность, потребность в учении и умение учиться, без которых невозможно дальнейшее успешное обучение в средней школе, получение профессионального образования, где неотъемлемой частью ФГОС являются универсальные учебные действия (УУД) — познавательные, регулятивные, коммуникативные и личностные [6].

В законе РФ «Об образовании» говорится, что содержание образования должно обеспечивать в сознании учащихся формирование картины мира, адекватной современному уровню знаний и ступени обучения (ст. 14, п.2) [7]. Особенно актуальным представляется формирование естественнонаучных представлений, т. к. они закладывают у школьников основу знаний. С явлениями окружающего мира, в частности живой и неживой природы ребёнок сталкивается очень рано и стремится познать их. Однако непосредственный опыт не может служить материалом для самостоятельного обобщения для анализа явлений, установления зависимости между ними.

Из всего выше сказанного, можно сделать вывод о том, что цель модернизации российского образования состоит в обеспечении нового качества образования, соответствующего потребностям развивающейся личности, направленного на формирование людей, способных позитивно изменить положение дел в обществе.

Для развития младшего школьника современная начальная школа должна обеспечить решение таких задач, как:

- владение системой знаний, обеспечивающих возможность решения различных учебных и жизненных задач; готовность к дальнейшему образованию;
- способность использовать приобретённые знания для правильного функционирования в окружающем мире (без вреда для себя и для него); умение адапти-

роваться к разным условиям среды, коммуникации, социальным отношениям;

- желание и умение действовать в соответствии с социальными ценностями, реализовывать собственные ожидания;
- способность к самообучению и саморазвитию.

Современная начальная школа, это фундамент для формирования учебной деятельности младшего школьника. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы обучающихся, готовность и способность к сотрудничеству ученика с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения. И задача начальной школы развить и усовершенствовать универсальные учебные действия.

Литература:

1. Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 18–19 мая 2011 г. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова, Л. В. Гурылева; ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И. Н. Ульянова. Ульяновск: SIMJET, 2011. 607 с.
2. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя / Под общ. ред. А. П. Тряпицыной. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — с. 11.
3. Котова, С. А., Граничина О. А., Савинова Л. Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 6 с.
4. Обновление начального образования Белгородской области. С. П. Тимофеев. // НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА. 2006. № 11, с. 4–6
5. Педагогика начального образования / Под ред. С. А. Котовой. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2017. — 10 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение. 2010 г.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 г., № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электрон. ресурс] // Консультант-Плюс. — М., 2018.

О творческой работе студентов кораблестроительных специальностей при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык» (на примере обучающихся направления 13.03.03 «Энергетическое машиностроение»)

Паршина Татьяна Вячеславовна, преподаватель

Санкт-Петербургский государственный морской технический университет

Выполнение творческой работы обучающимися углубляет их знания, способствует лучшему пониманию тем учебной дисциплины «Иностранный язык», позволяет создать благотворную почву для успешного усвоения учебного материала в дальнейшем.

Ключевые слова: творческая работа, иностранный язык, английский язык, обучающиеся кораблестроительных специальностей, методика обучения английскому языку студентов технических специальностей, методика обучения иностранному языку в высшей школе.

1. Введение
В процессе проведения практических занятий по учебной дисциплине «Иностранный язык» (английский язык) по итогам проверки заданий текущего контроля и тестовых работ обучающихся кораблестроительных специ-

альностей, в частности обучающихся направления 13.03.03 «Энергетическое машиностроение», автор обратил внимание на следующее:

неспособность обучающихся верно распознать термины и общетехническую лексику в тексте;

неумение обучающихся переводить многокомпонентные термины (в частности, обучающиеся, видя технический термин, состоящий из пяти компонентов, не могли понять, с какого компонента этот термин необходимо начать переводить);

проблемы в освоении обучающимися таких грамматических тем, как, в частности, герундий (Gerund), причастие I и II (Participle I and II), сложное дополнение (Complex Object);

незнание источников (кроме электронных и бумажных словарей), которые необходимо использовать при работе с общетехническими текстами и текстами по энергетической тематике, а также при изучении различных аспектов английского языка;

механическое выполнение заданий и упражнений (обучающиеся руководствуются образцом, не всегда при этом активизируя свою мыслительную деятельность и не полностью понимая ту или иную грамматическую конструкцию, на отработку которой предлагается задание).

Вышеперечисленные наблюдения автора не являются исчерпывающими, однако свидетельствуют о низком уровне владения английским языком обучающимися. Причины появления подобных ситуаций могут быть различны. Как правило, студенты технических специальностей показывают блестящие успехи в точных науках, решают сложные математические задачи. Естественно, что во время обучения в школе такие обучающиеся больше времени уделяли изучению именно точных наук, ходили в специальный математический (технический) класс. Поэтому вполне оправдано, что такие обучающиеся имеют слабое представление, в частности, о причастии, герундии, сложном дополнении. И не только в английском языке, но и в языке русском. Ведь чтобы понять конструкцию «сложное дополнение» в английском языке, обучающимся необходимо понимать и знать, что такое сложное дополнение в русском языке. Преподавателю в таком случае не следует отказываться от изучения подобных тем, полагая, что у обучающихся технических специальностей учебная дисциплина «Иностранный язык» не является профильной, а следовательно, и требования к ее освоению должны быть ниже. Напротив, уровень подготовки не должен снижаться, ведь многие студенты технических специальностей, несмотря на математический склад ума, проявляют живой интерес к изучению иностранного языка, тянутся к языку.

Как же в такой ситуации быть преподавателю? Как восполнить и углубить знания обучающихся? Как приблизить иностранный язык к обучающимся, повысить успешность прохождения тем?

Продолжая изучать вопросы методики обучения иностранному языку студентов кораблестроительных специальностей [1, 2] и учитывая отечественный методический опыт обучения иностранным языкам [3, 4, 5], автор видит одним из выходов из сложившейся ситуации выполнение обучающимися творческой работы. О творческой работе обучающихся пишут, например, Г. Ю. Гинько [6], О. Н. Бу-

хов [7], О. А. Миронова [8], О. Э. Цыбенко [9]. В их статьях подробно описывается положительное влияние выполнения творческой работы на глубину знаний обучающихся при изучении учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский язык).

В данной статье под творческой работой автор понимает самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся по изучению языкового явления, конструкции, темы по учебной дисциплине «Иностранный язык» при методическом руководстве преподавателя. Автор делится своим опытом проведения творческой работы у обучающихся направления 13.03.03 «Энергетическое машиностроение» в рамках обучения учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский язык).

2. Творческая работа обучающихся. Описание

Задание «Творческая работа» для обучающихся выглядит следующим образом (см. схему 1). Преподаватель готовит и оформляет задание в письменном (распечатанном) виде. Почему именно в письменном виде? Прежде всего это делается для того, чтобы у преподавателя не возникло ситуации, когда задание или какие-то его части, требования к его выполнению были не записаны или не слышаны обучающимися. Преподаватель выделяет время на проговаривание задания (5–7 минут до конца занятия). Четко и громко озвучивает задание всем обучающимся в группе. Во время проговаривания задания следует убедиться, что в аудитории — полная тишина и обучающиеся слушают преподавателя. Недопустимо оглашать задание, когда кто-то из обучающихся начал собирать свои вещи, надевать верхнюю одежду или разговаривать на отвлеченные темы со своими одногруппниками. По ходу проговаривания преподавателем задания обучающиеся могут делать пометки в своих тетрадях или в документах Word, если работают с ноутбуком. После проговаривания задания преподаватель обязательно спрашивает, есть ли вопросы. Преподаватель должен убедиться, что обучающиеся поняли, что и как им предстоит выполнить. После этого преподаватель передает листы с заданием старосте группы для раздачи обучающимся.

Следует особо остановиться на оформлении задания. Задание дается в письменном виде на бланке. Бланк оформляется следующим образом: название университета, учебной дисциплины, номер группы, время и дата проведения занятия, на которое дается задание, тема следующего занятия, учебные вопросы занятия. Далее пишется само задание. Формулировки задания должны быть емкими и четкими, исключать двоякое толкование. Письменный формат задания исключает его некорректное толкование обучающимися. Пример из педагогической практики автора. В конце практического занятия автор записал на доске домашнее задание обучающимся. Задание было следующим: «Выполнить упражнения 12, 14 со страницы 94 письменно в своих тетрадях». Слова «письменно в своих тетрадях» автор сказал устно, не фиксируя эту информацию на доске. На следующем занятии при проверке

задания несколько обучающихся сказали: «Мы думали, надо было сделать устно» и настаивали на том, что задание ими выполнено и должно быть зачтено. Поэтому,

чтобы минимизировать вероятность появления подобных неловких ситуаций, автор рекомендует оформлять задание письменно.

Схема 1

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**
Факультет естественнонаучного и гуманитарного образования
Кафедра иностранных языков

Учебная дисциплина «Иностранный язык»

№ группы: _____

Дата проведения занятия: число, месяц, год

Время проведения занятия: (2 часа)

Место проведения занятия: _____

ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ

на практическое занятие на тему “On some difficulties connected with translation of shipbuilding texts from Russian into English”

Вопросы практического занятия

1. Учебный вопрос № 1.
2. Учебный вопрос № 2.

Задание обучающимся

1. Подготовить творческую работу на тему «On some difficulties connected with translation of shipbuilding texts from Russian into English» (ф. и. о. обучающихся, которым необходимо выполнить это задание).

Литература:

1. Паршина Т. В. О некоторых вопросах (трудностях) перевода текстов кораблестроительной тематики с русского языка на английский [Текст] // Филологические науки в России и за рубежом: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 68–71. — URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/258/13266/> (дата обращения: 29.04.2019).
2. Паршина Т. В. О некоторых вопросах практики перевода специальных текстов // Молодой ученый. — 2016. — № 16. — С. 511–513. — URL <https://moluch.ru/archive/120/33224/> (дата обращения: 29.04.2019).
3. Задание выполняется по образцу (см. Приложение 1).

Руководитель творческой работы: Паршина Татьяна Вячеславовна

Дата и подпись руководителя творческой работы: _____

Комментируя содержание задания, автор обращает внимание на один важный момент: какое бы задание ни дал преподаватель, в особенности если задание творческое (то есть подразумевает обращение обучающегося к источникам, исследовательскую работу обучающихся), всегда необходимо указывать литературу, которой обучающийся может воспользоваться при подготовке задания. Внимание! Эта литература должна быть доступна обучающимся. Почему такое пристальное внимание автор уделяет доступности литературы для обучающихся? Пример из педагогической практики автора. Обучая одну из групп

английскому языку, автор дал задание подготовить сообщения на определенную тему и указал литературу для подготовки. При указании литературы автор не учел того факта, что в библиотеке университета ее может не быть. За несколько дней до занятия автор получает от обучающегося письмо по электронной почте следующего содержания: «А эту литературу можно взять в библиотеке вуза?». Этот случай свидетельствует о том, что задача преподавателя не указать литературу «для галочки», не отпускать обучающихся в свободное плавание — мол, ищите литературу какую найдете, — а уважительно относиться к своим

обучающимся, то есть предоставить литературу и создать все условия для выполнения задания. Список литературы не должен превращаться в преграду на пути к выполнению задания. Трудоемкость подготовки задания и вложенные ресурсы оправдаются, ведь, видя такой основательный и серьезный подход преподавателя к подготовке задания, обучающиеся проникаются уважением не только к преподавателю, но и к учебной дисциплине «Иностранный язык».

Задание сопровождается приложением — образцом его выполнения (титульный лист, страницы с текстом работы,

список использованных литературных источников, источники оформления работы) (см. схему 2). Подробный образец выполнения дается не случайно: обучающиеся должны видеть, как должна выглядеть их будущая работа; также они приучаются к работе с источниками и ГОСТами, учатся оформлять свою работу, воспитывают в себе аккуратность и внимательность. Такой подход с самого начала учебы приучает обучающихся к дисциплинированности в оформлении своих работ и готовит к дальнейшей исследовательской деятельности.

Схема 2

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МОРСКОЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Факультет естественнонаучного и гуманитарного образования

Кафедра иностранных языков

Учебная дисциплина «Иностранный язык»

№ группы: _____

Дата проведения занятия: дата, месяц, год

Время проведения занятия: (2 часа)

Место проведения занятия: _____

Выполнил (а): _____

Творческая работа на тему

**“On some difficulties connected with translation of shipbuilding texts from Russian into
English”**

Руководитель творческой работы:

Паршина Татьяна Вячеславовна

Преподаватель кафедры иностранных языков СПбГМТУ

Нормативные и справочные документы/источники

Название и реквизиты документа, на который дана ссылка	Номер раздела, подраздела, страницы, пункта, подпункта, перечисления, приложения в документе
Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору / [сост. Н. Дупленский, ред. Е. Масловский] // Союз переводчиков России. — URL: http://www.translators-union.ru/files/rek-SPR-2004ver1_02.pdf (дата обращения: 29.04.2019)	Приложение 8. Таблицы практической транскрипции с английского языка на русский и с русского на английский». С. 4–6

Учебная, научная литература

Название и реквизиты учебной, научной литературы	Номер (название) раздела, подраздела, пункта, подпункта, перечисления, приложения в учебной, научной литературе
Паршина Т. В. О регламентации перевода терминов Методическими рекомендациями Всесоюзного центра переводов для переводчиков и редакторов научно-технической литературы и Рекомендациями Союза переводчиков России переводчику, заказчику и редактору [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 125–128. — URL https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10309/ (дата обращения: 29.04.2019)	С. 125–128
Паршина Т. В. О знании технической терминологии // Молодой ученый. — 2016. — № 15. — С. 601–607. — URL https://moluch.ru/archive/119/32883/ (дата обращения: 29.04.2019)	С. 601–607

Нормативные и справочные документы, используемые при оформлении текста творческого задания

Название и реквизиты документа	Номер раздела, подраздела, пункта, подпункта, перечисления, приложения документа
Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам. Unified system for design documentation. General requirements for textual documents. ГОСТ 2.105–95. Введён в действие в качестве государственного стандарта Российской Федерации с 1 июля 1996 года постановлением Комитета Российской Федерации по стандартизации, метрологии и спецификации от 8 августа 1995 года № 426	Раздел 4, раздел 5, приложение А

3. О процессе подготовки творческой работы обучающимися

Методическое руководство преподавателя при подготовке творческой работы.

В данной статье под методическим руководством преподавателя при подготовке творческой работы автор понимает процесс управления и контроля преподавателем деятельности обучающихся при выполнении творческой работы с помощью рекомендаций, консультаций.

Характер задания определяет сроки его выполнения. Так как задание творческое, оно требует проработки ряда теоретических источников, поэтому обучающимся целесообразно дать достаточно времени на его выполнение (например, срок выполнения задания может быть две недели). В конце первой недели рекомендуется провести консультацию. Почему необходима и важна консультация? На консультации преподаватель отвечает на вопросы обучающихся, направляет их мыслительную деятельность, дает рекомендации относительно выполнения задания или просматривает ча-

стично выполненное задание (если кто-то из обучающихся подготовил черновой вариант работы и хочет задать вопросы). Пример из педагогической практики автора. Автор дал творческое задание обучающимся. На вопрос, все ли поняли задание и порядок его выполнения, обучающиеся ответили утвердительно. Когда же пришел срок сдачи задания, выяснилось, что некоторые обучающиеся задание сдать не могут. На вопрос автора, почему же так получилось, последовал ответ: «Мы не поняли, как его делать». В этой связи преподаватель обнаруживает ситуацию, когда обучающиеся боятся или стесняются задать вопрос преподавателю о порядке выполнения работы. Преподавателю следует помнить, что обучающиеся не могут выполнить то, что является для них непонятным. Преподавателю следует убедиться, что обучающиеся все поняли, ведь задание, которое дается им для выполнения, очень важное и интересное, а из-за своей стеснительности, страха, лени они лишают себя возможности выполнить это задание, углубить свои знания по английскому языку.

Выполнение творческой работы обучающимися.

Обучающиеся находят указанные преподавателем источники, глубоко прорабатывают и изучают их, составляют текст творческой работы, проверяют его, вносят правки и изменения, оформляют окончательный вариант, распечатывают, сдают преподавателю. Обучающиеся также могут написать творческое задание от руки. Следует отметить преимущество этого формата: при письме от руки тренируется мелкая моторика, которая формирует определенные зоны мозга, отвечающие не только за письмо как таковое, но и за развитие речи [10], что очень полезно для обучающихся. На начальном этапе выполнения творческих заданий (когда обучающиеся выполняют это задание в первый раз) язык работы может быть русским, далее обучающиеся полностью переходят на выполнение работы на английском языке. Преподавателя не должно смущать, если поначалу творческая работа обучающихся по учебной дисциплине «Иностранный язык» будет выполнена на русском языке, ведь главная цель выполнения творческой работы — это прежде всего углубление и расширение знания предмета.

4. О некоторых требованиях к выполнению творческой работы обучающихся

Несмотря на творческий характер работы, преподавателю рекомендуется сообщить обучающимся некоторые требования к ее выполнению. В качестве таких требований можно отметить следующие:

в работе должен быть дан четкий ответ на поставленный вопрос, раскрыта заявленная тема (например, если творческая работа была на тему «Способы перевода технических терминов», следует писать именно о способах перевода технических терминов, а не о техническом переводе в целом или о том, что такое технический термин. Следует не допускать в работе подмены тем);

полнота раскрытия темы. Тема должна быть ясна и понятна прежде всего самому обучающемуся. Объем работы может как указываться преподавателем, так и определяться обучающимися самостоятельно. Однако необходимо помнить, что суть творческой работы заключается не в большом количестве переписанного текста, а в проработке и понимании написанного. Обучающие должны придерживаться этой установки;

аккуратность. Работа должна иметь минимальное количество правок и зачеркиваний, следов штрих-корректора;

обязательная ссылка на источники, использованные как при подготовке текста работы, так и при оформлении работы.

5. Заключение

В заключение следует заметить, что задание «Творческая работа» требует серьезной подготовки и усилий со стороны как преподавателя, так и обучающихся. Преподавателю необходимо грамотно составить задание на творческую работу, указать источники литературы для использования обучающимися, быть готовым консультировать обучающихся по вопросам выполнения творческой работы. Обучающимся следует добросовестно и вдумчиво анализи-

ровать источники литературы, серьезно подойти к проработке темы творческой работы.

Главная цель выполнения творческой работы обучающимися состоит в углублении знаний по учебной дисциплине «Иностранный язык», в расширении этих знаний, которые будут являться фундаментом для усвоения дальнейшего материала. Выполнение творческой работы позволяет облегчить обучающимся освоение учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский язык).

Кроме вышеперечисленного, выполнение творческой работы имеет следующие положительные моменты.

Для преподавателя:

- удается поощрять инициативу обучающихся;
- изучение учебного материала проходит продуктивнее;
- удается заботиться не только об успеваемости обучающихся, но и о формировании их личности.

Для обучающихся:

- обучающиеся совершенствуют свое умение мыслить и творчески осмысливать материал, предложенный им для изучения, а также найденный ими самими;
- глубокая аналитическая работа, которую выполняют обучающиеся в процессе выполнения творческой работы, позволяет им основательнее понять изучаемые темы, конструкции английского языка, а следовательно, повысить уровень владения языком;
- во время изучения английского языка обучающиеся могут выступать как творцы, а не только как исполнители;
- во время выполнения задания есть возможность проявить богатство своей личности;
- такой вид работы приобщает обучающихся к миру науки, что формирует у них потребность в саморазвитии и самосовершенствовании при изучении английского языка.

В качестве доказательства положительного влияния выполнения творческой работы на знание английского языка у обучающихся автор приводит пример своих обучающихся.

Так, обучающиеся 2018–2019 учебного года, группы 5170 направления 13.03.03 «Энергетическое машиностроение», профиль 13.03.03.01 «Двигатели внутреннего сгорания» Санкт-Петербургского государственного морского технического университета Гусейнов Осман, Кузнецова Татьяна и Романов Андрей при выполнении творческой работы показали вдумчивый подход к проработке материала, аккуратность, умение обобщить материал, оформить текст творческой работы в соответствии с ГОСТом. Обучающиеся отметили, что выполнение творческого задания потребовало от них много умственных усилий и напряженной работы. Вместе с тем обучающиеся признались, что в процессе выполнения творческого задания им удалось, в частности, больше узнать о способах перевода технических терминов, об английском языке, что задание побудило их повышать свою языковую культуру, культуру будущих исследователей. У обучающихся сформировалось самоуважение и гордость за свой труд.

Литература:

1. Паршина Т. В. Об опыте использования материалов профильного характера при обучении иностранному языку студентов кораблестроительных специальностей [Текст] // Международная научная конференция «Гуманитарные науки в современном вузе как основа межкультурного взаимодействия»: матер. междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 10 декабря 2018 года) / под ред. С. И. Бугашева, А. С. Минина. — СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. — С. 174–178.
2. Паршина Т. В. О проведении практического занятия по учебной дисциплине «Иностранный язык» для студентов кораблестроительных специальностей с использованием технологии обучения в сотрудничестве / Т. В. Паршина // Россия и мир в новое и новейшее время — из прошлого в будущее: матер. XXV юбилейной ежегод. междунар. науч. конф.: в 4 т. (Санкт-Петербург, 22 марта 2019 года) / под ред. В. М. Доброштан, С. И. Бугашева, А. С. Минина, Т. В. Рабуш. Т. 2 — СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. — С. 65–70.
3. Горлова Н. А. Методика обучения иностранному языку: в 2 ч. Ч. 2: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. А. Горлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 272 с.
4. Шукин А. Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам / Шукин А. Н. — М.: Издательство ИКАР, 2017. — 240 с.
5. Катренко М. В. Творческая деятельность студентов в современном образовательном пространстве вуза // Вестник Ставропольского государственного университета, 61/2009. — С. 193–198.
6. Гинько Г. Ю. Письменная творческая работа студентов как средство развития навыков самостоятельной учебной деятельности [Электронный ресурс] URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/42057390.pdf> (дата обращения: 16.05.2019).
7. Бухов О. Н. Условия развития творческих способностей студентов в учебной деятельности // Наука и школа. — 2017. — № 4. — С. 160–166.
8. Миронова О. А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе выполнения учебно-научно-исследовательской работы [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-studentov-v-protsesse-vypolneniya-uchebno-nauchno-issledovatel'skoy-raboty> (дата обращения: 16.05.2019).
9. Цыбенко Э. О. Нетрадиционные методы с элементами творческих заданий в обучении иностранному языку в вузе // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2013. — № 2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-metody-s-elementami-tvorcheskih-zadaniy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 16.05.2019).
10. Пастухова И. В., Бацаева Н. А. Развитие мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста как способ развития интеллекта и речи // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — С. 1370–1372.

Развитие пространственного мышления у детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием робота Bee-Boot

Пуртова Юлия Рауфановна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 12» г. Урая (ХМАО — Югра)

Статья посвящена развитию пространственного мышления у детей с ОВЗ с применением робота Bee-Boot, который прекрасно подходит в коррекционно-педагогической работе с детьми в дошкольном учреждении. Внешний вид робота привлекает своей красочностью, а также добрым и дружелюбным дизайном. Робот Bee-Boot предназначен для игры и обучения детей основам программирования. Работа с Bee-Boot учит детей структурировать свою деятельность, способствует развитию воображения и установлению причинно-следственных связей.

Ключевые слова: компьютеризация, робот, программирование, алгоритм.

The Article is devoted to the development of spatial thinking in children with disabilities using a robot Bluetooth, which is perfect for use in kindergarten. This bright, colorful, easy to operate, and friendly little robot is a wonderful tool for playing and learning! Bee-Boot is an ideal starting point for teaching children programming. Working with Bee-Boot teaches children structured activities, develops imagination, and offers a wealth of opportunities to explore cause-and-effect relationships.

Key words: Computerization, works, programming, algorithm.

Сегодня современные дети живут в новом времени активной информатизации, компьютеризации. Технические достижения вызывают интерес детей к современной технике и тем самым всё быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности.

Популярность робототехники, интерактивных игрушек среди дошкольников с каждым годом растет. Детский сад расширяет возможности каждого ребенка для погружения его в мир игровых технологий.

«Важно уже в дошкольном возрасте обучать детей различным приемам моделирующей деятельности с помощью вещественной, схематической и символической наглядности» [1], учить ребенка сравнивать, анализировать и обобщать результаты своей деятельности. Самостоятельно создавая программы для передвижения робота «Bee-Boot», в игровой форме выполняя задания, ребенок учится ориентироваться в окружающем его пространстве, а это способствует развитию пространственной ориентации дошкольника.

В реальной практике дошкольных образовательных учреждений в коррекционно-педагогической деятельности с детьми ОВЗ предметно-практическое обучение (системно — деятельностный подход) имеет особое значение. Для детей с речевым нарушением в большей степени необходимо создать условия, чтобы занятия проходили в увлекательной форме, детям нужна дополнительная мотивация, разнообразная наглядность, ощущается необходимость в организации работы по развитию интереса к робототехнике и первоначальным навыкам программирования.

Кроме того, актуальность по формированию основ программирования значима в свете внедрения и реализации ФГОС дошкольного образования, так как они:

- являются великолепным средством для интеллектуального развития дошкольников;
- поддерживают инициативу детей;
- позволяют педагогу варьировать в построении образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;
- формируют первоначальные навыки программирования;
- способствуют развитию познавательной активности, социально-активной личности, навыкам общения и сотворчества;
- открывают ребенку новые возможности, чтобы экспериментировать и созидать свой маленький, но собственный мир, где не будет границ.

Целью информатизации образования сегодня является — повышение качества образования и соответствие его требованиям современного общества. Ведь если ребенок раньше начнет познавать действия в информационной среде, а это значит, ему познать все тонкости и премудрости информационных средств и в дальнейшем учиться ста-

нет легче и интереснее и процесс обучения, будет приносить радость и удовлетворение.

Игра для дошкольников является лучшим средством познания и обучения, которая может превратить процесс обучения детей в позитивное, динамичное действие. Но прежде важным моментом перед игрой является продумывания игрового оборудования. Ведь в игровой деятельности именно игрушке будет, принадлежать важная роль в развитии дошкольного возраста. С уверенностью можно утверждать, что процесс развития у детей будет зависеть от выбора в какие игры и игрушки играет ребенок, что окружает ребенка, все это повлияет на интеллектуальное, личностное развитие и на формирование способностей, воображения и творчества, эмоциональную сферу, на качество определения нравственных ценностей и смысловых установок.

Для формирования предпринимательского мышления у детей дошкольного возраста, на помощь приходят передовые цифровые игрушки и с проекционными технологиями, которые имеют множество познавательных и обучающих функций.

Использование робота Bee-Boot в непрерывной образовательной деятельности, направлена на знакомство детей с многообразием окружающего мира, на формирование способности самостоятельно делать обобщения, индуктивные и дедуктивные умозаключения, решать задачи речевого, познавательного, социально-коммуникативного, художественно — эстетического и физического развития; а также развивать у детей логическое и абстрактное мышление, основы структурированной деятельности, умения составлять алгоритмы и массу возможностей для изучения причинно-следственных связей.

В коррекционно-образовательной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, выделяют задачу по созданию необходимых оптимальных условий для развития и реабилитации тех навыков и качеств, которые будут необходимы для социальной адаптации. Развитие детей в соответствии с требованием времени, для их социализации в современном обществе невозможно представить без использования современных технических средств обучения — интерактивного оборудования.

Для детей с речевыми нарушениями важно проводить занятия в интересной форме, детям нужна дополнительная мотивация, разнообразная наглядность и именно такие игрушки нового поколения превращают комплексное инновационное обучение в увлекательное приключение.

Поэтому в системе современных информационных технологий использование программируемого робота Bee-Boot обеспечивает когнитивное и социально-эмоциональное развитие воспитанников с ОВЗ, позволяет включать детей в социально значимую деятельность, способствует их самореализации.

Роботы Bee-Boot чрезвычайно популярны и любимы детьми за простое управление и дружелюбный дизайн, соответствует требованиям безопасности и отвечает пси-

холого-педагогическим требованиям к играм и игровому оборудованию.

Программируемый робот Bee-Boot прекрасно подходит для применения в дошкольной организации, как для групповой, так и индивидуальной игровой деятельности.

Применение в коррекционно-образовательной работе робота Bee-Boot помогает педагогу объяснительно-иллюстративный способ обучения превратить в деятельностный, где ребёнок будет активным участником в данной деятельности.

Благодаря данному устройству детям дается возможность познать основы алгоритма и программирования, планируя план действий для робота и продумывая для него всевозможные задания и другие манипуляции.

Разрабатывая программы для робота, а также, выполняя различные игровые упражнения и игровые задания, ребенок с ОВЗ начинает учиться ориентироваться в окружающем вокруг него пространстве, ведь только если, правильно направив робота по команде «вперед», «назад», «направо» или «налево» ребенок сумеет достигнуть желаемого результата. Выполняя заданный алгоритм, робот двигается на плоскости и тем самым позволяют ребенку лучше уяснить такие пространственные ориентиры, «справа — слева», «между», «посередине», «направо — налево».

Ребенок в увлекательной, игровой форме лучше сможет понять слова, определяющие пространственные отношения, «посередине», «рядом», «между», «с боку» или «с краю», которые детям с ТНР даются особенно трудно.

Взаимодействие ребенка с программируемым роботом Bee-Boot благотворно сказывается на формировании речевых навыков. Это непрерывно связано с активным пониманием детьми и употреблением в речи слов, обозначающих пространственные отношения, которые выражены предлогами, наречиями. У детей формируется навык различать и выделять пространственные отношения и признаки, совершенствуется умение словом обозначить их, во время выполнения игровых упражнений и заданий, основанных на пространственных представлениях. Игры с Bee-Boot действительно развивают пространственную ориентацию дошкольника.

Робот двигается шагами по несколько сантиметров. Результат игры заключается в том, чтобы запрограммировать Bee-Boot на перемещение из одной точки в другую по заданному маршруту.

На спинке и брюшке «мышки» расположены элементы управления роботом, то есть кнопки с направлением движения. Ребенок должен определить, сколько шагов необходимо сделать до поворота, сколько раз повернуться, чтобы продолжить движение (одно нажатие — 90°). Если нажать кнопку «вперед», то робот продвигается вперед на один шаг, если нажать кнопку «назад», то робот продвигается назад на один шаг.

Работа с «мышкой» начинается всегда с команды «очистить», иначе наша «мышка» запомнит и старую программу и новую. Затем с помощью стрелок задается маршрут. По-

сле установки устройства на отправную точку, нажимается кнопка «Старт».

Игрушка обладает памятью на несколько шагов, что позволяет создавать сложные алгоритмы. Задания можно давать как в устном, так и в письменном варианте.

Дети могут спроецировать свой лабиринт, а затем использовать кодовые карточки, чтобы создать путь шаг за шагом для Bee-Boot, программируемой робота «мышки». Запрограммировав последовательность шагов, наблюдать, как Bee-Boot пытается найти кусочек сыра.

Робот издает звуковые и световые сигналы, тем самым привлекая внимание ребенка и делая игру ярче.

Преимущества мини-робота Bee-Boot: робот Bee-Boot сумел выйти за пределы возможности компьютера, независимо от других предметов, от источника питания он легко перемещается в пространстве, и он безопаснее с точки зрения укрепления и сохранения и здоровья дошкольников.

Педагогический потенциал мини-робота Bee-Boot заключается в следующем: создание дружеских взаимоотношений в группе, способствует развитию коммуникативных навыков, пространственной ориентации, а также логическому мышлению, умению составлять алгоритмы, закреплению умения считать в пределах десятка и формированию речи.

Процесс программирования, даже самый элементарный, предполагает проведение логических операций — анализа, сравнения, обобщения, умозаключения, использования в комплексе с традиционными формами обучения стандартный наглядный материал, который в целом стимулирует развитие детей. Даже непродолжительное использование в процессе коррекционно-образовательной деятельности уже мотивирует детей. В процессе обучения учитываются следующие принципы:

Системности принцип. Этот принцип подразумевает, что работа должна быть построена и проводиться в неразрывной последовательности, а содержание материала распределялось, таким образом, когда полученные знания регулярно закреплялись и применялись детьми в процессе всей его дальнейшей деятельности.

Доступности принцип. Этот принцип направлен на учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста; ответственность и адаптированность материала к предполагаемому возрасту.

Принцип дифференциации. Данный принцип предполагает создание наиболее благоприятной, развивающей среды, которая направлена на усвоение каждым ребенком образовательной области «Формирование элементарных математических представлений», «Познание».

Принцип интерактивности и наглядности. Дети благодаря этому принципу на занятии работают заинтересованно и активно.

Для обыгрывания различных образовательных ситуаций с роботом Bee-Boot используются специальные, тематические коврики, они делают игру более захватывающей для ребенка. Игровые поля-коврики размечены на квадратные секторы, стороны которых равны одному шагу робота.

Самый вариативный коврик базовый в виде прозрачного поля. На нём нет изображений, он так же разделён на сектора. Возможности этого коврика безграничны, он позволяет решать образовательные задачи по любой тематике из любой образовательной области, используя вырезанные картинки, которые подкладываются под поле. Но можно и самостоятельно смоделировать коврик в зависимости от цели занятия или интересов детей.

Важной особенностью использования в коррекционно-образовательной деятельности форм и методов для развития технического детского творчества, стало применение робота Bee-Boot. Уникальность детского творения неразрывно связано с игровым сюжетом и игрой, и, порой, между процессом творчества детей и игрой невозможно провести грань. Художественно эстетическое восприятие в творчестве является важным элементом гармоничного становления и развития личности ребёнка, в первую очередь, для саморазвития.

Так в процессе «фрактального рисования» дети наслаждались просмотром его собственных произведений искусства в разных конфигурациях, заставив робота рисовать разные рисунки. После чего дети попробуют увидеть образы в причудливых узорах и раскрасить их.

В процессе фрактального рисования нет удачных или неудачных работ, все работы получают своеобразием.

Здесь первоначально необходимо обратить внимание на сам процесс, а потом на его результат. То есть главным выступает творческая деятельность и в процессе этого создание детьми чего-то нового.

В процессе художественного творчества у ребенка развиваются художественно эстетическое восприятие, вкус, наблюдательность, концентрация внимания и воображения, умение доступными средствами самостоятельно создавать красивое.

Коррекционно-развивающие занятия с использованием робота стали намного ярче и динамичнее, как для детей, так и для педагогов. Благодаря внедрению в деятельность данного оборудования дети заинтересованно работают на занятии, у них отмечается повышение концентрации внимания, улучшается запоминание и понимание учебного материала. Процесс обучения детей уже становится наиболее захватывающим и привлекательным, это позволило детям умело манипулировать осязаемыми объектами и экспериментировать с ними в реальных ситуациях.

Использование в педагогической практике программируемого мини-робота Bee-Boot способствует решению многих задач всестороннего развития ребенка-дошкольника и позволяет оптимизировать и индивидуализировать обучение детей, создавать в процессе обучения необходимую «ситуацию успеха».

Литература:

1. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1996. — С. 239.
2. Тандалова А. Н. «Развитие пространственной ориентации дошкольника посредством мини-робота BEE — BOT» [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://1.vospitately.ru/publikacii-vospitateley/fevral/no-2012-master-klass-razvitiye-prostranstvennoy-orientacii-doshkolnika-posredstvom-mini-robot-a-bee-bot/>, 06.02.2017.
3. Тетерина С. Ф. Технические средства обучения, применяемые с детьми с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/nachalnaja-shkola/korrekcionnoe-obuchenie/189996-tehnicheskie-sredstva-obuchenija-primenjaemye.html>, 29.02.2016.

Analysis of the Stages of Reading as a Type of Speech Activity

Rajabova Dildora Karimberdiyevna, teacher
Uzbekistan State World Languages University (Tashkent)

Reading is a receptive type of speech activity. Recall that speech activity is an active, purposeful, and mediated by the language system and a process of transmitting and receiving a message caused by a communication situation [1]. “Reading is a process of perception and semantic processing of information, graphically encoded according to the system of a particular language” [2]. Reading consists of perceptual and meaningful information processing. Thus, a meaningful plan (the meaning of the text) and a procedural plan (how to read and voice the text) are distinguished in the reading. In terms of content, the result of the activity will be an understanding

of the text (read), in the process — the process of reading itself, that is, correlation of graphemes with phonemes, formation of internal speech hearing, translation into internal pronunciation, reduction of internal pronunciation, etc. In order to proceed to a meaningful plan (i. e. understanding), it is necessary to work out a procedural plan for reading well.

The processes of visual perception are studied in psychology in sufficient detail (as opposed to comprehension). The initial moment of reading, its sensory basis is the visual perception of the text (the perception is carried out by complexes, that is, the unit of time is the word).

Any perception of a visual image of a word is accompanied by an act of its hearing-motor image, in other words, by internal pronunciation, without this recognition is impossible. In a mature reader, perception is automated, which allows him to focus on understanding the text (mental operations), rather than on language form. Internal pronunciation is minimized.

Reading forms the qualities of the most developed and socially valuable person. The peculiarity of reading, in contrast to the perception of such types of culture as television, video, is that it is always work — interesting, pleasurable, joyful, but work. It is the work invested by man in himself and forms these qualities in him [3].

From a psychological point of view, reading is a unified process consisting of a technique of reading and understanding when reading (that is, procedural and substantive aspects). Understanding is consistent with the technique of reading as a goal and means. In the structure of reading as an activity, one can identify a motive (communication using a printed word), a goal (obtaining information that interests the reader), conditions of activity (mastering the graphic system of the language and methods of extracting information), and result (understanding the text with varying degrees of accuracy).

Structurally, reading, like any verbal activity, is characterized by a level character, which leads to a phased work in teaching reading. Most methodologists distinguish the following steps: motivational incentive, analytical and synthetic, control executive.

Consequently, learning to read will be built in the same way as learning other types of speech activity, i. e., as a step-by-step process, and will include a pre-text stage: motivation, preparation for reading, textual (actual reading) and post-textual stages. The last stage is associated with the processing, comprehension of the obtained information and control of the correctness of its understanding.

Consider the example of the English language, as is learning the procedural side of reading, that is, reading technique.

Mastering reading in English presents great difficulties, caused by graphic and spelling features of the English language, because the language is 26 letters, 146 graphemes (i. e., letter combinations), which are transmitted by 46 phonemes. There are big differences between the alphabets of the Uzbek and English languages.

At the middle and senior stages of training, correction and improvement of the reading technique are carried out.

The level of development of skills and reading skills can be considered high enough if the student: automatically uses the rules of reading; can correctly articulate and intonate; instantly determines the graphic image by the auditory engine and vice versa; owns the mechanisms of visual coverage of compositional (structural) features of the text, combination.

Reading aloud should take place at an advanced stage of learning. This is a good phonetic exercise and contributes to the development of speaking skills (it is useful to use phonetic markup).

At the senior stages of training, it is necessary to cite exercises aimed at developing the fluency of reading to oneself. It is important to conduct this work regularly. Thus, to increase the reading speed, two conditions are necessary: reading regularity; the presence of light interesting texts in the period of the formation of skills reading techniques.

There are two ways to learn reading: by reading whole words and whole sentences. In the current textbooks for the initial stage, the first path is used.

Stage I: Schoolchildren first learn to read individual words, organized according to the rule of reading, represented by the highlighted letter, sound, keyword. The keyword contains a graphic image and a picture. Students impose a sound image on a graphic image and read the word first to themselves, and then out loud. In this case, it is important not to deprive them of their independence.

After the keyword, other words are given and their recording is intended to ensure listening to exemplary reading and reading by the speaker (it is important that students do not imitate but read). Reading behind the announcer will help to consolidate in the memory of the graphic images due to the active joint work of the auditory, speech-motor and visual analyzers. Students then read the following exercise on their own.

It is important to work out the pace of reading (it is recommended to use flash cards with the words written on them, gradually reducing the time for exposure of the card). It is useful to hold a competition for reading and the correct reading of words from the exercise presented in the textbook.

It is necessary to check the formation of the skill based on the rule. To do this, you should include in the exercises a small number of unfamiliar words (while reading the students independently, the teacher only corrects).

Stage II: Students begin reading phrases and sentences and their correct design.

The sequence of student work:

1. Attentively peer at the offer, read it about itself, try to understand. The purpose of the actions performed is to prepare for perception.

2. Listen, follow exemplary reading, understand the word combinations and sentences.

3. Repeat for the speaker in a chorus, then there is an individual reading.

When learning to read sentences, it is important to demonstrate exemplary reading, since intonation is imitatively absorbed.

Stage III: Reading texts. The most common is the technique L. M. Urubkova, which is a definite sequence in the training of normative and expressive reading the text out loud. Let us consider in more detail the sequence of work on this method:

1. Intonational marking of the text. The teacher offers to look through the text, listen to it and make a markup of the text, i. e. put the icons: «(phrase stress), || (pauses, division into syntagmas), (upward, downward tone of utterance).

2. Collective reading aloud — the reception of acoustic visibility, its goal — the development of a conscious imitation based on the marked text.

3. Pair-facing reading is the next stage of work, which is necessary to develop the ability to best understand the content and transfer it to another person (which is directed against monotonous reading).

4. Individual whisper reading to strengthen articulation skills.

5. Individual control reading out loud. The purpose of the last stage is to complete the work and control the result obtained.

The described modes of operation form the procedural plan of reading (reading technique) due to repeated reading,

but with different tasks. Such detailed work is carried out not with all the texts, but with those that allow one to draw the attention of the student to normative expressive reading.

It has been discussed above how learning to read aloud occurs. With reading aloud, mastering reading to oneself also occurs, i. e., the quality of the initial stage depends on the assimilation of reading as a type of speech activity, since the procedural and informative reading plans are closely related to each other (although this connection is not straightforward, i. e. comprehension is also possible with an undeveloped reading technique and vice versa).

Already at the initial stage of learning to read, it is necessary to develop reading to oneself, reading with an emphasis on understanding.

References:

1. Zimnyaya, I. A. Psychology of learning a non-native language: (based on the Russian language as a foreign language). М., 1989.
2. Klychnikova Z. I. Psychological features of teaching reading in a foreign language: a manual for a teacher / Z. I. Klychnikova. — М.: Enlightenment, 1983. — 207 p.
3. Plotnikov S. N. The bookishness as a cultural phenomenon (materials of the round table) // Philosophy. 1994. № 7–8. Pp. 9–11.

О целесообразности и факторах эффективности обучения иностранному языку детей дошкольного возраста

Семенютова Юлия Владимировна, студент магистратуры

Пятигорский государственный университет

Статья посвящена рассмотрению вопроса о целесообразности изучения иностранного языка детьми дошкольного возраста, живущих в среде, использующей родной язык для общения. Освещены данные некоторых исследований, касающихся рассмотрения эффективности раннего начала изучения иностранных языков, достоинства билингвизма, а также ограничения, которые необходимо учитывать родителям, желающим с познакомить своих детей с иностранным языком в раннем возрасте.

Ключевые слова: раннее детство, обучение иностранному языку, преимущества билингвизма, факторы эффективности раннего обучения иностранным языкам.

Наш мир стремительно развивается. Глобальные геополитические, экономические и социокультурные перемены последних десятилетий предъявляют новые требования к современным людям, и особенно к детям. В наши дни родители начинают заниматься образованием своих чад уже с пеленок. И это дает свои плоды. Исследования показывают, что существенные изменения как в окружающем нас мире, так и в образовательной среде привели к многократному усилению воздействий на когнитивную сферу современных детей, а также существенно сказались на интенсификации их психосоциального развития и становлении их социального интеллекта. Так, систематические изменения интеллекта, свидетельствуют о том, что средние результаты решения тестов на интеллект в большинстве стран мира неуклонно и существенно растут. Помимо этого, про-

исходит рост креативности и достижений детей и подростков в области искусств, проектной деятельности, усложняются решаемые ими математические задачи. [1]

Во всем мире дошкольное детство имеет тенденцию к снижению. В большинстве стран мира в начале XX века нижняя граница поступления ребенка в школу находилась на уровне 10–11 лет, а уже к концу века снизилась до 6 лет. Очередное снижение сроков начала регулярного обучения уже вполне возможно не за горами.

Представления о пороговом возрасте для начала изучения иностранных языков также претерпевают изменения. Еще недавно в российских общеобразовательных школах иностранный язык (преимущественно английский, немецкий или французский) начинали изучать с 5 класса. В наши дни федеральный государственный общеобразователь-

ный стандарт предполагает введение английского языка как обязательного предмета уже со второго класса, а начиная с 2019 года в школах страны также вводится обязательное изучение второго иностранного языка учениками 5–9 классов. При этом запрос со стороны родителей на изучение иностранного, преимущественно английского, языка появляется уже в детском саду. Об этом свидетельствует тот факт, что большинство частных детских садов и центров раннего развития предлагают программы по изучению одного или двух иностранных языков, а также некоторые государственные дошкольные общеобразовательные учреждения предлагают программы изучения иностранного языка дополнительно. Такую же тенденцию можно проследить и в большинстве европейских стран, где английский язык не является государственным.

Следует также отметить еще одну тенденцию, характерную для современных российских родителей: стремление обучать своих детей иностранному языку уже с рождения. В 1971 году один из основателей корпорации «Sony», Ибука Масару, написал книгу под названием «После трех уже поздно», которая впоследствии была переведена на многие языки мира, и стала очень популярной среди молодых родителей. Эта книга, основной идеей которой является мысль, что в течение первых трёх лет жизни у ребёнка самый высокий потенциал к обучению, и, значит, именно в этом возрасте необходимо закладывать фундамент всевозможных знаний и умений, перевернула традиционные представления о раннем развитии детей.

Что ж, спрос рождает предложение. На сегодняшний день в интернете можно найти множество советов, статей и курсов, посвященных обучению ребенка иностранному языку с пеленок и даже раньше. Специалисты, разрабатывающие подобные методики, приводят массу доводов в пользу максимально раннего старта в данном направлении. А вдохновленные родители с энтузиазмом приступают к их применению в воспитании своих детей.

Родители, которые придают особое значение владению иностранным языком своими детьми, имеют право поступить так, как считают нужным, принимая во внимание многочисленные преимущества билингвизма и определенные правила воспитания билингвальных детей. Но насколько оправданно изучение иностранного языка, например, в детском саду или центре раннего развития, учитывая ограниченность учебного времени, а иногда очень насыщенную программу? Какие факторы влияют на эффективность такого обучения?

Изучение второго языка в раннем детстве может быть оправдано теориями, которые объясняют, что определенные когнитивные способности, такие как способность к изучению языков, уменьшаются с течением времени, из-за потери пластичности нейронов головного мозга или утраты «универсальной грамматики», как описано у Хомского (Birdsong, 1999). Ньюпорт (1991) также приводит аргумент, что когнитивная незрелость помо-

гает детям изучать иностранный язык гораздо быстрее, чем взрослым. [3]

Учеными в области когнитивной психологии было проведено множество исследований для определения целесообразности обучения детей иностранному языку в раннем детстве, и результаты многих из них говорят о позитивном влиянии раннего изучения иностранного языка на когнитивные способности человека. Однако, оценивая результаты проведенных исследований, следует иметь в виду, что их подавляющая часть сконцентрирована на эмигрантах или детях, выросших в билингвальных семьях, а не на детях монолингвах, изучающих иностранный язык с раннего возраста.

Основопологающим исследованием по направлению изучения влияния билингвизма на когнитивную сферу ребенка было проведено в 1962 году канадскими исследователями, Э. Пилом и У. Ламбертом. Они провели масштабное наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников в Монреале и доказали, что билингвы имеют более высокие когнитивные навыки по сравнению с монолингвами, которые выражаются в более высоком уровне интеллектуального развития, большей пластичности мышления и творческом подходе к работе, а также в большем разнообразии и гибкости подходов к решению задач, поставленных в тестах. [4] В последующие годы было проведено множество других исследований в данном направлении, которые подтвердили позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребенка.

Например, согласно результатам многих исследований умение говорить более, чем на одном языке, помогает детям проявлять большую чувствительность относительно коммуникативных намерений и потребностей своих собеседников, большую гибкость в общении и использовать более широкий спектр коммуникативных стратегий (Cenoz & Genesee, 1998; Jessner, 1999; Genesee, Tucker, & Lambert, 1975; Thomas, 1992). Также было установлено, что изучение второго языка в детстве улучшает навыки классифицирования, образования концептов, проведения аналогий и способствует развитию творческого подхода. (Bialystok, 1991). [5]

Развитие технологий по визуализации строения мозга позволило исследователям увидеть, что объем серого вещества из нижней теменной доли выше у билингвов, чем у монолингвов (Mechelli et al., 2004), причем эта разница была еще более выраженной между билингвами, которые начали учить второй язык до пяти лет, по сравнению с билингвами, начавшими изучать второй язык в возрасте 10–15 лет.

Все это рисует радужные перспективы в сознании родителей относительно раннего старта изучения иностранных языков их детьми. Однако, ряд ученых обращают внимание на неоднозначность результатов исследований, проводимых в данной области. Так, Эллен Биалисток отмечает, что следует с осторожностью подходить к выводам относительно влияния билингвизма на когнитивную и языковую

обработку, подчеркивая необходимость дальнейших исследований в данной сфере. Также не стоит забывать, что все вышеуказанные преимущества ярче проявляются у «сбалансированных» билингов, т. е. у тех, у кого языки относительно равноправны. Поэтому нельзя с той же долей уверенности приписывать все эти качества детям монолингвам, с раннего возраста изучающим какой-либо язык как иностранный.

Крайне мало исследований было проведено для определения эффекта от изучения иностранного языка детьми младшего возраста, проживающими в среде, где этот язык не используется в обществе и ближайшем окружении ребенка. Исключение составляет исследование, проведенное в Нидерландах, результаты которого были опубликованы в 2014 году. В исследовании приняли участие 168 детей в возрасте 4-х лет, впервые приступивших к изучению английского языка в начальной школе. Основными целями исследования было определение влияния количества часов занятий в неделю, а также компетентности педагогов на формирование знаний учащихся в течение первых двух лет обучения. [6]

Первая группа детей занималась английским по 1 часу в неделю, вторая — по 2 часа в неделю, третья — более двух часов, в контрольной группе занятия по английскому языку не проводились. Также внутри каждой группы было произведено деление на подгруппы в соответствии с уровнем владения языком учителя согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком: первая группа — учитель с уровнем В, вторая группа — учитель с уровнем С, третья группа — тандем: учитель с уровнем С и учитель носитель языка, четвертая группа — учитель — носитель языка.

По итогам первого и второго года обучения ученикам было предложено пройти тестирование на определение уровня словарного запаса и владения грамматикой английского языка. По результатам тестирования дети, занимающиеся изучением английского языка, имели лучшие показатели по знанию грамматики, чем контрольная группа, причем самые лучшие результаты показала группа, занимающаяся языком по 2 часа в неделю. Что касается словарного запаса, оказалось, что после первого года обучения словарный запас детей, занимающихся 1 час в неделю, практически не отличался от контрольной группы, разница стала заметна лишь по итогам второго года обучения. Тут следует отметить, что английский и голландский языки, относясь к одной группе языков, имеют некоторые родственные слова, а также английский, являясь глобальным языком общения присутствует в мультфильмах, фильмах и играх, с которыми сталкиваются дети в повседневной жизни, поэтому даже те школьники, которые не изучают английский язык, непроизвольно обретают некоторые знания о нем.

Наиболее интересными представляются результаты данного исследования в разрезе влияния уровня владения

языком учителя на формирования языковых компетенций учеников. Результаты тестирования показали, что здесь имеется прямая взаимосвязь как в формировании словарного запаса, так и усвоении грамматики. Наилучшие результаты были достигнуты в группах, занятия в которых проводили учитель со знанием языка на уровне С в тандеме с учителем носителем языка. Наихудшие — в группах с преподавателями, владеющими языком на уровне В. Уровень знаний, полученных детьми, обучаемыми носителем языка и учителем с уровнем С практически сопоставимы по итогам первого года обучения, однако по итогам второго года данные говорят в пользу учителя носителя языка.

В данном исследовании также были произведены расчёты, показавшие, что по итогам первых двух лет изучения английского языка в начальной школе, дети, занимавшиеся языком более 1 часа в неделю, приобрели знания, сопоставимые со знаниями пятимесячного монолингвального англоговорящего ребенка. На первый взгляд цифры могут показаться не впечатляющими, но, если подумать, что рассматриваемые школьники, в отличие от англоязычного малыша, сталкивались с английским языком только в стенах класса, можно сделать вывод о хороших перспективах в дальнейшем освоении языка, и, значит, о целесообразности раннего введения иностранного языка в образовательную программу.

Также в пользу раннего начала обучения иностранному языку говорит исследование, проведенное Лонгом в 1990 г., которое показывает, что дети будут говорить на иностранном языке без акцента, если его изучение началось не позднее 6 лет, акцент будет замечен почти во всех случаях при начале изучения иностранного языка после 12 лет, и будет иметь разную степень выраженности, если обучение началось в период от 6 до 12 лет. Из этого следует, что раннее знакомство с иностранным языком, еще в детском саду, может иметь преимущества в плане произношения.

Таким образом, организация на базе детских садов и центров раннего развития программ изучения иностранного языка, является оправданной и должна принести свои плоды: такие занятия помогут детям обрести базовые навыки межличностной коммуникации и заложить прочный фундамент для последующего освоения академического языка. Однако родителям следует помнить, что занятия иностранным языком в столь нежном возрасте противопоказаны детям, чье сенсомоторное и речевое развитие не соответствует возрастной норме, так как раннее обучение иностранному языку таких детей может привести к нарушению звукопроизношения на обоих языках, неправильному использованию грамматических конструкций и, как следствие трудностям при овладении письмом и чтением, а также может привести к переутомляемости и срывам в работе центральной нервной системы, в частности к заиканию. [7]

Литература:

1. Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы II межрегиональной научно-практической конференции 14–15 апреля 2015 г.: сборник материалов. С. 5–6.
2. Ибука М. После трех уже поздно / Масару Ибука; [пер. с англ. Н. Перовой]. М.: Альпина нон-фикшн, 2011.
3. Долин Д. Д. Как рано можно начинать обучение иностранному языку? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2016. — № 9. — С. 69.
4. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 160 с.
5. Емельянова Я. Б. Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности. // Вестник Государственного Челябинского Педагогического Университета. — 2010. — № 2. — С. 94–95.
6. Sharon Unsworth, Liv Persson, Tineke Prins, Kees De Bot. An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in the Netherlands. // Applied Linguistics, Vol. 36, Issue 5, December 2015, pages 527–548.
7. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/vlijanie-dvujazychija-v-seme-na-rechevoe-razvitie-rebenka.html>

Тьюторство как модель современного образования

Симчера Мария Ивановна, студент магистратуры

Омский государственный педагогический университет

Тьютор в современном российском образовании — это новая профессия, однако в европейской истории данная профессия возникла еще в XII веке. Специальная позиция тьютора была введена в английских университетах для удержания открытости университетского образовательного пространства. В настоящее время такой принцип снова приобретает актуальность.

К основному содержанию работы тьютора в сфере образования можно отнести поиск, отбор и применение разных ресурсов с целью развития ребенка при учете его особенностей, возможностей, а также ограничений среды, в которой он находится. Многообразие ситуаций и особенностей самого ребенка делает практически невозможным разработку универсальных методов и средств по сопровождению развития учащегося. А при выборе форм образования и при реализации индивидуальных образовательных программ, возможно, только создать определенный общий стандарт для тьюторской деятельности [5].

Принципиально важным является то, что тьютор не должен транслировать учащемуся собственные ценности в образовании, он не выдает какие-либо пошаговые рекомендации. Главным является то, на что именно направлена его работа, то есть на оказание помощи родителям совместно с ребенком сделать выбор самостоятельно в ситуации чрезмерной избыточности образовательных ресурсов. Результат работы тьютора в этом случае — это осознанный выбор родителей, уверенность в правильности выбора, принятие ответственности за этот выбор, но не содержание конкретного выбора. Для этого самому тьютору важно не только иметь представление о том, какие рода ресурсы доступны для каждого конкретного учащегося, но и знать, какие возможности существуют

для возможности реализации индивидуальной образовательной программы школьника.

Согласно проведенному анализу литературы и источников, функция тьютора состоит в том, что сначала он выясняет запрос от родителей ученика, а также от педагогов на помощь, в дальнейшем — определяет адресность этого запроса и обсуждает возможные формы представления помощи.

Так, тьютор помогает педагогам и родителям учащегося в самоопределении, предоставляет им разнообразную информацию для принятия решений (адреса сайтов, книги, статьи), организует встречи и консультации с родителями и др.) [3].

Важно на этом этапе одинаково глубоко раскрыть для родителей как положительные, так и отрицательные стороны тьюторства, если речь идет о полном переходе на домашнее образование. Именно, обсуждение трудностей семейного образования заставит родителей задуматься над тем, на какие изменения семья принципиально готова и не готова идти.

Например, выбирая семейное обучение для учащегося, родители с самого начала должны понимать, каким образом будут совмещены обучение ребенка и их собственная профессиональная карьера. Помимо этого, есть риск того, что ребенок будет чрезмерно «опекаем» своими родителями, а это, в свою очередь, препятствует росту его самостоятельности. Зачастую можно говорить о «перекосах» в сторону интеллектуального развития ребенка в ущерб его физическому развитию. Доступной информации о типичных ошибках и трудностях при семейном образовании довольно много, однако задача тьютора состоит в том, чтобы эта информация стала более доступной для конкретных родите-

лей. Таким образом, еще раз отметим, что тьютор сопровождает выбор родителей, но не делает этот выбор за них.

При решении родителей продолжать обучение ребенка дома, составляется специальная индивидуальная образовательная программа. При этом тьютором отслеживается процесс работы, учитывается выполнение следующих требований:

- цель обучения при индивидуальном образовательном треке должна быть максимально конкретна (достижима),
- операциональная (т. е. может быть разложена на конкретные шаги),
- измеряемая.

В общеобразовательной школе существуют определенные, нормативно заданные характеристики динамики ученика, а также есть готовые эффективные методики обучения и контроля результатов такого обучения. Ведь критериями оценки могут стать как положительные результаты тестирований, так и награждение учащегося медалями, грамотами. Поэтому задача тьютора прояснить вместе с родителями, что в таком случае становится для родителей в их понимании измерителем образовательного результата.

В отличие учебного процесса, построенного для всех учащихся, индивидуальная образовательная программа способна учитывать склонности, потребности, а также индивидуальные возможности школьника. При этом, чем меньше возраст ребенка, тем в меньшей степени он будет непосредственно оказывать влияние на программу собственного образования. В связи с этим тьютору важно правильно оценить, насколько образ ребенка в понимании его родителей отличается или совпадает с тем, как ребенок может проявлять себя на самом деле [2].

Таким образом, можно говорить о том, что в процессе разработки индивидуальной образовательной программы для ребенка у родителей довольно часто происходит переоценка собственного родительского опыта, а также своего взгляда на обучение, воспитание развитие, происходит формирование новых ценностей и убеждений. Тьютор, в свою очередь, задавая в каждой конкретной ситуации осмысление различных ресурсов по осуществлению выбора, сопровождает родителей к формированию их собственной точки зрения.

На этапе планирования конкретных действий для организации учебной деятельности происходит подбор форм и технологий обучения, а также источников и способов получения необходимой учебной информации. Также в данном случае имеет место организация деятельности самих родителей, педагогов, количество педагогов, место и время проведения занятий, расписание и т. д.

Одно из важных ресурсов для организации индивидуального обучения для родителей каждом этапе может стать смежный специалист (к примеру, юрист, психолог, педагог и т. д.). В связи с этим тьютору необходимо принимать во внимание составление ресурсной карты, которая включает в себя умение приглашать в качестве ресурса специа-

листов других областей, а также способность передавать затем данное умение родителям школьника.

Такое умение включает в себя:

- представление о том, какого рода помощь, а также кто может ее оказать; носителем каких знаний является тот или иной специалист;
- знание своих ограничений и затруднений, понимание необходимости обращения за помощью;
- формулирование вопросов и получение ответов [4].

В силу того, что реализация может и не отразить ожидаемый результат, возможно внесение корректив, изменений, приводящих иногда даже к отказу от первоначальной идеи тьюторского сопровождения.

Согласно мнению Н. Д. Никандрова, Т. И. Пуденко, тьюторское сопровождение школьника реализуется на основе таких принципов, как:

- индивидуализации, который означает определенную направленность образования на организацию учебной деятельности с учетом личностных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов учащихся;
- непрерывности, который предполагает обеспечение цикличного, последовательного, своевременного взаимодействия с учащимся в его познавательном развитии;
- гибкости, который способствует включению в учебную деятельность тьюторских способов и приемов работы с обучением учащегося, в соответствии с его индивидуальными потребностями;
- открытости, который позволяет субъектам образовательного взаимодействия реагировать на необходимость включения новых социальных ролей, при необходимости — смену позиций, реализацию подготовки не только к конкретному, но и дополнительным вариантам [6].

Тьюторское сопровождение школьника включает в себя целый ряд функций, при эффективном осуществлении которых обеспечивается выявление и успешная реализация образовательных целей. К таким функциям относятся:

- диагностическая, которая направлена на сбор данных об интересах, предпочтениях, намерениях учащихся, а также об их склонностях, сильных и слабых сторонах;
- проектировочная, которая направлена на определение ресурсов и возможностей, необходимых для преодоления имеющихся у школьников проблем, функция предусматривает подбор соответствующих способов и процедур по тьюторскому сопровождению;
- реализационная, которая направлена на оказание помощи в процессе решения возникающих проблем и затруднений;
- аналитическая, которая направлена на анализ и коррекцию, как процесса, так и результатов обучения и развития учащихся [1].

Основной задачей учителя-тьютора в общеобразовательной школе является оказание помощи учащемуся при фиксации, реализации, а также осознании познавательного интереса. При этом учитель-тьютор выявляет индивидуальные проблемы учеников, осуществляет обучение школьников различным способам работы с индивидуально построенной учебной программой, производит совместный анализ ресурсов и способов, применяемых во время работы, а также организует рефлексию учащимся своей деятельности.

Применение тьюторского сопровождения в виде дидактического средства обучения и развития учащихся способно

обеспечить приобретение таких качественных характеристик, свидетельствующих об устойчивости познавательного интереса, как:

- осознанность выбора,
- длительность познавательного интереса,
- глубина познавательного интереса (приобретение проектной или исследовательской позиции учащегося).

Вместе с этим, тьюторское сопровождение учащегося общеобразовательной школы во многом обеспечивает адекватный уровень готовности школьника к его дальнейшему обучению в старшей школе, вузе.

Литература:

1. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. М.: Академия, 2000. — 158 с.
2. Идея тьюторства — идея педагогического поиска: (Идентификация пространства полагания) / Н.В. Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 2010.
3. Ковалева Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии // Основные тенденции развития современного образования: Материалы международной научно-практической конференции — М., ИТОиП РАО, 2012.
4. Ковалева Т.М. О возможном соотношении системы развивающего обучения и педагогики развития // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. — Красноярск, 2012.
5. Ковалева Т.М. Практика работы с процессом индивидуализации (анализ локальных практик) // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: Сборник научных трудов по материалам 4 Всероссийской научной тьюторской конференции. — М., 2011.
6. Никандров Н.Д. Православные традиции: семья и школа в современной России / Н.Д. Никандров // Образование, 2005. — № 4. — С. 20–29.

Формирование мотивации к исправлению недостатков речи у старших дошкольников с III уровнем ОНР на логопедических занятиях

Суворкина Алиса Павловна, студент магистратуры

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Проблема мотивации лиц с речевой патологией, особенно детей дошкольного возраста, изучена крайне недостаточно. Наименее изученными остаются вопросы мотивации к исправлению речевого дефекта, к получению логопедической помощи.

Проблема мотивации учения появилась тогда, когда человек осознал необходимость целенаправленного обучения подрастающего поколения и приступил к подобному обучению как специально организованной деятельности. Современная теория обучения и воспитания при анализе педагогических явлений все больше и больше обращается к личности ребенка, к тем внутренним процессам, которые формируются у него под влиянием деятельности и общения [1].

Отмечается, что недостатки мотивации имеют ключевое значение в психологической структуре дефекта. Игнориро-

вание этих недостатков приводит к применению неэффективных методов и приемов коррекционной работы. Поэтому детальное исследование рассматриваемой проблемы перспективно как в плане дальнейшего развития теории, так и практики логопсихологии и логопедии [2].

Положительная мотивация — залог успеха любого начинания. Основной вид деятельности у детей — это игра, однако коррекционная работа представляет собой необходимость выполнять различные задания и упражнения, порой однотипные и требующие усилий.

Результативным обучение становится только в том случае, когда дети сами проявляют познавательную активность. Поэтому одной из важных задач коррекционной работы является поиск методов для развития мотивации у детей [3].

Цель исследования заключалась в изучении особенностей формирования мотивации к исправлению недостатков

речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Наличие терминологической неясности и недостаточная изученность проблемы определили трудности выбора диагностического инструментария, особенно для изучения данной сферы у детей дошкольного возраста [4].

Мотивационная составляющая личности достаточно разнообразна. Для изучения такой комплексной характеристики, как мотивация, и построения методики ее диагностики представляется важным выделение определенных содержательных блоков, которые будут отражать наиболее существенные компоненты в мотивации к исправлению недостатков речи:

1. Мотивация достижения (рассматривалась относительная выраженность различных мотивов, побуждающих к учению детей старшего дошкольного возраста);

2. Мотивация к обучению (рассматривалась выраженность познавательного или игрового мотива ребенка);

3. Мотивация к логопедическим занятиям (рассматривались ожидания ребенка, связанные с ситуацией обучения, его отношение к ней, эмоциональный настрой, познавательный интерес).

К указанным выше блокам личностных качеств были подобраны и адаптированы следующие методики: методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбург, методика «Сказка» Н. И. Гуткиной и адаптированная анкета Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации».

Проведенное исследование позволило выявить доминирующие мотивы поведения на логопедическом занятии, степень выраженности учебной мотивации и диагностировался уровень мотивации к исправлению недостатков речи.

Данные, полученные в результате проведения методики для определения мотивации к обучению, позволяют говорить о преобладании игрового мотива у дошкольников с ОНР — 42 % детей ответили, что в детском саду им нравится только играть с другими детьми и гулять.

Только 25 % детей сказали, что им нравится учиться в детском саду, нравится ходить на логопедические занятия и выполнять разные задания. Это показатель учебного мотива. Один ребенок выбрал позиционный мотив сказав, что хочет поскорее стать взрослым. Для другого ребенка было важно получать хорошие отметки, чтобы дома

обязательно за это похвалили родители. Внешний мотив выявился у двоих дошкольников — собственного желания ходить в детский сад, на логопедические занятия дети не проявляют, а делают это, только по принуждению родителей или педагогов.

Данные, полученные в результате определения доминирования познавательного или игрового мотива, позволяют говорить о преобладании игровой мотивации у дошкольников с ОНР — 67 % детей показали слабую познавательную потребность, выбрав игрушки вместо сказки. Но игра их носила манипулятивный характер: то за одно возьмутся, то за другое. Среди них было двое детей, которые хотели и поиграть, и дослушать сказку. Но это желание рассматривалось с точки зрения первого выбора, то есть как доминирование игровой мотивации.

Только 33 % дошкольников с ОНР выбрали дослушать сказку до конца, что говорит о выраженном познавательном интересе у этих детей. Они внимательно слушали и смогли ответить на вопросы по тексту.

Методика мотивации к логопедическим занятиям позволяет говорить о преобладании низкого уровня — 50 % детей посещают логопедические занятия неохотно, предпочитают пропускать их. На занятиях часто отвлекаются, занимаются посторонними делами, играми.

Средний уровень наблюдается у 42 % дошкольников. Они испытывают положительное отношение к детскому саду, но он привлекает их больше как место для игр. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в саду, однако ходят в туда, чтобы общаться с друзьями, с педагогом. Познавательные мотивы у них сформированы в меньшей степени и исправление недостатков речи их мало привлекает.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недостаточный уровень сформированности мотивации к исправлению недостатков речи. Для них наиболее значимо получение удовольствия от процесса общения с логопедом, от игр с другими детьми, а не от результата учебной деятельности. Соответственно, формировать мотивационную сферу необходимо в связи с тем, что именно вопросы мотивации к исправлению речевого дефекта, к получению логопедической помощи играют порой решающую роль во всем коррекционном процессе.

Литература:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. — М., 2001.
2. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. — Учебник для вузов. — СПб., 2000. — 432 с.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М., Смысл, 1971. — 245 с.

Особенности сформированности функций первого блока мозга у детей с легкой степенью умственной отсталости с дисграфией

Ткачук Юлия Геннадьевна, учитель-логопед;

Соргина Жанна Сергеевна, педагог;

Лыкова Ольга Ивановна, учитель-логопед

ГБОУ Республики Хакасия «Черногорская школа-интернат»

В статье раскрывается понятие дисграфии, характеристика функций I блока мозга, описание их обследования. Сравнительный анализ сформированности невербальных функций у детей с дисграфией общеобразовательной школы и у детей коррекционной школы. Обозначается необходимость коррекционной работы по развитию недостаточно сформированных функций.

Несмотря на то, что дисграфия является речевым нарушением, в ее основе также лежит несформированность невербальных психических функций. На основе подхода к анализу высших психических функций, базирующегося на модели трех функциональных блоков мозга, предложенной А. Р. Лурией, в статье рассматриваются данные, полученные при помощи нейропсихологической диагностики, с точки зрения структуры дефекта и степени выраженности дефицита невербальных функций.

В исследовании принимали участие 25 детей с дисграфией общеобразовательной школы г. Абакана, и 25 детей с легкой степенью умственной отсталости (УО) с дисграфией ГБОУ РХ «Черногорской школы-интернат». Средний возраст детей в каждой группе составлял от 8 до 11 лет. Диагностика проводилась индивидуально, данные фиксировались в протоколе. В процессе обработки рассчитывались средние показатели по каждой пробе, каждого ребенка в каждой группе. Проверялась статистическая значимость уровня их различия (t-критерий Стьюдента).

Методы и основные принципы нейропсихологической диагностики разработаны А. Р. Лурия (2000). Процедура нейропсихологической диагностики снабжена количественной оценкой в лаборатории нейропсихологии МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Т. В. Ахутиной.

«I блок мозга связан с обеспечением функций поддержания активного тонуса коры при письме (макрография, колебания нажима, высоты и наклона букв на письме, несоразмерность интервалов, медленное письмо, задержанная автоматизация письма, трудности удержания рабочей позы), с устойчивостью (стабильностью) активного состояния, работоспособности и концентрации внимания (резкие колебания темпа и успешности письма на протяжении занятия)» [3].

Рассматривая средние показатели тонуса и средние показатели использования внешнего опосредования, при выполнении проб на *динамический праксис*, мы можем увидеть разницу между их показателями (таблица 1).

Таблица 1. Средние показатели выполнения пробы на динамический праксис

Показатели	(УО)	(норма)	Ур. различия
Динамический праксис:			
Тонус 1 программы	0,96	0,08	0,000
Тонус 2 программы	0,96	0,08	0,000
Внешнее опосредование 1 программы	0,44	0,36	
Внешнее опосредование 2 программы	0,44	0,36	

Как при выполнении первой, так и при выполнении второй программы пробы на *динамический праксис* видно, что у группы детей с УО, при выполнении этих программ, тонус значительно выше, различие в этих показателях статистически значимо (таблица 1).

Так же, следует заметить, что у детей с УО, при выполнении данной пробы ненамного, но чаще использу-

ется внешнее опосредование (компенсаторные приемы, такие как речевое опосредование и опосредование местом (каждый элемент делается на отдельном месте стола)).

Небольшую разницу в использовании компенсаторных приемов, и статистически значимую разницу в тонусе, хорошо видно на рисунке 1.

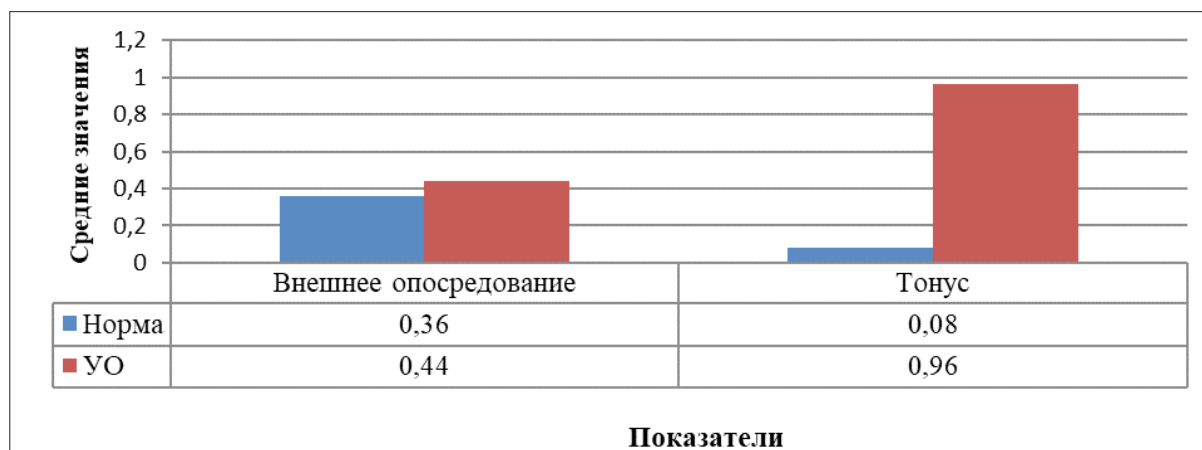


Рис. 1. Распределение школьников в пробе на динамический праксис

Таблица 2. Распределение школьников (%) в пробе на динамический праксис

1 прог.	Внеш.опосред.		Тонус		2 прог.	Внеш.опосред.		Тонус	
	УО	Нор	УО	Нор		УО	Нор	УО	Нор
Балл*					Балл*				
2	16	16	44	4	2	16	16	44	4
1	12	4	8	0	1	12	4	8	0
0	72	80	48	96	0	72	80	48	96

Баллы за наличие внешнего опосредования: 0 — нет; 1 — местом; 2 — речевое.

Баллы за тонус: 0 — нормальный; 1 — вялый; 2 — повышенный.

Из таблицы 2 видно, что дети, имеющие УО и использующие внешнее опосредование, чаще прибегают к таким компенсаторным приемам, как опосредование местом — 12% против 4% детей в норме. Если дети с нормой развития практически все имеют нормальный тонус — 96%, то у школьников с УО такие показатели встречаются ровно

в половину реже — 48%. У детей с задержкой интеллекта, чаще наблюдается повышенный тонус, который выражается в напряженном выполнении пробы с излишней силой — 44% (норма — 4%), в то время как вялость рук встречается реже, всего в 8% (норма — 0%).

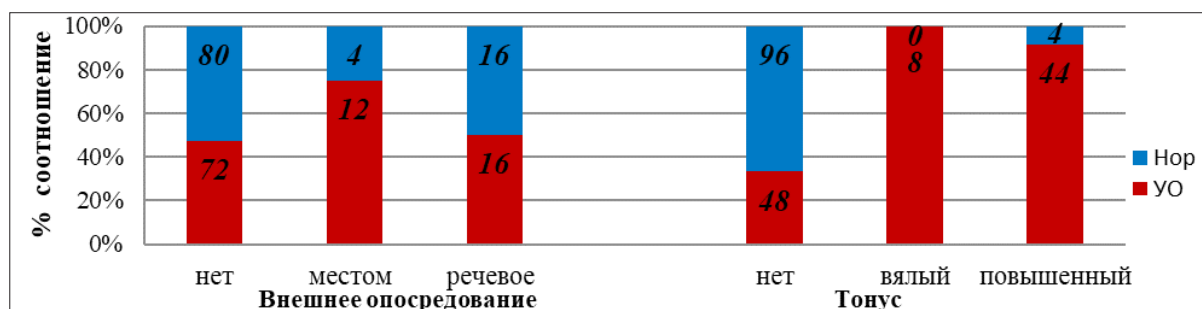


Рис. 2. Распределение школьников в % соотношении

Процентное соотношение в видах компенсаторных приемов и в видах тонуса, у детей с УО и у детей в норме, наглядно видно на рисунке 2. Все это, еще раз, указывает на наличие у школьников с УО признаков дефицита I (энергетического) блока мозга.

При рассмотрении нарушения тонуса в пробе на *графо-моторную координацию* видно, что у школьников первой группы, ошибки нарушения тонуса встречаются чаще, хотя в своём различии, данные показатели не достигают уровня статистической достоверности (таблица 3).

Таблица 3. Средние показатели в пробе на графомоторную координацию

Показатели	(УО)	(норма)	Ур. различия
Графомоторная координация: Ошибки нарушения тонуса	1,24	0,96	

Так же видно, что и норма, и умственно отсталые дети практически в равной степени (48 % и 44 %) имеют наличие микро– (снижение тонуса) или макрографии (повышение тонуса). Однако у нормально развивающихся школьников не встретилось ни одного ребенка, у которого было бы

ослабление или усиление нажима к концу строки, а у школьников с УО этот показатель достиг — 24 % от всей группы. При этом норма в большинстве своем — 52 %, имеют стабильное нажатие и стабильный размер элементов, у детей с умственной отсталостью же, это всего 28 % (рисунок 3).



Рис. 3. Тонус, при выполнении пробы на графомоторную координацию

Ниже представлены примеры выполнения графомоторной пробы:



Рис. 4. Наличие микрографии. Сережа И. (УО)



Рис. 5. Наличие макрографии. Умар К. (УО)

Таким образом, можем сделать вывод, что у школьников с УО наблюдается наличие признаков дефицита I «энергетического» блока мозга, что отчетливо видно при прохождении пробы на динамический праксис, где уровень различия по средним показателям достигает статистической

значимости. Данные, полученные при помощи данной диагностики, дают возможность для создания коррекционной программы, направленной на развитие недостаточно сформированных функций.

Литература:

1. Ахутина Т. В., Матвеева Е. Ю., Романова А. А. Применение лурьевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 2012, №. 2, 84–95.
2. Величенкова О. А. Комплексный подход к диагностике и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы. Дис. канд. пед. наук. — М., 2002.

3. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — С. 272.
4. Лурия А. Р. Три основных функциональных блока мозга // Естественные основы психологии / Под ред. А. А. Смирнова, А. Р. Лурия, В. Д. Небылицина. М.: Педагогика, 1978.
5. Фотекова Т. А. Практикум по нейропсихологической диагностике: учеб. — методич. комплекс по дисциплине / сост. Т. А. Фотекова — 2-е изд., испр-ое и допол-ое. — Абакан: Из-во ФГБОУ ВПО «Хакасский гос-ый ун-тет им. Н. Ф. Катанова», 2014.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности в информационной образовательной среде вуза

Узденова Халима Хасановна, аспирант

Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева (г. Карачаевск)

ХХI век — это век всемирной компьютеризации, информатизации и универсализации, на сегодняшний день, невозможно себе представить успешного управленца, рядового работника, студента, не владеющего хотя бы в удовлетворительной мере иностранным языком и не умеющего пользоваться инновационными техническими средствами связи.

В сложившейся ситуации становится понятным, почему соискатели, способные продолжать свое личностное и профессиональное развитие после окончания обучения в вузе, умеющие на родном и иностранном языке свободно находить нужную информацию, анализировать ее, а также общаться и работать в глобальной сети Интернет имеют огромное преимущество перед претендентами, слабо владеющими компьютерными технологиями и европейскими языками [7].

В последние десятилетия идет процесс переоценки результатов высшего образования, и такие термины, как «знания», «образованность», подменяются терминами «компетенция», «компетентность». По мнению А. М. Витт, термин «компетентность» обозначает сочетание в себе социальных функций, которыми наделен индивид при осуществлении социально значимых прав и обязанностей члена общества [2, с.5].

На сегодняшний день, в соответствии с ФГОС ВО, в результате освоения дисциплины, выпускник вуза должен обладать следующими компетенциями:

- способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК — 5);
- способностью владеть навыками профессионального общения на иностранном языке (ОПК — 7) [8].

Таким образом, выпускнику вуза уже недостаточно лишь владеть знаниями, полученными в процессе учебы, он также должен уметь применять эти знания, умения и навыки на практике, для достижения социальных и профессиональных целей.

Для успешного формирования вышеобозначенных компетенций, обучающимся необходимо:

- быть заинтересованными в изучении иностранного языка в целях профессионального саморазвития;
- владеть навыками профессионального иноязычного общения;
- владеть базовыми знаниями коммуникативной культуры представителей других профессий [5, с.4].

С технической стороны, для того чтобы повысить мотивацию профессионального саморазвития обучающихся, необходимо создать условия для ее осуществления и обеспечить доступ к информационной образовательной среде. На сегодняшний день, качественное техническое оборудование с доступом к электронным библиотекам, учебным материалам и глобальной сети Интернет позволяет обучающимся окунуться в практически неограниченный поток информации на русском и иностранном языках, что плодотворно влияет на развитие не только иноязычной и профессиональной компетентностей, но также и на формирование информационной компетенции и на развитие навыков и умений работать, анализировать, применять полученную информацию в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни [4, с.5–7].

Исходя из вышесказанного, становится понятным, почему невозможно формирование иноязычной компетенции, в наши дни, без сформированной информационной компетенции. По мнению А. М. Витт, в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов, целью преподавателя также является обучить их жизнедеятельности в информационном обществе, научить их использовать информацию в различных ее видах, обучить общению посредством новейших информационных технологий. Информационная компетенция складывается из трех компонентов: знать, уметь пользоваться и уметь применять в учебной и профессиональной деятельности полученный материал [2, с.12].

На сегодняшний день немаловажную роль играет также непрерывность обучения, другими словами, процесс само-

образования не должен останавливаться на окончании вуза, а должен продолжаться, для успешной профессиональной деятельности. Формирование информационной компетенции осуществляется по следующим этапам: компьютерная грамотность; компьютерная образованность; информационная компетентность; информационная культура.

Обучение иностранному языку в вузах начинается с 1-го курса, уровень сформированности информационной компетентности у первокурсников, как правило, сводится лишь к 1-му этапу формирования информационной компетенции — компьютерной грамотности. Исходя из этого, преподаватель, помимо формирования иноязычной коммуникативной компетентности студента, в процессе образования, также

вынужден заниматься и формированием информационных навыков и информационной компетенции.

Уровень развития информационной компетенции можно определить по следующим критериям:

- 1) постановка задачи;
- 2) владение приемами поиска информации с использованием информационно-компьютерных технологий;
- 3) сформированная система оценки качества и достоверности найденной информации;
- 4) умение анализировать полученную информацию [1].

По мнению Л. Р. Вотяковой, формирование информационной компетентности у обучающихся происходит в 3-м этапе (см. рис. 1).

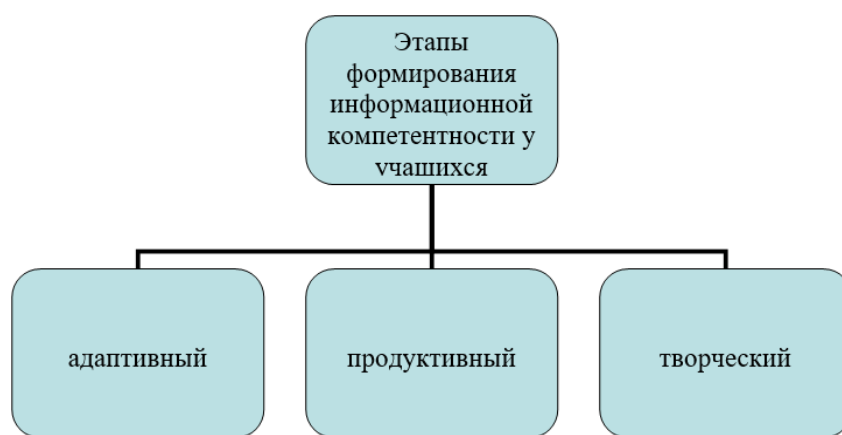


Рис. 1

Адаптивный этап сформированности информационной компетенции предполагает владение базовыми знаниями в работе с информацией и информационными технологиями, для перехода на следующий, продуктивный этап, важно научить обучающихся автономной работе в информационной образовательной среде вуза, чему способствуют специальные задания, направленные на самостоятельную работу студентов. Творческий этап характеризуется тем, что обучающиеся используют различные источники информации, в том числе на иностранном языке, умеют ее интерпретировать, сравнивать, анализировать, использовать в своих целях в учебной или профессиональной деятельности [3, с.4].

Также, в целях дальнейшего саморазвития обучающихся, необходимо научить студентов различать достоверные источники информации от желтой прессы, обучить пользоваться, как минимум, электронными словарями, обучающими, информационными и профессионально-ориентированными сайтами на родном и иностранном языке, где они могут познакомиться и общаться с носителями языка, и, тем самым, попасть в естественную языковую среду и получить доступ к аутентичной иноязычной информации и материалам.

Несмотря на все попытки современной системы образования получить при окончании вуза компетентного спе-

циалиста, все же еще существуют проблемы, препятствующие этому. Во-первых, недостаточное финансирование вузов не позволяет оборудовать учебные аудитории инновационными техническими средствами связи, во-вторых, как правило, отсутствует также и методическая база с соответствующими учебными и мультимедийными материалами. Более того, не все преподаватели способны использовать инновационные методы в процессе обучения, что означает появление еще одной проблемы — отсутствие информационной грамотности преподавателя, так как для формирования информационной компетенции у студентов при обучении иностранному языку преподаватель сам должен обладать информационной компетентностью — это значит, что он должен уметь оперировать различного рода информацией и продуктивно использовать ее в своей педагогической деятельности [6, с.128].

Таким образом, главной задачей преподавателя при формировании иноязычной коммуникативной компетентности студента является, также, и формирование информационной компетентности, что позволит обучающимся не только свободно пользоваться информационной образовательной средой в процессе обучения в вузе, но также и продолжить свое самостоятельное обучение вне стен учебного заведения, для достижения своих личных и профессиональных целей в будущем.

Литература:

1. Березина О. С. Формирование информационной компетенции у студентов в процессе обучения иностранным языкам // Молодой ученый. — 2015. — № 11. — С. 1277–1280. — URL <https://moluch.ru/archive/91/19620/> (дата обращения: 11.05.2019).
2. итт А. М. Развитие информационной компетентности у студентов технического вуза: автореф. дис. канд.пед. наук/А. М. Витт. Челябинск, 2005. — 32 с.
3. Вотякова Л. Р. Автореферат диссертации Развитие профессионально-информационной компетенции студентов — будущих педагогов: автореф. дис. канд.пед. наук/Л. Р. Вотякова. Казань, 2010. — 22 с.
4. Роганина Е. А. Развитие информационной компетенции студентов в профессиональной подготовке будущего лингвиста-преподавателя: автореф. дис. канд.пед. наук/ Е. А. Роганина. Самара, 2012. — 26 с.
5. Рудометова Л. Т. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе: автореф. дис. канд.пед. наук/Л. Т. Рудометова. Кемерово, 2014. — 25 с.
6. Темербекова А. А. Концептуальная модель формирования информационной компетентности учителя/А. А. Темербекова «Мир науки, культуры и образования» — № 2. — 2009
7. Узденова Х. Х. Информационная образовательная среда как средство повышения уровня образования в вузе) // «Интернаука»: научный журнал — № 18 (100). — М., Изд. «Интернаука», 2019.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Электронный ресурс: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Проведение занятий по легкой атлетике в условиях вуза

Джалилов Баходир Розакович, старший преподаватель

Филиал Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» в г. Алмалыке (Узбекистан)

Данная статья о коррекции методики подготовки студентов, занимающихся легкой атлетикой, а в частности бегом на длинные дистанции.

Ключевые слова: силовая подготовка, эксперимент, сердечно-сосудистая система, опорно-двигательный аппарат.

This article is about the correction of methods of preparing students Involved in athletics and, in particular, long-distance raise.

Keywords: strength training, experiment, cardiovascular system, musculoskeletal system.

Одной из важнейших задач современного образования является воспитание здорового человека, все-сторонне развитой личности. Одним важнейших условий решения этой задачи является развитие студенческого спорта. Эту сферу социальной деятельности можно разделить на три важнейших направления. Во-первых, студенческий спорт — это источник для спорта высших достижений, во-вторых, он является способом продвижения культуры спорта в массы, а в-третьих, это также способ продвижения основ здорового образа жизни среди студенческой молодежи.

Немаловажна роль студенческого спорта и в подготовке легкоатлетов. Внимание к повышению достижений массового спорта борьба с недостатками в обучении легкоатлетов на данном этапе, этапе студенчества, а особенно бегунов на длинные дистанции может дать большие результаты для спорта высоких достижений.

Проанализировав теорию и практику вузовской физической подготовки, мы пришли к выводу, что обучение бегунов-стайеров не уделяется должного внимания. Основные методические разработки рассчитаны на спортсменов-юниоров и на атлетов, имеющих спортивные разряды. То есть упущено среднее звено, подготовка спортсменов, обучающихся в высших учебных заведениях, не имеющих базовой обще спортивной специальной подготовки.

Очень часто в университетской программе тренировки по легкой атлетике разрабатываются с ориентировкой на возрастные особенности студентов без учета индивидуальных особенностей. Это становится причиной перегрузок вследствие специальной подготовки к соревновательной деятельности. Это является и фактором риска для здоровья обучающегося.

Если студент имеет уже специальную подготовку, он обучался в специализированной спортивной школе, и имеет опыт стайерского бега, то этот риск минимален, так как есть опыт общефизической подготовки. Причем данные методики должны быть рассчитаны на круглогодичный курс и адаптированы к условиям вуза.

С целью разработки подобной методики мы провели предварительный эксперимент на базе Алмалыкского филиала НИТУ «МИСиС».

Исследование проводилось с привлечением студентов нашего вуза в качестве испытуемых. Всего было обследовано 50 человек. Среди них 25 юношей и 25 девушек в возрастной группе 19–23 года. В качестве индикаторов принимались количественные показатели выполнения упражнений на выносливость, а также бег на дистанции 3000 м, 5000 м.

В ходе эксперимента делались замеры биометрических показателей:

— сердечно-сосудистая система — пульс в покое и пульс при физической нагрузке, артериальное давление в покое и после выполнения упражнения, и в процессе выполнения упражнения;

— дыхательная система — частота дыхания до выполнения упражнения и в процессе выполнения упражнения.

Испытуемые были поделены на группы, одна из групп была контрольной. В ней тренировались по традиционной методикам, используемым в программе обучения вузов, с ориентацией на возрастные характеристики без учета индивидуальных особенностей.

Для экспериментальной группы была разработана специализированная методика. Ее особенность заключается в том, что она индивидуально ориентирована, и основана

на снижении объема беговых упражнений. В занятия вводятся дополнительные силовые упражнения.

В экспериментальной группе также применялись упражнения в статодинамическом режиме. Это делалось для снижения нагрузки на опорно-двигательный аппарат и оптимизации мышечной выносливости с определенной локализацией.

Эксперимент длился в течение одного семестра и показал положительные результаты. В экспериментальной группе у подавляющего большинства испытуемых измеряемые индикаторы физического развития и состояния систем организма показали положительную динамику. Также результаты показали, что улучшились индикаторы восстановления организма спортсменов после больших физических нагрузок. Это говорит об улучшении и адаптационных способностей организма.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что новая методика легкоатлетической подготовки более щадящим образом воздействует на организм молодых спортсменов, не имеющих специальных спортивных навыков, не вредит их здоровью, в то же время положительно сказывается на их физической форме и спортивных показателях.

Если в процессе беговой подготовки использовать преимущественно бег в аэробном режиме, то это улучшает показатели работы сердечно-сосудистой системы, а применение упражнений на силовую работу позволяет повысить показатели общефизической подготовки, а также выносливости, что очень важно в стайерском беге.

Результаты эксперимента позволяют судить о том, что у студентов экспериментальной группы темпы роста спортивных результатов были объективно значительно выше, чем в контрольной.

Таким образом, мы полагаем, что в вузовской программе спортивная подготовка начинающих спортсменов на основе легкой атлетики должна быть подчинена требованиям спортивного совершенствования. Новая скорректированная методика зарекомендовала себя. Она позволяет решать важнейшие задачи: укреплять здоровье спортсменов, создавая основу для достижения дальнейших спортивных результатов. Данная методика позволяет избежать травмирующих факторов, а также физического перенапряжения юных спортсменов, не имеющих еще базовой общефизической подготовки.

Литература:

1. Максимов А. С. РФ: система комплексного контроля бегунов на средние дистанции / А. С. Максимов. — Теория и практика физической культуры. — 2000. — № 5. — 33–34 с.
2. Мартыненко В. С. РФ: оптимальная величина физических нагрузок, направленных на развитие аэробной выносливости студентов 17–20 лет // Ученые записки университета Научно-теоретический журнал «Ученые записки», № 6 (76) — 2011–40 имени П. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 1 (35). — 65–68 с.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 21 (259) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 05.06.2019. Дата выхода в свет: 12.06.2019.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; https://moluch.ru/
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.