

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



17
2017
Часть III

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 17 (151) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

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

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

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

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

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

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

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

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

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

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

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

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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.

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, заместитель директора (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)*

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

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

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)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

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; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 17.05.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Георгий Аркадьевич Шенгели* (1894–1956 гг.), поэт, литературовед и переводчик.

Родился Георгий Шенгели в Темрюке в семье адвоката. После окончания керченской гимназии Шенгели сразу стал учителем и преподавал французский язык, тогда же он занялся переводами и начал писать стихи. Первые стихотворения Георгия Аркадьевича, которые были написаны под влиянием творчества «поборников совершенного искусства» Бодлера, Вархарна и Готье, были опубликованы в 1913 году в местной газете. Эти поэтические труды Шенгели оценили Игорь Северянин и Владимир Маяковский.

В 1914 году поэт поступил в Московский университет на юридический факультет, решив пойти по стопам отца. В возрасте 28 лет Георгий Шенгели стал действительным членом Государственной академии художественных наук, а в 1925 году возглавил Союз поэтов и занял должность профессора в Литературно-художественном институте.

Все эти годы Шенгели очень много работал над изучением структуры стихотворения, над попытками создать новую форму. Исследуя традиции русской поэзии, опираясь на свой опыт переводчика, Георгий Аркадьевич выявил закономерности стихосложения и затем опубликовал руководство для начинающих поэтов и писателей «Практическое стиховедение» и «Как писать статьи, стихи и рассказы». По мнению филолога, любое стихотворное произведение можно представить в виде последовательности ритмических комбинаций. Введя в эту после-

довательность закономерности, относящиеся к культуре данного народа, можно стать достойным представителем «клана» поэтов.

Но с такой точкой зрения далеко не все были согласны. Особенно критиковал эту теорию Владимир Маяковский, который с горячностью доказывал, что быть поэтом дано не каждому.

В 1927 году Георгий Аркадьевич опубликовал саркастический памфлет «Маяковский во весь рост», который стал знаковым произведением в биографии поэта. Ответным ударом в этой схватке была рифма Маяковского:

В русском стихе еле-еле
Разбирался профессор Шенгели.

С 1933 Шенгели работал редактором в отделе «Творчество народов СССР» и в «Секторе западных классиков» Гослитиздата. До самой своей смерти в 1956 году Георгий Шенгели занимался преимущественно переводами и стиховедением.

Юрий Олеша сказал о Георгии Аркадьевиче Шенгели: «Он навсегда остался в моей памяти как железный мастер, как рыцарь поэзии, как красивый и благородный человек — как человек, одержимый служением слову, образу, воображению...».

Умер Георгий Аркадьевич Шенгели в возрасте 62 лет в Москве.

Людмила Вейса, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

Афанасьев Д. А.

Правовое положение Восточной Пруссии в годы Семилетней войны 215

Бажайкина М. С.

Изобразительное искусство 1941–1945 годов как важный фактор морально-психологического воздействия на население Дальнего Востока 218

Жумаева Ш. С.

Значение справедливости в жизни великого полководца Амира Темура 223

Салосин Т. С.

Концепция гуманитарного вмешательства во внешней политике Франции в 1994–2000 гг. 225

ПЕДАГОГИКА

Алиманов М. А., Уртякова Н. И., Хачко Е. Е.,

Воронцова Ю. А.

Научная историко-педагогическая школа Л. А. Степашко как важнейший компонент образования на Дальнем Востоке 229

Андреевских А. А.

Формирование экологической культуры и гражданской идентичности средствами технологии проектного обучения 233

Ахмедова Х. О.

Учебно-методическая разработка по русскому языку «Абу али ибн Сино — выдающийся ученый Востока» 235

Ахмедова Х. О.

Учебно-методическая разработка по русскому языку «Спортивный характер» 238

Аюбова И. Х.

К вопросу о формировании культуры экологической безопасности (на примере Узбекистана) 241

Бедрина А. В.

Применение коррекционно-педагогических технологий в процессе формирования произносительной стороны речи в условиях дошкольного логопункта 243

Боброва А. А.

Моделирование как коррекционное средство обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 245

Бурибоев Б. А., Яхшиева М. Ш., Кушмуродов Б. А.

Подготовка студентов к уроку физической культуры 248

Газиева М. Ю.

Роль воспитателя в реализации метода проектов в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения 249

Диденко Т. А., Семёнова Н. А., Рязанцева А. В., Куриленко В. И., Кошечкина О. Г., Скокова Л. В.

Портфолио как современная образовательная технология и средство мотивации личностного развития 251

Илюхина Т. Г.

Формирование семейных традиций в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций 253

Лопушинская С. П.

Особенности социального развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи 255

Меженцева Г. Н., Тумарева В. В.

Исследование динамики формирования речи у детей с общим недоразвитием речи (констатирующий эксперимент) 257

Мехедко М. А.

Практическая деятельность в школьных СМИ как фактор развивающего обучения 259

Musaeva F. M.

Improving the quality of education with the help of ICT 261

Мустафаева Е. А.

К вопросу о профессиональной мобильности педагогов 263

Нажметдинова В. М. Формирование информационно-аналитических умений у младших школьников на уроках чтения в средней общеобразовательной школе № 6 г. Верхнего Уфалея Челябинской области 266	Фаттахова В. М., Исакова Е. А., Коновалова Н. В. Изучение эффективности применения методов диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста 295
Нариманова З. К. На пути духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения 272	Фисенко Е. Ф. Индивидуальное занятие по РСВ и ФП в 3 классе. Тема «Осень» 298
Нечаева О. А. Коучинг в управлении образованием 273	Xalilova G. A. Methods of teaching grammar 301
Nigmatova N. A. Integration of new information technologies at foreign language lessons 276	Халяпина В. В. Проблема поддержания мотивации у изучающих иностранный язык в языковом центре 302
Щеулова Е. А., Николаева А. Е. Возможности ценностной интеграции молодежи в трансформирующемся обществе 277	Хасанова К. М. Информационно-коммуникационные технологии в изучении английского языка 305
Pozilova S. K., Ortikov U. T. Pedagogical models for e-learning 280	Чеберяко Н. Е. Особенности формирования звукопроизношения у детей с зубочелюстными аномалиями 307
Rikhsieva L. The importance of involving intercultural communication in teaching process of translation skill 282	Чичкова Т. И. Работа социального педагога в образовательном учреждении с неблагополучными семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья 309
Сарсенова Э. А. Средства формирования и совершенствования учебной деятельности подростков 283	Яхшиева З. Ш. Разработка стратегии проведения урока на основе SWOT-анализа 311
Сарсенова Э. А. Сущность и особенности формирования учебной деятельности в школе. Учебная деятельность подростков 286	
Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся 288	
Тураева Д. Д. План проведения открытого интегрированного занятия по русскому языку в национальных группах 291	
Tukhtakhujaeva M. U. The importance of translation studies 293	
	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ
	Ефремова Н. В., Попов А. В. Трудности внедрения комплекса ГТО на территории Архангельской области 314
	Забенкова Н. А., Бесфамильная Е. М., Стоякова К. Л. Инновации в техническом оснащении спортсменов-паралимпийцев 317

ИСТОРИЯ

Правовое положение Восточной Пруссии в годы Семилетней войны

Афанасьев Дмитрий Александрович, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Положение спорных территорий является сложным и болезненным вопросом. Поэтому интересен пример правового регулирования на территории Восточной Пруссии в годы Семилетней войны, когда краем, население которого привыкло к немецким порядкам, управляла российская администрация.

Обратимся к истории вопроса. 31 декабря 1756 года Императрица Елизавета Петровна присоединилась к Версальскому союзу, а 22 января 1757 года была подписана Санкт-Петербургская военная конвенция с Австрией. Россия вступила в Семилетнюю войну. В 1757 году русская армия начала вести боевые действия, а в 1758 году главнокомандующим русской армией стал генерал-аншеф В. В. Фермор. Под его руководством была занята Восточная Пруссия.

По указу Императрицы Елизаветы Петровны провинция была преобразована в генерал-губернаторство, а ее население — приведено к присяге на русское подданство.

К середине XVIII века в Восточной Пруссии в провинции сложилась сложная структура управления. Нововведения привели к укреплению позиций центральной власти, расположенной в Берлине. Значительная часть государственных органов подчинялась не руководству Восточной Пруссии, а высшим органам королевства. Эти изменения объясняются политикой просвещенного абсолютизма, проводимой Фридрихом II.

Провинцией управлял губернатор. Решение вопросов, связанных с военной сферой, было его первостепенной задачей. Исполнительную власть в Восточной Пруссии осуществляло правительство (нем. *Regierung*), оно курировало все публичные дела и социальную сферу.

Экономической деятельностью в Восточной Пруссии руководили Кёнигсбергская и Гумбинненская конторы. Их основной задачей являлся сбор налогов и пошлин. До января 1758 года конторы были подведомственны Берлинской главной директории.

Судебная власть являлась отдельной ветвью власти. Высшим судебным органом в Восточной Пруссии являлся трибунал. Апелляцию на его решение можно было подавать в королевский суд.

В административно-территориальном плане провинция делилась на три уезда, в состав которых входило 10 крайсов, возглавляемых представителями местного дворянства — ландратами. Они имели широкие полномочия в осуществлении административной власти и полицейских функций.

Кёнигсберг был отдельной территориальной единицей, не входящей в состав уездов. Функции ландратов исполнял магистрат, возглавляемый бургомистром. Органы исполнительной власти Кёнигсберга подчинялись регирунгу.

В январе 1758 года жители Восточной Пруссии присягнули на верность Елизавете Петровне. Рассмотрим правовые последствия этого действия.

Вопрос заключается в том, является ли сам факт присяги основанием для окончательного включения провинции в состав Российской империи?

На данный вопрос может быть дано два ответа.

Первый говорит о том, что после присяги жителей провинции Восточная Пруссия стала частью Российской империи. Второй вариант ответа сводится к тому, что данные территории оставались оккупированными территориями до момента заключения мирного договора. В этом случае присяга закрепляла факт занятия провинции и возможности пользования доходами края.

Если Восточная Пруссия стала частью империи, то международные договоры теряют юридическую силу и смысл. Ведь они, де-факто, безнаказанно могут нарушаться при помощи армии, которая приводит к присяге жителей тех или иных областей. Приведение к присяге населения занятого края не является их свободным волеизъявлением, т. к. выбор состоит в позволении жить на родной земле или её покинуть. Реалии середины XVIII века не позволяли проводить референдумы. Исходя из этого, предположение о том, что Восточная Пруссия стала частью Российской империи ошибочно.

Значит, присяга её жителей означала переход права владения и пользования данной территорией. Можно провести аналогию с эфитевзисом в римском частном праве. Права владельца близки к правам собственника, но владелец не является собственником.

Вопрос правовых последствий присяги изучал историк М. Ю. Анисимов. Он отмечает, что аналогичная ситуация была во время русско-шведской войны 1741–1743 годов. Русские войска привели к присяге на подданство Елизавете Петровне жителей занятой шведской Финляндии, но по Абоскому мирному договору Швеции были возвращены земли, жители которых присягнули на верность императрице.

Заметим, что между Россией, Францией и Австрией шли активные споры по поводу послевоенного устройства до 1762 года. Одним из камней преткновения была судьба Восточной Пруссии. Факт ведения переговоров по поводу перехода края в состав России говорит о том, что провинция ещё не является частью империи, но после войны может ею стать.

Следовательно, приведение населения к присяге на верность только закрепляло право владения занятой территорией и пользования её доходами. Также присяга закрепляла претензии стороны, на переход территории по мирному договору. Именно он, решал вопрос права собственности на спорную территорию.

Перейдём к основам правового положения края. 21 января 1758 года в Каймене делегация, состоящая из представителей прусской администрации, встретилась с В. В. Фермором. Пруссаки были готовы присягнуть на верность Елизавете Петровне в случае, если русские власти выполнят условия, гарантирующие особое положение провинции:

- сохранение привилегий Восточной Пруссии;
- защита жителей провинции от притеснений со стороны войск;
- сохранения и защита права собственности всех жителей;
- свобода вероисповедания;
- сохранения привилегий и доходов различных учреждений и организаций;
- запрет на принуждение к службе;
- сохранение должностей и доходов за теми, кто останется на службе;
- запрет на задержание почты.

Аналогичное правовое положение было у остзейских губерний.

В Восточной Пруссии была особая структура социальных отношений. Например, закрепление прав и свобод дворянства означало сохранение отношений между помещиками и крепостными в том положении, которое было до присяги.

Рассмотрим более подробно положение Восточной Пруссии. Указ генералу Фермору, посланный 21 января 1758 года «за собственноручным Ее Императорским Величеством подписанием» был основан в соответствии с «Кёнигсбергскаго Правительства с депутатами прошения»:

- пункт 1 посвящён изменениям правового положения Кёнигсберга после вступления в город русских войск;

- пункты 2–4 защищают жителей Пруссии от различных притеснений;
- пункты 5–9 регулируют различные вопросы, которые до вступления русских войск были сферой деятельности правительства провинции;
- пункт 10 разрешает вопросы, связанные с торговлей;
- пункты 11–12 регулируют вопросы права собственности;
- пункты 13–14 связаны со свободой перемещения;
- пункт 15 регулировал деятельность торговых и профессиональных объединений;
- пункт 16 посвящён вопросам принятия на службу;
- пункт 17 гарантировал правовое положение Восточной Пруссии.

Русские власти исполнили все обещания, данные жителям Восточной Пруссии, за исключением двух пунктов:

- 1) у лиц, покинувших Восточную Пруссию или оставшихся верными Фридриху II, конфисковывалось всё имущество или его часть;
- 2) значительная часть доходов Восточной Пруссии шла в Санкт-Петербург, а не оставалась в Восточной Пруссии.

Остальные обещания были соблюдены:

- сохранение привилегий и прав местных жителей;
- местные жители не пострадали от пребывания русских войск;
- собственность подавляющего большинства пруссаков была сохранена;
- свобода вероисповедания;
- сохранение различных учреждений (от органов власти до торговых объединений);
- запрет на принуждение к службе;
- сохранение должностей и доходов за теми, кто останется на службе.

После того как русские войска заняли Восточную Пруссию, нужно было решить вопрос о размере полномочий главы оккупационных властей. Был генерал-губернатор В. В. Фермор, который одновременно являлся главнокомандующим. В помощь ему был назначен Корф на должность губернатора.

Под контролем губернатора находились все гражданские органы власти и гарнизоны, расположенные в Пруссии. Перед губернатором ставились задачи:

- 1) собрать информацию про сбор и объём доходов и рекрутов, которых получал Фридрих II до потери провинции
- 2) составить «штабь,... по генераль-поручицкому чину»
- 3) поддержка дисциплины в войсках;
- 4) контроль судопроизводства, чтобы было «скорое..., без оказания малейшей грубости и обиды»;
- 5) соблюдение пунктов о привилегиях Восточной Пруссии;
- 6) следить за получением доходов (губернатор посылал отчёты о сборе налогов и пошлин генерал-губернатору);

- 7) следить за прибывшими и уезжавшими людьми и судами (губернатор отвечал перед генерал-губернатором);
- 8) отчитываться о состоянии войск генерал-губернатору;
- 9) о других вопросах губернатор подавал доклады одновременно императрице и генерал-губернатору;
- 10) «доносить о том, в чем прошение... прошение состоять будет» представителей Гольштейн-Бекской династии (родственники великого князя Петра Фёдоровича) Елизавете Петровне.

Полномочия русского губернатора были шире, чем у прусского губернатора:

- русский губернатор отвечал за сбор налогов и пошлин, следовательно, ему были подчинены конторы;
- губернатор с 1758 г частично контролировал деятельность судов.

Правовые нормы в Восточной Пруссии можно разделить на две группы:

- нормы, вступившие в силу до распространения юрисдикции России;
- нормы, вступившие в силу после распространения юрисдикции России.

В некоторых случаях в Восточной Пруссии применялись нормы только российского права. Например, в Российской империи и на занятой ею территории в середине XVIII века не могло действовать различное уголовное право. Преступлениями являются наиболее опасными для общества деяния физических лиц. В составе одного государства не могут быть различные деликты и различное наказание за них.

Доказательством вышесказанного является применение норм российского уголовного законодательства при задержании графа Гревена в 1761 году. Основанием для задержания послужил донос одного из слуг графа, который заявил, что «знает на господина своего слово и дело». На основании этого доноса граф Гревен был задержан и направлен в Санкт-Петербург для дальнейшего разбирательства канцелярии тайных и розыскных дел. Данный случай является наглядным примером применения норм именно российского уголовного права, в Пруссии не существовало понятия «Слово и дело». Следовательно, сохранение различных привилегий и судебной системы не является основанием для применения местных норм уголовного закона.

Возникают проблемы с установлением соотношения норм российского и прусского гражданского права. Право собственности, по общему правилу, было сохранено в соответствии с нормами, существовавшими к моменту присяги жителей Восточной Пруссии. Также была сохранена практика договоров аренды амтов. Следовательно, можно сделать вывод о том, что прусские нормы были основным источником гражданского права.

Данная позиция имеет ряд слабых мест. Во-первых, приоритет местных норм создавал сложности для гражданских правоотношений между русскими и пруссаками. В действительности, торговый оборот между Восточной Прус-

сией и Российской империей рос. Во-вторых, российские власти могли вносить изменения в устоявшуюся систему правоотношений. Например, изменение порядка заключения договоров аренды амтов и перерегистрация этих. Российская администрация вмешивалась в вопрос права собственности, например, Штайндамская кирха была передана под нужды православной церкви.

Поскольку русские власти вводили нормативно-правовые акты, регулирующие гражданское право, вероятно, что действовали нормы империи, вступившие в силу до 1758 года. В этом случае можно было обеспечить стабильные торговые связи между жителями Восточной Пруссии и России. Местные нормы оставались источниками права, если не противоречили нормам, действовавшим в Российской империи.

В период с 1758 по 1762 год в Восточной Пруссии не произошло существенных изменений в организации власти и правовом положении. Санкт-Петербург не планировал унифицировать правовое положение провинции и центральных губерний империи. В период правления Елизаветы Петровны сохраняется особое положение в приграничных землях. Следовательно, положение Восточной Пруссии не уникально.

В Пруссии русская администрация не планировала сильно изменять систему органов государственной власти. Однако не проводить реформы было невозможно. Большая часть изменений коснулась полномочий губернатора. Усиление его власти позволило упростить систему управления, ускорить принятия решений и повысить их эффективность. Глава провинции наделялся властью, которая позволяла воплотить указы в жизнь, несмотря на сопротивление нижестоящих чиновников. Данная структура была оправдана, поскольку в Восточной Пруссии оставались сторонники Фридриха II в органах власти.

Также важно помнить о послевоенном положении провинции — край планировалось передать Речи Посполитой в обмен на Курляндию. Исходя из этого варианта развития событий, проведение реформ оказывалось нерациональным.

С другой стороны, нововведения требуют определённых вложений. Расходы на изменения значительны. При ведении затяжного военного конфликта выделение необходимых средств невозможно.

Также русская администрация пыталась избежать противоречий с населением Восточной Пруссии. Любые изменения вызывают недовольство среди различных слоёв населения. Наступление на старые порядки нанесло бы удар по репутации русской администрации, которую старались поддерживать.

Исходя из вышесказанного, российские власти поступили наиболее рационально. Русская администрация возглавила систему органов власти в Восточной Пруссии, но не стала кардинально реформировать её. Правовое положение края в годы русского господства является одним из лучших примеров бескровного подчинения провинции

противника. Местное население русской власти не сопротивлялось, а бюрократический механизм эффективно работал. Жители Восточной Пруссии не были понижены в правах и практически не испытывали тягот войны.

Литература:

1. Анисимов М. Ю. Семилетняя война и российская дипломатия 1756–1763 гг. / М. Ю. Анисимов. — М.: Товарищество научных изданий КМК. 2014. 571 с.
2. Кретинин Г. В. Под Российской короной, или Русские в Кенигсберге. 1758–1762. / Г. В. Кретинин. — Калининград: Кн. изд-во., 1996. — 176 с.
3. Масловский Д. Ф. Русская армия в Семилетнюю войну. Выпуск II-й. Поход графа Фермора в Восточные области Пруссии (1757–1759) / Д. Ф. Масловский. — М.: Типография штаба войск Московского военного округа. 1888. — 876 с.
4. Болотов А. Т. Записки А. Т. Болотова, написанных им самим для своих потомков [Электронный ресурс] / А. Т. Болотов // e-libra.ru — Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/326389-zapiski-a-t-bolotova-napisannih-samim-im-dlya-svoih-potomkov.html>
5. Полное собрание законов Российской империи [Электронный ресурс] // nlr.ru — Режим доступа: http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=67®im=3

Изобразительное искусство 1941–1945 годов как важный фактор морально-психологического воздействия на население Дальнего Востока

Бажайкина Мария Сергеевна, учитель истории и обществознания
МОУ СОШ № 6 г. Комсомольск-на-Амуре (Хабаровский край)

Из огня пожарищ Великой Отечественной войны наша страна вышла стойкой и духовно закаленной. Победу отстояло предвоенное поколение советских людей, которые не только самоотверженным подвигом, героическим трудом, но и высокой духовностью победили врага. Советский человек победил фашизм не только силой оружия, но и силой нашей культуры, потому что культура является барометром общества, его духовности. Советские художники с первых дней войны подчинили свою деятельности основному лозунгу тех лет — «Все для фронта, все для победы!». Они наглядно показали звериную сущность нацизма и его злодеяния на советской земле, призывая к отмщению, воспитывая в советских людях, священную ненависть к захватчикам.

В июне 1942 года председатель Организационного комитета художников СССР А. М. Герасимов, выступил в прессе с призывом «Художники — Родине»: «...оргкомитет Союза советских художников СССР перестраивает всю свою деятельность, а так же должен объединить все творческие Союзы, в первую очередь, работу крупнейших объединений Москвы и Ленинграда, а так же более мелких краевых с тем, чтобы быстрее и лучше выполнять задачи и требования, диктуемые военной обстановкой... Их произведения должны затронуть волнующие темы сегодняшнего дня, они представляют самое острое художественное оружие...». [5, с. 14]

Великая Отечественная война открыла взору художника россыпи материала, который таил огромные нравственные и эстетические богатства. Массовый героизм людей дал искусству столько, что начатая в те годы галерея народных характеров все время пополнялась новыми и новыми фигурами. Острейшие жизненные коллизии, в ходе которых с особой яркостью проявились идеи верности Отчизне, мужество и долг, любовь и товарищество, способны питать замыслы мастеров настоящего и будущего.

Стоит отметить, что уже с начала войны строже стал контроль над изобразительным искусством, это было отражено в приказах, директивах и письмах государственных органов разных уровней власти в стране. Так, например, в приказе Комитета по делам искусств при СНК СССР (КПДИ) № 509 от 23 декабря 1942 г. «Об утверждении временной инструкции республиканским, краевым, областным уполномоченным Главного управления по контролю за зрелищами и репертуаром Комитета по делам искусств при СНК СССР», отмечалось, что запрещается без предварительного разрешения уполномоченных от Главного управления по контролю за зрелищами и репертуаром Комитета по делам искусств при СНК СССР массовое производство и распространение произведений изобразительного искусства. Контроль над печатной художественной репродукцией, плакатами, «Окнами ТАСС» осуществляется только органами Главлита и т. д. [6, с. 47–48]

Существует заблуждение, будто станковая живопись, сюжетно-тематическая картина и тем более монументальные искусства в годы Великой Отечественной войны практически исчезли и лишь в конце войны появляется портрет. На самом деле, именно в наиболее тяжкие для страны годы из-под пера, кисти, резца художников появились произведения, отмеченные громадными эмоциями и художественной силой.

Одним из важнейших видов изобразительного искусства в годы войны стал плакат. Плакаты военного времени являлись не только оригинальными художественными произведениями, но и подлинно историческими документами. Они показывали боевые эпизоды, героизм воинов, объясняли стратегическое и тактическое значение отдельных событий. Плакат имел многообразные и порой совсем новые формы: от привычного настенного до этикетки спичечного коробка.

С первых дней войны возобновились испытанные в Гражданской войне плакаты «Окна Роста» — «Окна ТАСС». Они были созданы М. Черемных осенью 1941 г. при государственных агитационно-плакатных мастерских Бийского горисполкома Алтайского края. Распространенным сюжетом плакатов 1941 года стала женщина, заменившая ушедшего на фронт мужчину на заводах и в колхозах, например, Т. Еремин «На трактор девушки садятся смело», Н. Ватолина и Н. Денисов «Большой хлеб для фронта и тыла» и т. д. [2, ф. 1691, оп. 1, ед. хр. 15, л. 45] Также хотелось бы отметить, что в первый год войны большинство художников в плакате на первое место ставили действие, а не характер героя, образ человека ставили на второе место.

Мастерских типа ТАСС в крае не было, «Окна» выпускались инициативными группами художников и писателей края, например, в городе Комсомольске «Окна» выходили по памятным датам, в городе Хабаровске выходили регулярно 12 плакатов «Окон» и 4 издания «Дальгиза». [2, ф. 1691, оп. 1, ед. хр. 11, л. 89]

Сразу после начала войны в Хабаровске появились окна-плакаты сатиры «Удар по врагу», они выходили вплоть до Победы, всего более 350 выпусков. Из них: плакат-окно «Будет и на нашей улице праздник» худ. В. Кайдалов, плакат «Гитлеровский брехомет» худ. Л. И. Дешко, текст П. С. Комарова, плакат «За волжскую твердыню» худ. М. Козелл, плакат «Лисица и Сталинград» худ. Л. И. Дешко, текст В. Павчинского, плакат «Смерть немецким оккупантам» худ. В. Слепченко, плакат «Героям Сталинграда слава!» худ. В. Кайдалов, плакат «С наступающим Новым годом!» худ. И. Горбунов, плакат «Как амурский паренек десять офицеров приволок» худ. И. Елкин, текст С. Феоктистова, плакат «На лыжи, молодежь!» худ. В. Слепченко, плакат «Сталинградские клещи — любых крепче» худ. В. Кайдалов, плакат «Экономь во всем — помогай фронту» текст Д. Д. Нагишкина, худ. Ю. Иванова, С. Феоктистова, «Казачье качество — рубить начисто» И. Елкина, «Брачный пункт» Н. Косых, «Долг платежом красен» И. Горбунов, «Больше рыбы фронту!» худ. И. Д. Елкин, В. В. Павчинский, «Советские патриоты! Помните о сиротах!» худ. А. В. Шишкин,

«И там и тут — немцу капут!» текст Д. Д. Нагишкина, худ. Ю. Иванова, «Таран» худ. В. В. Слепченко, В. В. Колобов, «Освободи!» худ. В. В. Слепченко, «В совершенстве владеть пехотным оружием! (из винтовки по самолету)» худ. И. Д. Елкин и многие другие. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 6, 11, 19, 29, 40, 57, 64; 2. 6., с. 302]

Также были плакаты, которые не входили в окна (они, например, печатались в газетах), но они выполняли ту же функцию, в них отображены темы: помощь фронту — плакат-открытка «Дай лес фронту!» Н. И. Туркина, «Стахановским трудом в сельском хозяйстве обеспечим Красную Армию хлебом, мясом, овощами» краснофлотца Г. С. Булганова, «Ты сдал теплую одежду Красной Армии» Н. С. Тихонова, Д. С. Шофмана, «Хлеб нужен фронту как боеприпасы», «Фронт и тыл — едины!», «За урожай победы!» Л. И. Дешко, «Теплая одежда — вооружение бойца!» В. Павчинский; остро реагировали на события, происходящие на фронтах — «Украина освобождена!», «Крым освобожден!», «На Берлин» Л. И. Дешко, «Отстоим родную Москву!» В. В. Павчинский; призывы к социалистическим соревнованиям, к замене на рабочем месте товарищей ушедших на фронт — «Девушки к станку», «Вступай в предоктябрьские соревнования, усиливайте помощь фронту!» Л. И. Дешко; об изучении военного дела в тылу — «Изучай военное дело, бей врага смело!» Д. Д. Нагишкин; политические карикатуры — «На волоске», «Марш мертвецов», «Лакей в отставке», «В немецком балагане», «Он получил землю» Л. И. Дешко, «Союзнички», «Сел в галошу», «В бараний рог» В. В. Павчинский и т. д. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 2, л. 112, 16, 21, ед. хр. 3, л. 15, 17, 34]

В подавляющем большинстве литературные тексты к окнам и плакатам писались специально (П. С. Комаровым, В. Т. Зайцевым, Н. К. Шалым, М. З. Фишельсоном, С. М. Бытовым, В. В. Колобовым и другими), но бывали случаи, когда брались стихи уже напечатанные в центральных газетах (например, Щипачева С., Симонова К., Исаковского М. и другие). Также создатели часто использовали в своей работе патриотическое слово наших прославленных писателей и поэтов: М. Горького, М. Ю. Лермонтова, М. В. Ломоносова, А. С. Пушкина, Т. Шевченко и т. д. Тема каждого плаката диктовалась тем, что важно и необходимо сейчас было для фронта, для победы.

В годы войны в крае не раз проводились конкурсы на лучший агитплакат (например, 14 марта 1942 г.). [4, с. 254—255] Они проводились с целью привлечения к работе над агитплакатами местной самодеятельности, а так же для оказания им творческой и методической помощи со стороны мастеров изобразительного искусства.

В годы Великой Отечественной войны было создано Хабаровское отделение Союза художников. В него входило 22 человека (М. М. Цыбаровский, Н. И. Туркин, В. В. Павчинский, Г. А. Цивилев, О. И. Фрицман, А. В. Шишкин, А. П. Смелов, В. М. Костин, Н. С. Евстафьев, Н. С. Тихонов, И. А. Горбунов, И. Д. Елкин и другие), во главе В. Н. Высоцкий. Вместе с тем активное участие в работе Союза при-

няли художники, приехавшие на Дальний Восток в качестве военнослужащих, например, Н. Н. Баскаков, В. В. Завьялов, А. Д. Дашкевич, В. В. Слепченко, Д. Т. Кадачникова, И. И. Суворов (эвакуирован из Ленинграда) и другие. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 2, л. 3]

С самого начала войны вся работа союзов (Приморского и Хабаровского) строилась по двум линиям: 1. наглядная агитация; 2. создание произведений, рисующих военную обстановку и жизнь в годы войны, со всем богатством ее проявлений и то новое, что принесла война в жизнь общества. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 2, л. 34, ед. хр. 3, л. 98] Работа по этим двум направлениям развернулась одновременно. Первое «Окно» плаката — «Удар по врагу» — вышло 4 июля 1941 года, а в декабре 1941 года на девятой краевой выставке художники Н. С. Тихонов и Д. С. Шофман показали живописные работы — «22 июня», «Государственный Комитет обороны» и «Маршалы».

Подъем советского искусства в годы Великой Отечественной войны знаменует собой громадный шаг вперед и в развитии портретной живописи. Портретный жанр небывало расцвел в период Великой Отечественной войны в живопись, т. к. именно человек, с его безграничным мужеством и отвагой решал исход битвы с врагом. Живописный портрет имел свои особенности, в нем превалировала историческая и документальная достоверность. Перед художниками-портретистами встала сложная задача — уловить и запечатлеть в портретном образе черты, окрепшие и сформировавшиеся в советском человеке, дальневосточнике во время войны. Портрет в годы войны, как никогда раньше, приблизился к народу. Народ стал главным героем этого жанра, в гораздо больших масштабах, чем это было в довоенное время. Художники за годы войны создали громадную галерею образов простых советских людей, бойцов армии и тружеников тыла. Но при всем различии живописной манеры мастеров, создавших эти портреты, бросается в глаза глубокое единство портретных образов, общность стремлений художников передать внутреннюю собранность, твердость воли, решимость, которые подчеркнули во внутреннем и внешнем облике советского человека суровые годы войны. Такие образы можно встретить, например, в портретах А. В. Шишкина, который написал дальневосточного поэта Петра Комарова, в портретах Н. Н. Баскакова, который написал заслуженного артиста Сушкевича А., Героя Советского Союза Александра Пассара, в портретах исторических личностей написанных В. В. Завьяловым — «Суворов», «Александр Невский», «Кутузов», «Петр I», в этом же направлении работал и В. Е. Кайданов портрет «Василия Пояркова». [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 62, ед. хр. 6, л. 23, 29]

В искусстве военного общества исторический жанр, как и другие жанры, наполняется новым содержанием. Историческая живопись за годы войны обогатилась рядом значительных произведений. И в этом разделе творчества наблюдался тот всеобщий подъем, неуклонное движение вперед, которым отмечено развитие всех других жанров на-

шей живописи. Пожалуй, без преувеличения можно сказать, что именно в годы Великой Отечественной войны наша историческая живопись приобрела подлинную зрелость, поднялась на новую, высшую ступень своего развития, стала глубоко содержательной. Здесь были созданы художественные образы той силы и внушительности, которые являются неотъемлемым качеством настоящей исторической картины. В этом направлении работали и дальневосточные художники, например, А. В. Шишкин — «Бой у стен Ачанского городка во главе с Хабаровым», «События на о. Хасан», «Казак Хабаров», Г. А. Цивилев — «Первые строители Комсомольска», «Раскорчевка тайги». [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 3, 61]

Больше всего художников работало в жанровой живописи. Волнующие события и эпизоды того времени определили характер, подъем и объем живописи вообще и жанровой живописи в частности. Перед жанровой живописью встала задача запечатлеть в художественных образах картины борьбу советского народа с фашистскими оккупантами и вызвать ненависть к врагу. Перед жанровой живописью стояла и другая задача — показать, героический труд, радость побед и скорбь утрат, страдания в фашистском рабстве и самоотверженность, стойкость и непокорность советских людей перед врагом. Таковы были картины: «Встреча в Тегеране», «В неволе», «В разведке» В. В. Завьялова, «Партизаны» В. Н. Высоцкого, «Допрос Зои Космодемьянской», «В освобожденном селе» М. Г. Козелла, «Лютый враг» А. Д. Дашкевича, «Комитет обороны», «Маршалы» Н. С. Тихонова, «Хабаровск 1942г». Н. Н. Баскакова, «Победа», «Салют», «Клятва», «В засаде» В. Е. Кайдалова, «Бойцы всеобуча на ученьях» А. В. Шишкина, 11 рисунков «Ленинград» А. П. Смелов. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 63, ед. хр. 5, л. 45, 56, 58]

В период Великой Отечественной войны, когда обострилось чувство Родины, перед советскими художниками стал ряд новых ответственных задач. Среди них было требование проникновеннее, всестороннее обрисовать поэтический облик родной земли, на защиту которой самоотверженно стали миллионы советских людей. Художники подмечали в природе многоговорящие детали и талантливо переносили их на полотно: сломанная береза с обнаженным молочно-белым стволом и расположившиеся вокруг нее, например, женщины-беженки или работницы полей; золотое море поспевающей ржи с синими васильками и лежащие в ней дети-сироты... В этом направлении работали и дальневосточные художники — А. Д. Дашкевич и его Нижне-Амурские и Камчатские пейзажи, серия Амурских пейзажей Н. Н. Баскакова, Анюйские этюды А. В. Шишкина и другие. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 5, л. 44—45, 56]

Подобно остальным работникам искусства, скульпторы осознали свой долг перед Родиной и не могли не оказаться на самом гребне народного гнева и ненависти к бесчеловечному врагу. Военная тематика становится основной в творчестве дальневосточных скульпторов, переживших огромный подъем патриотических чувств. Находясь, в тылу они

по-своему боролись с ненавистным врагом Родины. «Резец скульптора становился таким же действенным оружием идеологической борьбы с врагом, как и перо писателя или композитора, кисть живописца или плакатиста». [4, с. 259]

В военные годы самыми распространенными жанрами стали скульптурный портрет и бюст. К успехам в этой области у дальневосточников, прежде всего надо отнести скульптурный портрет «Витус Беринг» И. А. Горбунова, бюст Маршала т. Сталина, бюсты «Мальчик», «Девушка-боец» К. П. Водопьянова. Типичную для военных лет ситуацию подвига советского народа и партизанство передают скульптурные работы И. А. Горбунова — «Партизаны Амура», «Подвиг». Нередки были работы изображающие героев Великой Отечественной войны, например статуя снайпера-нанайца «Максим Пассар», скульптура «Зоя Космодемьянская» В. М. Костина. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 65–66, ед. хр. 5, л. 44, 53] Итоги деятельности скульпторов за годы войны не уступают результатам, достигнутым живописцами, графиками, плакатистами. Участвуя во всенародной борьбе против фашистской агрессии, скульпторы, подобно остальным собратям по искусству, клеймили гитлеровских насильников и палачей, показывая моральное превосходство советских людей, утверждали идей советского патриотизма и гуманизма.

За годы войны было создано более 2 тысяч оригинальных новых художественных произведений (600 портретов, 180 панно, до 300 копий с картин, значительное количество фоторепродукций). [9, с. 134] Среди произведений созданных в военный период дальневосточными художниками были произведения «не отвечающие основным функциям произведений военного периода». Так, например, плакат Виноградова «Арийское чудовище и его слезы», неверен был по своей идее. «... Чудовище заковано в броню из оружия и кажется грозным и неуязвимым. Но это не так. Товарищ Сталин говорил: «Враг не так силен как его изображают перепуганные интеллигенты, не так страшен как его малюют...» И события, которые сейчас идут подтверждают слова гениального товарища Сталина. Поэтому нужно ли так совершенно неправильно изображать германский фашизм, как это сделал товарищ Виноградов?...» [2, ф. 1738, оп. 1, ед. хр. 36, л. 12–14] Или например, этюд «Случай в воздухе» художник Н. Т. Еловских, «... неудачен, т. к. не сделан остро, конфликтно и получился пустячок, по поводу которого не стоит ничего и говорить... Его можно просто выкинуть...». [2, ф. 1738, оп. 1, ед. хр. 36, л. 17]

Но истинный уровень искусства определяется не только достигнутыми вершинами, но и тем, насколько широко оно охватывает и вовлекает сферу своего воздействия широкие асы общества, насколько глубоко проникает в их толщу. Что касается изобразительного искусства периода Великой Отечественной войны, то оно вошло в жизнь народа глубже, чем когда-либо. Ярче это выразилось в активной выставочной деятельности дальневосточных художников, которые выставляли свои работы в разных уголках страны: Влади-

восток, Хабаровск, Красноярск, Иркутск, Москва, Улан-Удэ, Чита и другие.

С 1942 года проводились выставки: — персональные выставки художников, скульпторов, графиков. Например, Пашкова, которая с успехом прошла во Владивостоке, Ворошиловске, Спасске, в декабре 1942 года в Хабаровске проходила персональная выставка А. В. Шишкина, 26 октября 1944 года творческий вечер и выставка работ художника-графика В. В. Павчинского. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 6, л. 17, 21, 30]

Проводились тематические выставки. Например, «Отечественная война» Ворошилово-Уссурийской группы союза художников, к посевной 1942 года были подготовлены и направлены в районы 2 агитационные выставки на темы «10 Сессия Верховного Совета СССР» и «Книга т. Сталина об Отечественной войне», в марте 1943 года прошла выставка на тему «Дальневосточные пейзажи». Немного позже были подготовлены выставки-передвижки: «Нашему Военно-Морскому флоту — Слава!» в подарок тихоокеанцам, фотовыставка «Владивосток работает на победу» для города, «Боевые традиции русского народа» для края, выставка плакатов «Великая Отечественная война Советского народа с германским фашизмом». [1, ф. 501, оп. 1, ед. хр. 1, л. 31, 33–34]

Художники края принимали участие в межобластных выставках художников Сибири и Дальнего Востока. Например, в мае 1944 в Хабаровске в помещении художественного музея прошла межобластная выставка 6 городов (Красноярска, Иркутска, Улан-Удэ, Читы, Хабаровска и Владивостока). Дальневосточные художники участвовали в ней 97-ю работами. Среди всех экспонировавшихся работ, по положительным отзывам коллег-художников, выделились две картины хабаровских художников — «Лютый враг» А. Д. Дашкевича и «Вылазка казака Хабарова из Ачанского городка» А. В. Шишкина. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 82]

Проходили передвижные выставки по Дальнему Востоку. В июне 1942 года прошла 3 передвижная выставка по маршруту Хабаровск — Комсомольск — Троицкое — Николаевск, экспонировалось до 100 работ 25 авторов. В феврале 1944 года в городе Хабаровске была открыта выставка работ армейских художников, которая затем экспонировалась почти во всех гарнизонах Дальнего востока. На выставке было представлено: «6 картин, 5 других живописных работ, 4 работы станковой графики и 2 скульптурные работы. Особое внимание, судя по отзывам посетителей выставки, вызвали работы — картина «Победа» В. Е. Кайдалова, картина «Краснодонцы» В. В. Слепченко. Эти художники получили письменную благодарность от местных органов власти». [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 84]

В военные годы проходили выставки «Удар по врагу». Например, в марте 1943 года прошла выставка плакатов серии «Удар по врагу». [8, с. 306]

Проводились краевые выставки живописи, графики и скульптуры. Например, в ноябре-январе 1942–1943 года

прошла третья краевая выставка, в которой приняло участие 37 художников, 400 экспонатов (37 из них принадлежали нанайским художникам). Выставка имела большой отдел посвященный Великой Отечественной войне. [1, ф. 501, оп. 1, ед. хр. 1, л. 34] В ноябре 1944 года в городе Хабаровске прошла объединенная 12-краевая и 2-фронтальная выставка изобразительных искусств художников профессионалов и самодеятельных художников. На выставке были показаны картины (например, картина «Мы помним» худ. В. В. Завьялова), карикатуры (например, 19 политических карикатур худ. В. В. Павчинского), этюды (например, 8 этюдов худ. В. Н. Высоцкого), рисунки (например, 40 рисунков пейзажей Хабаровска, худ. А. П. Смелов), скульптуры (например, бюст маршала товарища Сталина скульптора В. М. Костина) — всего 370 работ. Краевой отдел по делам искусств и Политуправление Дальневосточного фронта общим приказом премировали 15 художников денежной премией, 20 участников и 15 участникам объявлена благодарность. Вместе с благодарностью представители местных органов власти высказали недовольство этой выставкой: «...она не дала полного представления о силах и развитии изобразительного искусства на дальнем Востоке, так как на ней отсутствовали работы художников давно работающих в крае, например, Елкина, Нагишкина, Цыбаровского, Евстафьева и других. Художники не сумели или не захотели так организовать свое время, чтобы какими-то работами принять участие в выставке. Досаднее всего, что эти художники являются тем основным ядром, из которого в свое время организовывался творческий союз...» (Позже, в начале декабря, прошло детальное обсуждении е выставки на заседании краевого отделения Союза советских художников, где были выработаны новые положения о проведении выставок и участии в них членов союза советских художников). [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 84–86]

Дальневосточные художники принимали участие во все-союзных выставках. Например, в ноябре 1943 года в городе Москва прошла выставка произведений художников республик, краев и областей Советского Союза. От художников Дальнего Востока на выставку было отправлено 60 произведений художников, среди работ — графика художников И. А. Горбунова, В. В. Завьялова, В. Е. Кайдалова, живописные полотна А. В. Шишкина, А. Д. Дашкевича, Н. Н. Баскакова, В. Н. Высоцкого, Г. А. Цивилева и других. «Особый интерес представляли отобранные для московской выставки образцы работ нанайских художниц Майлы Ахтанка и Ольги Бельды (художественная вышивка и орнамент)». [7, с. 4]

За время войны в крае было организовано более 35 выставок художников, которые проводились в музеях, кинотеатрах, парках культуры и отдыха, Домах партийного просвещения и т. д. Также большую работу Союз советских художников проводил и в праздновании знаменательных дат, посвященных творчеству знаменитых художников, скульпторов, графиков. Так, например, 5 августа 1944 года в Доме Красной Армии в городе Хабаровске был проведен

вечер, посвященный 100-летию со дня рождения И. Е. Репина. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 44]

Несмотря на проведение большого количества выставок в конце войны отмечались два недостатка творческой работы. Первое выставочные работы не полностью отвечали тем высоким требованиям (многие из них за годы войны не были закончены), которые в военное время предъявлялись к советским художникам. Вторым существенным недостатком является малый процент участия членов Союза Советских художников в выставках. Вместе с тем, можно пытаться объяснить их существование — отсутствие у художников помещений для творчества и отсутствие времени у художников, чья профессия не связана с творчеством и выполняющие свои служебные обязанности. Без этих условий немыслима творческая деятельность.

За участие в выставках, за выпуск окон «Удар по врагу» в военные годы художники края были премированы Краевым отделом по делам Искусств и Политотделом Дальневосточного фронта грамотами, (например, В. Н. Высоцкий, Н. И. Туркин, Н. Н. Баскаков и другие), творческими поездками (например, А. В. Шишкин был направлен в г. Москву).

Художники края оказывали шефскую работу: — оформляли призывные и агитпункты (например, в городе Владивостоке), Дома Культуры (например, в г. Комсомольске), театры края; — выезжали в воинские части, для консультации художников флота и армии; — выезжали с выставками своих работ к работникам лесосплавов; — выступали в институтах, воинских частях, клубах, Домах Пионеров, клубе писателей и художников края с докладами, лекциями на темы: «Как читать картины», «Изобразительное искусство в дни войны», «Карикатура, политический рисунок, его роль в дни войны», «Чем художник может помочь родине сейчас», «Дальневосточные художники и Великая Отечественная война», цикл лекций «Великие русские художники» («Илья Ефимович Репин», «Василий Иванович Суриков», «Василий Васильевич Верещагин» и т. д.) и т. д.; [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 6, л. 42] — проводили смотры своей графики в школах, клубах, заводах, фабриках, в качестве наглядной агитации. Так, например, в декабре 1943 года на «литературной пятнице» в Хабаровском клубе писателей и художников состоялся общественный смотр графики художника М. Г. Козелла. Особенно глубокое впечатление у зрителей оставили рисунки — «Душегубка», «Эсэсовцы», «Вурдалаки». «Художник задался благородной целью — показать непоколебимую стойкость советских людей, временно попавших под власть немецко-фашистских захватчиков. Эти рисунки возбуждают в нас жгучую ненависть к врагу, изобличают для нас звериное лицо немецкого фашизма, заставляют нас работать с тройной силой для того, чтобы помочь нашим товарищам на другом краю страны...». [2, с. 4]

Всего за годы Великой Отечественной войны дальневосточными художниками было создано более 2 тысяч оригинальных новых художественных произведений — 600

портретов, 180 панно, до 300 копий с картин, значительное количество фото-продукций. [2, ф. 910, оп. 1, ед. хр. 3, л. 93]

С начала войны деятели изобразительного искусства Дальнего Востока подхватили позитивный настрой, заданный их соратниками по всей стране. Художники, графики

и скульпторы Дальнего Востока, в течении всей Великой Отечественной войны, выполняя важную агитационно-мобилизующую роль, через картины, плакаты и скульптуры обращались к землякам, воспитывали у них ненависть к врагу, любовь к Родине, чувство ответственности и сострадания.

Литература:

1. Государственный архив Приморского края (ГАПК). Фонд 501 — Приморское краевое управление Союза советских художников 1939—1996 гг. Оп. 1, ед. хр. 1—6.
2. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Фонд 910 — Союз Советских писателей. Оп. 1, ед. хр. 2, 3, 5, 6. Фонд 1691 — Краевой отдел по делам искусств Хабаровского крайисполкома. Оп. 1, ед. хр. 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18. Фонд 1738 — Хабаровское отделение Союза Советских писателей. Оп. 1, ед. хр. 36.
3. Графика художника М. Г. Козелла // Тихоокеанская звезда. 1943 г., 26 декабря.
4. Изобразительное искусство в годы Великой Отечественной войны — М., Издательство Академии художеств СССР, 1951 г.
5. Московские художники в дни Великой Отечественной войны — М., «Плакат», 1981 г.
6. Музы в шинелях: советская интеллигенция в годы Великой Отечественной войны: документы, тексты, воспоминания. — М., РОССПЭН, 2006 г.
7. Работы художников на московскую выставку // Тихоокеанская звезда. 1943 г., 21 сентября.
8. Трудный путь к Победе: Сборник документов государственного архива Хабаровского края о Великой Отечественной войне (22 июня 1941 г. — 9 мая 1945 г.) и войне СССР с Японией (9 августа 1945 г. — 3 сентября 1945 г.) — Хабаровск: Частная коллекция, 2005 г.
9. Шитиков А. П. Край наш Хабаровский. История. Природа. Народное хозяйство. Культура — Хабаровск, Книжное издательство, 1970 г.

Значение справедливости в жизни великого полководца Амира Темура

Жумаева Шахло Суюновна, старший преподаватель
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

Справедливость не в силе, а сила в справедливости.

Справедливость, проявляясь в сфере межличностных отношений, способствует утверждению истинно человеческих отношений между людьми, делает нравственную жизнь человека более гармоничной. При этом своеобразие развития чувства справедливости состоит как в осознании объективного отношения к другим людям, к социальной общности, так и в требовании такого отношения к себе от других людей, от социальной общности. Справедливый человек должен протестовать против несправедливости, ибо несправедливость, проявленная к одному человеку, есть проявление несправедливости ко всем.

Великий государственный деятель Амир Темура — один из самых светлых, великих образов в истории Средней Азии — гордость, символ независимости и свободы народа.

Лозунг «Справедливость не в силе, а сила в справедливости», практиковавшийся повсеместно на всей территории государства Амира Темура, превратился в нравственный и духовный критерий.

Одной из важных черт и коренным условием справедливости как категории философии является правдивость. Поскольку нравственная сущность справедливости неотделима от объективного подхода и анализа, от доброжелательности к людям и личного бескорыстия при оценке фактов действительности, поступков и действий людей, правдивость в трактовке всех этих фактов является необходимой составной частью категории справедливости.

Не менее важным признаком справедливости является нетерпимость ко лжи, неправде. Не может быть справедливым человек, отступивший от правды во имя личного «спокойствия» и прочих интересов и проходящий мимо обмана и лжи. Ложь, обман, клевета порождают лицемерие, несправедливость, приносят большие нравственные страдания личности. «Ложь ест душу», — издавна говорят в народе. Правда, напротив, способствует торжеству справедливости, приносит человеку огромное моральное удовлетворение.

Амир Темура в своё время награждал гонимых и вестников за плохие и печальные новости, которые рискуя жизнью добывали эти сведения и не боясь, ради правды, доводили до сведения своего Повелителя. Все знали и почитали полководца за то, что Властелину семи созвездий: «лучше сказать горькую правду, чем сладкую ложь».

Стремление к справедливости и непримиримость к несправедливости составляют элементы совести, они помогают человеку осознать объективный, истинный смысл, характер, цели своих собственных поступков, всего поведения и вынести им правильный, беспристрастный приговор. И при этом, Амир Темура никогда, ни разу не бросил своих воинов, друзей или близких в трудную минуту в угоду своей безопасности или спасения своей жизни. Наоборот, всегда рискуя своим здоровьем и жизнью, бросался в гущу сражения с оружием в руках как простой воин, чтобы помочь своим воинам и боевым соратникам.

Великий правитель глубоко понимал, что могущество — не в насилии и агрессии, а напротив, в справедливости, согласии и сотрудничестве. Сахибкиран (Амир Темура) в своем письме к королю Франции Карлу VI писал: «Вы присылайте своих купцов в мое государство. Мы встретим их тепло, окажем все почести. Мы также направим в вашу страну своих купцов. И вы также окажите им уважение, не допускайте, чтобы им чинили излишние преграды. У меня нет других требований к вам. Ибо мир будет благоденствовать благодаря торговым людям», — и тем самым отмечает, что развитие торгово-экономических связей, установление мира и сотрудничества является основой прогресса и процветания.

Не менее важная форма реализации справедливости в повседневной жизни — создание в коллективах обстановки для свободного обмена мнениями, полемики, дискуссий. Правильное поведение руководителя, умеющего прислушиваться к мнению людей, способствует улучшению моральной атмосферы в коллективе, повышению тру-

довой активности. Велика заслуга Амира Темура и как покровителя науки и просвещения. Историки констатируют, что Амир Темура очень высоко ценил значение науки и знаний для процветания государства. Он сумел создать прочную почву и заложил фундамент развития науки и знаний. Часто приглашал к себе знаменитых ученых, историков, философов, религиозных деятелей, вел с ними беседы по различным вопросам.

Амир Темура в своих «Уложениях» пишет: «Всякий раз, как собирались советники, я обсуждал хорошие и плохие стороны, пользу и ущерб, надобность и ненадобность задуманных дел и внимал их соображениям. Узнав их мнение, я обдумывал обе стороны задуманного предприятия, сравнивая пользу и вред». Это свидетельствует о том, что в управлении государством, девизом которого являлся принцип «Сила — в справедливости», учитывались мнение и воля народа.

При жизни Амира Темура о государственном управлении было написано сочинение «Темура тузуклари». В нем изложены взгляды этого выдающегося государственного деятеля и полководца на приоритетность принципов гуманизма и справедливости, вопросы воспитания молодежи, военное искусство, устройство и управление страной.

Личный пример руководителя в борьбе за справедливость, уважительное отношение к людям, умение слушать и понимать чужую боль, заботы, тревоги, единство слова и дела со стороны руководителя коллектива повышают активность людей в борьбе с несправедливостью.

Память об Амуре Темура — это память о наших великих предках, их значимых деяниях. В Узбекистане ежегодно широко отмечается день рождения Сахибкирана (г.1336, 9-апреля). Переведены и издаются литературные источники, научные и популярные книги. В городах Узбекистана воздвигнуты величественные памятники, его именем названы скверы, проспекты, учреждения культуры и школы. Настоящей визитной карточкой и гордостью нашей столицы стал музей истории Темуридов.

Литература:

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: В 50 т.: Изд. 2. М., 1964. Т. 20.
2. Гринберг Л. Г., Новиков А. И. Критика современных буржуазных концепций справедливости. Л., 1977.
3. Бербешкина З. А. Справедливость как социально-философская категория. М., 1983.
4. Гольбах П. Избранные произведения: В 2 т. М., 1963. Т. 2.
5. Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1964. Т. 2.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956.
7. Чаньшев А. Н. Аристотель. М., 1981.
8. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1979.
9. Горький М., Собр. соч.: В 30 т. М., 1951. Т. 11.
10. Хьюсман Р., Хэтфилд Д. Фактор Справедливости, или «И это после всего, что я для тебя сделал». / Пер. с англ. О. Р. Семенов. М., 1992.
11. Кашин В. Л. Справедливость — мое ремесло. К.: 1985, 604 с.

Концепция гуманитарного вмешательства во внешней политике Франции в 1994–2000 гг.

Салосин Тимофей Сергеевич, аспирант
Санкт-петербургский государственный университет

В статье раскрыты место и роль гуманитарной интервенции и её модификации «ответственности по защите» во внешней политике Франции в 1990-е годы. Анализируются подходы Франции к разрешению гуманитарных катастроф силовым путем.

Ключевые слова: внешняя политика Франции, гуманитарная интервенция, Франция, внешняя политика, ответственность по защите, внешняя политика Ж. Ширака

The concept of humanitarian intervention in French foreign policy in 1994–2000

T. S. Salosin

This article researches the role of humanitarian intervention in the foreign policy of France in 1994–2000. Case study includes conflicts in Rwanda, Bosnia and Kosovo.

Key words: France, French foreign policy, humanitarian intervention, history of France, foreign policy, responsibility to protect, R2P

Концепция «гуманитарной интервенции», в её современном виде, зародилась во Франции. Созданная в 1971 г. организация «Médecins sans Frontières» или «Врачи без границ» и один из её основателей, Бернар Кушнер, выдвинули идею гуманитарной интервенции, иначе говоря, права государства вмешиваться во внутренние дела другого суверенного государства, без согласия последнего, если в нём происходят массовые нарушения прав человека, геноцид, экологическая катастрофа и т. д. Концепцию на тот момент, крайне спорную, с точки зрения международного права.

В 1987 г. профессор международного права, Марио Бетатти и Б. Кушнер создали работу «Le Devoir d'Ingerence» («Обязанность вмешаться»), в которой обосновывается не только право, но и, самое главное, обязанность государств вмешиваться во внутренние дела суверенных государств в случае возникновения каких-либо гуманитарных катастроф [1]. Именно на эту работу принято ссылаться при оправдании очередного вмешательства. Так, например, генеральный секретарь ООН, Кофи Аннан, в своей лекции в 1998 г, ссылаясь именно на труд Бернара Кушнера, оправдывал интервенции в Боснии и Руанде [2].

В начале 90-х годов, в связи с распадом биполярной системы и начавшимся конфликтом в Югославии, во внешней политике Пятой республики произошла трансформация. Именно тогда сформировалась французская внешняя политика, ставящая на первое место проблему защиты прав человека. В 1990-е гг. необходимо было чем-то оправдать концепцию гуманитарного вмешательства, поскольку стало очевидно, что во многих случаях оно необходимо, но плохо совмещается с принципами международного права и традициями Пятой республики, уважающей государственный суверенитет.

После Войны в заливе в начале 1990-х европейцы увидели, что Европа может успешно привносить свои ценности под знаменем «гуманитаризма» и «блюсти» права человека в любом регионе мира. Однако, и война в Руанде, и конфликт в Боснии показали, что эта концепция работает не всегда. Очевидно, что гуманитарная интервенция «Бирюза» в Руанде в 1994 г. была проведена слишком поздно, однако, стоит отметить, что Франция стала единственной страной, которая предложила выход из ситуации, особенно на фоне дистанцировавшихся от проблемы Соединенных Штатов и абсолютной беспомощности ООН при том, что каждый день в Руанде уничтожались десятки тысяч человек. Подводя итоги французской интервенции в Руанду, необходимо отметить, что при полном бездействии мирового сообщества и ООН, Франция стала единственной страной выступившей за разрешение конфликта. США после провальной операции в Сомали, вообще дистанцировались от проблемы, а ООН действовала исключительно медленно и неэффективно, долгое время ежедневным убийствам десятков тысяч человек даже не хотели приписывать статус геноцида. Однако не остается сомнений в том, что Франция действовала в Руанде исключительно в своих интересах, косвенно поддерживая зачинщиков резни.

В 1995 г., после прихода к власти Ж. Ширака, Франция попыталась извлечь уроки из провальной операции в Руанде. Президент потребовал проведения немедленной операции в Боснии, однако столкнулся с очевидным нежеланием США идти на поводу у Пятой республики. Конфликт в Боснии и Герцеговине также показал явный недостаток мощи и влияния Пятой республики для реализации своих идей, а также несогласованность стран ЕС в урегулировании конфликта. Позиция, занятая Францией в отношении

конфликта в бывшей Югославии, вызывала немало нареканий во французском обществе. Ю. Ведрин же утверждал, что общество «переоценивало потенциальные возможности французского вмешательства в конфликт» [3].

Жак Ширак немедленно стал выступать за скорейшее начало вооруженного вмешательства. Поскольку оно, как и в Руанде, очевидно требовалось: по данным экспертов, к этому моменту в конфликте погибло от 200 000 до 230 000 человек [4]. Ширак еще жестче стал требовать международного вмешательства после захвата в заложники миротворцев UNPROFOR, среди которых были французские подданные. Ввиду очевидного бессилия ООН, президент стал настаивать на интервенции сил НАТО. В своем выступлении в Соединенных Штатах летом 1995 г. Ширак вновь делал акцент на необходимости немедленного вмешательства Североатлантического альянса.

Поводом для проведения операции «Освобожденная сила» стал взрыв на рынке Маркале, в котором были обвинены боснийские сербы. Операция, начатая 30 августа, проводилась при явном лидерстве США. Об этом, например, свидетельствует число боевых вылетов, которое у Штатов составило 2318 (65,9%), а у Франции — лишь 84 (8,1%) [5].

Конечно же, позиция Франции сыграла свою роль в решении администрации Билла Клинтона о проведении операции «Освобожденная сила» или «Немедленный ответ» (с 30 августа по 14 сентября 1995 г.), однако роль лидера всецело взяли на себя США, вплоть до подписания Дейтонских соглашений. Париж был страшно недоволен этим, поскольку эту не совмещалось с традиционной голлистской риторикой: «Если Франции придется вести войну, надо, чтобы это была её война» [6]. В качестве компенсации, Дейтонские соглашения всеми сторонами всё же были подписаны в столице Пятой республики. Таким образом, можно отметить отчетливое стремление Франции играть главную роль в разрешении международных конфликтов, что сочетается с идеями голлизма и величия Пятой республики.

В случае с операцией французских войск в Боснии вновь встал вопрос, насколько оправданна была эта кампания и какую роль личные интересы Франции играли в ней. Франция в середине 1990-х годов стала особенно сильно стремиться к первенству в сфере урегулирования конфликтов, посредничества, проведения миротворческих операций. Это было вызвано, в том числе, и боязнью остаться одной, в своего рода изоляции, без поддержки НАТО и соответственно практически всех стран Европейского союза. Евростроительство оказалось приоритетным направлением для французской внешней политике 90-х годов, поэтому давней дружбой с Сербией пришлось пожертвовать ради роли лидера европейской интеграции, роли государства-миротворца и борца за права человека.

В 1998 г. обстановка на Балканах вновь начала накаляться. Новая политическая сила — Армия освобождения Косово стала добиваться возвращения автономии во-

енным путем. В ответ на это, Слободан Милошевич стал проводить репрессии против албанцев [7]. Этот факт побудил Францию обратить более пристальное внимание мирового сообщества на эту проблему. До начала конфликта в Косово, все операции Франции не выходили за рамки решений Организации Объединенных Наций. Более того, Париж всегда выступал против любых военных действий без соответствующей резолюции Совета Безопасности. Тем не менее, боснийский опыт Франции предопределил её отношение к событиям в Косово, и правительству пришлось учесть ошибки, сделанные, при проведении боснийской операции.

На одной из встреч с французскими дипломатами в преддверье саммита НАТО, на котором должна была быть разработана стратегическая концепция альянса, Ж. Ширак высказал позицию Пятой республики по поводу участия Франции в гуманитарных интервенциях и в частности, по косовскому вопросу: «Саммит в Вашингтоне не должен превращать НАТО в некий «Священный союз», призванный вмешиваться повсюду и по любому поводу. Франция не приняла бы этого. Именно поэтому она вместе с почти всеми своими европейскими партнерами настаивает на необходимости мандата Совета Безопасности ООН для любой военной интервенции НАТО». Тем не менее, 24 марта началась военная операция стран НАТО, под названием «Союзническая сила», а Л. Жоспен в свою очередь заявил, что Франция «полна решимости в них участвовать» [8].

Таким образом, позиция Франции о необходимости резолюции Совета Безопасности ООН для проведения силовых операций к началу бомбардировок Сербии изменилась. Возможно, в Париже опасались обострения отношений с США и европейскими партнерами и «в качестве исключения» Ж. Ширак пошел на этот шаг. Впервые Франции и Североатлантическому альянсу пришлось нанести удар по противнику, который не являлся прямой угрозой ни одному члену НАТО, и впервые это произошло без резолюции Совета Безопасности ООН. Ж. Ширак в своих заявлениях оправдывал вмешательство Франции исключительно гуманитарными мотивами: «Европа не может смириться с тем, что на ее земле существует человек и режим, которые уже около 10 лет предпринимают этнические чистки, убийства, кровопролития, в Словении, Хорватии, Боснии и теперь в Косово» [9].

Так как бомбардировки были неэффективными, перед альянсом встал вопрос о проведении наземной операции. Франция выступила категорически против неё, потому что она не была готова к полномасштабной войне в Европе и кроме того, результат операции был малообещающим. Бомбардировки продолжались до тех пор, пока С. Милошевич 9 июня не согласился на ввод Косово международных сил (IFOR). Уже на следующий день Совет Безопасности ООН принял резолюцию 1244 по урегулированию косовского конфликта [10]. Резолюция фактически явилась компромиссом между Россией и Западом, в том числе Францией.

После того как С. Милошевич заявил о прекращении огня, 20 июня НАТО объявило о прекращении операции [11]. «Под давлением Франции НАТО признало необходимость получения санкции ООН на пребывание миротворческих сил в Косово» [12]. Франция попыталась взять на себя всю ответственность по поддержанию мира в этом регионе. Б. Кушнер был назначен специальным представителем Кофи Аннана в Косово. Военный контингент Франции в составе миссии ООН (МООНК) был призван обеспечить соблюдение прав и свобод человека на этой территории [13].

Париж не был удовлетворен тем, как была проведена операция «Союзническая сила». В первую очередь его не устраивала политика США, которые фактически навязали европейцам свою позицию и, как считали во Франции, руководствовались не гуманитарными мотивами, а своими корыстными интересами. Тот факт, что французские вооруженные силы находились под командованием американцев, также задел самолюбие французов. «Франция не может согласиться и не согласится впредь на то, чтобы какая-либо региональная оборонительная организация присвоила себе роль мирового жандарма. Эта роль доверена хартией ООН Совету Безопасности, и только ему одному», — заявил в связи с этим Ж. Ширак 4 ноября 1999 г. в Елисейском дворце [14, с.806]. Кроме того, операции в Косово не хватало юридических обоснований. Это наблюдалось и в противоречивости слов Жака Ширака: наряду с правозащитной риторикой и призывами к установлению мира в Югославии силовым путем он заявлял о том, что государственный суверенитет является базой для международного права и только ООН может являться органом, санкционирующем военные действия.

Подводя итоги, стоит отметить, что участие Франции в урегулировании конфликта в Боснии и Герцеговине, а также участие в военной операции НАТО однозначно вытекает из традиционной концепции «несения света просвещения, братства, свободы и демократии», зародившейся во времена Великой французской революции. Франция попыталась извлечь урок из неудачных операций в Сомали и Руанде, выступив за скорейшее начало военной операции, но встретили жесткое сопротивление США. В то же время, стало ясно, что ООН, в условиях, когда надо принимать быстрые и решительные действия, является крайне неэффективным механизмом. В то же время, успех операций в заливе и относительный конечный успех НАТО в Боснии заставил Францию, пересмотреть роль НАТО в Европе и свое участие в нём, дабы не остаться в сто-

роне от эффективного инструмента для проведения военных вмешательств.

Конфликт личных интересов Франции и гуманитарной «помощи» является наиболее противоречивым в гуманитарных операциях Пятой республики. И представляется очень сложной задачей отделить корысть от стремления защитить права человека. На примере конфликта в Руанде очень хорошо видно противоречие: интересы Франции против её своеобразной «мессианской» роли. С одной стороны Пятая республика вступила в конфликт в Руанде под лозунгами борьбы за права человека и против насилия (геноцида), а с другой стороны, позволила себе, неофициально фактически поддержать одну из сторон в конфликте, с которой её связывали дружеские отношения, и которая была лояльной Парижу. В случае с операцией французских войск в Боснии вновь встал вопрос, насколько оправдана была эта кампания и какую роль личные интересы Франции играли в ней.

Вмешательство Франции и стран НАТО в Косово является классическим примером гуманитарной интервенции. Фактически, концепция Б. Кушнера и М. Беттати «право на вмешательство» («droit d'ingérence») впервые была использована Францией в Югославии в 1999 г. На этот раз запад руководствовался не резолюцией Совета Безопасности, а исключительно гуманитарными и моральными мотивами. Применение военной силы без соответствующей резолюции Совета Безопасности ООН стали вызовом для Пятой республики. Многие даже заговорили о предательстве принципов «голлизма».

Однако правовые рамки такой операции были чрезвычайно спорными, именно поэтому Кофи Аннан призвал разработать новый международно-правовой механизм, который бы легитимизировал гуманитарное вмешательство [15]. Так появилась концепция «ответственность по защите».

Стремление Франции играть главную роль в разрешении международных конфликтов, вытекает из концепции «несения света просвещения, братства, свободы и демократии» времен Великой французской революции. Огромное количество конфликтов эпохи постбиполярной системы поставили вопрос перед западом эффективности их разрешения. Пятая республика всегда стремилась играть первую скрипку в урегулировании международных конфликтов, что вписывается в концепцию величия Франции и совмещается с традиционной голлистской риторикой: «Если Франции придется вести войну, надо, чтобы это была её война» [16, с. 129].

Литература:

1. Bettati M, Kouchner B. Le devoir d'intelligence: peut-on les laisser mourir? Paris, Denoel publishers, 1987.
2. Аннан К. Размышления о проблеме вмешательства. Лекция по случаю 35-го ежегодного собрания «Дитчли Фаундейшн», Дитчли Парк, Соединенное Королевство, 26 июня 1998 г. // <http://www.un.org/russian/basic/sg/interven1.htm>
3. Védrine H. Les mondes de Francois Mitterand: chap. XVIII: La tragédie yougoslave.

4. Thomas G. Weiss, Don Hubert. The responsibility to protect: research, bibliography, background. Supplementary Volume to the Report of the International Commission on Intervention and State Sovereignty. 2001.
5. Гуськова Е. Ю. Политика ООН и военные действия НАТО на территории бывшей Югославии в 90-е годы XX в. // <http://guskova.ru/w/wars/2000-feb>.
6. Gaulle De Ch. Discours et messages. 1959. Т.3. P. 129.
7. Бышков П. А. Косовская проблема во внешней политике России 1992–2008 годы: Дис. канд. истор. наук. — М., 2008.
8. Lionel Jospin: la France est «déterminée» // *Le Monde*. 1999. 25 mars.
9. M. Chirac: l'OTAN veut «réduire les moyens de répression de Milosevic» // *Le Monde*. 1999. 31 mars.
10. Бышков П. А. Косовская проблема во внешней политике России 1992–2008 годы: Дис. канд. истор. наук. — М., 2008.
11. Агрессия НАТО против Югославии // *Дипломатический вестник*. 1999. № 7.
12. Rodman P.W. The fallout from Kosovo // *Foreign affairs*. 1999. Vol.78, № 4.
13. Мигунов. Е. В. Политика Франции в отношении Косово, Абхазии и Южной Осетии (современный этап) // Дис. канд. полит. наук. М., 2010.
14. Chirac J. La France dans un monde multipolaire // *Politique étrangere*. 1999. Vol. 4.
15. Доклад Генерального секретаря о работе организации A/55/1. 30 августа. 2000. // <http://www.un.org/russian/document/sgreport/a-55-1/ch1-1.htm>
16. Gaulle De Ch. Discours et messages. Т.3. 1959.

ПЕДАГОГИКА

Научная историко-педагогическая школа Л. А. Степашко как важнейший компонент образования на Дальнем Востоке

Алиманов Максим Алексеевич, студент;

Уртякова Надежда Игоревна, студент;

Хачко Елизавета Евгеньевна, студент

Воронцова Юлия Алексеевна, преподаватель, научный руководитель
Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

В статье раскрывается уникальный научно-исследовательский опыт создания научной школы историков педагогики под руководством Л. А. Степашко, оказавший сильнейшее влияние на развитие педагогической мысли и образования на Дальнем Востоке. Определены основные вехи жизненного и научно-педагогического пути Лилии Анатольевны, выявлена структура ее научной школы. На основе анализа отзывов, воспоминаний и интервью ее учеников и коллег сформулированы ее личностные особенности в виде целостного образа.

Ключевые слова: Лилия Анатольевна Степашко, научная школа, историки педагогики

Метод научного мышления передается путем заразы, непосредственно от человека к человеку, — это значит сказать, что он передается путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек.

С. И. Гессен

На современном этапе развития нашего государства особенно остро встала проблема нехватки педагогических кадров в образовательных учреждениях. Так, по информации Министерства образования и науки края, на сегодняшний день в образовательные учреждения требуется более 200 педагогов по различным предметам. Причинами этого послужили: невысокая заработная плата учителей, постоянно увеличивающиеся требования и многие другие. На Дальнем Востоке к этим причинам добавляется еще и большое расстояние от «научного центра» страны. При этом, на Дальнем Востоке есть уникальный опыт подготовки ученых-педагогов.

Так, первым доктором педагогических наук на Дальнем Востоке, профессором Лилией Анатольевной Степашко была основана первая в регионе научная школа историков педагогики — одна из сильнейших в России. Из нее вышли многие замечательные педагоги, деятели науки и образования в числе которых: министр образования и науки Хабаровского края, доктор педагогических наук Алла Геннадьевна Кузнецова; доктора педагогических наук: Михаил Николаевич Невзоров, Надежда Петровна Юдина, Наталья Викторовна Семенова и многие другие. Под руководством Лилии Анатольевны Степашко были защищены 22 кандидатские и 7 докторских диссертаций.

В рамках научной школы Л. А. Степашко былработан уникальный, основанный на гуманистических нача-

лах, опыт подготовки ученых-педагогов, которых отличает не только широта научных интересов и глубина разрабатываемых проблем, но и «семейственность», основанная на близких межличностных взаимоотношениях.

Этот опыт создания уникальной научной школы может быть востребован и полезен в современных условиях, однако ни научная школа Л. А. Степашко, ни ее наследие до сих пор специально не изучались. Эти обстоятельства определяют необходимость систематизации и обобщения успешного опыта подготовки научно-педагогических кадров под руководством Лилии Анатольевны.

История успеха Лилии Анатольевны начинается с ее биографии, с истоков зарождения педагогического таланта. Лилия Анатольевна Степашко родилась 19 октября 1928 года в деревне Федоровская Усть-Кубинского района Вологодской области в семье потомственных учителей. Детство и юность Лилии Анатольевны пришлись на сложный период истории нашей страны, и все его трудности и тяготы ей пришлось ощутить на себе сполна. Весной 1938 года, 4 марта, ее отец — Озерков Анатолий Васильевич — был арестован по политической статье и увезен из дома в неизвестном направлении, а в октябре того же года — расстрелян, как враг народа.

Закончив школу с золотой медалью, Лилия Анатольевна поступила в Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина и с успехом окончила его

в 1950 году. Из Москвы по приглашению директора школы Лилия Анатольевна приехала на Дальний Восток и свой педагогический путь начала в обычной сельской школе с. Николаевка Еврейской автономной области (ныне — школа № 2). Затем она работала в школе № 57 города Хабаровска и в Хабаровском технологическом техникуме. Еще в период работы школьным учителем за Лилией Анатольевной закрепилось имя «Елена» — так ее звали дети, с трудом привыкшие к ее настоящему имени. И до сих пор взрослые ученики между собой называют ее «Еленой Анатольевной».

Долгое время (с 1961 по 2005 гг.) Лилия Анатольевна работала в старейшем педагогическом ВУЗе в Хабаровском крае — Хабаровском государственном педагогическом институте (ныне: Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета).

Формирование научно-педагогических взглядов Л. А. Степашко произошло под влиянием ее научного руководителя — Михаила Александровича Данилова, заложившего основу для научного становления Лилии Анатольевны. Анализируя научное творчество Л. А. Степашко, можно выделить его основные направления:

- философия образования: идеи гуманистического подхода в образовании, ценностные основания отечественной педагогики, идея «человекоразмерности» в образовании.
- методология истории педагогики и историко-педагогического исследования: Лилия Анатольевна выделила, систематизировала и описала основные методологические характеристики историко-педагогического исследования;
- история педагогики: любые педагогические явления она воспринимала со стороны их истории, для нее была важна основа историко-педагогического знания для любого преобразования современной педагогической реальности. Анализируя современные педагогические явления, сопоставляя их с историей, Лилия Анатольевна очень тонко прослеживала преемственную, историческую связь между прошлым, настоящим и будущим, раскрывала тенденции развития образования и педагогики;
- дидактика в ее ретроспективе, концепция активизации познавательной деятельности обучающихся.

Научная школа под руководством Л. А. Степашко осуществляла историко-педагогические исследования в самых разных направлениях. Опираясь на современные труды учеников Л. А. Степашко и их достижения, обобщим круг основных научных проблем, разрабатываемых в рамках историко-педагогической школы в актуальный период, и выявим ее значение для науки и образования Хабаровского края и Дальнего Востока на современном этапе.

Алла Геннадьевна Кузнецова, доктор педагогических наук, будучи аспирантом Л. А. Степашко, разрабатывала проблему целостного педагогического процесса в советской педагогике середины 50-х — середины 60-х годов, позднее, в статусе докторанта, — проблему развития системного

подхода в отечественной педагогике конца 60-х-80-х годов XX века. В настоящее время Алла Геннадьевна возглавляет министерство образования и науки Хабаровского края.

Михаил Николаевич Невзоров, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики ДВФУ вслед за Л. А. Степашко продолжает разрабатывать идею «человекоразмерности» в образовании, занимается проблемами проектирования образовательного процесса и пространства вуза на антропоориентированной основе. М. Н. Невзоров — почетный работник высшего образования, кавалер медали К. Д. Ушинского. Под его руководством подготовлено 16 кандидатов педагогических наук. М. Н. Невзоров является основателем магистратуры по педагогике в Дальневосточном федеральном университете.

Надежда Петровна Юдина, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института ТОГУ. К ее научным интересам относятся проблемы истории педагогики и образования России, методологии истории педагогики и историко-педагогического исследования. Н. П. Юдина разработала концепцию гуманистической метатрадиции в европейской и отечественной педагогике. Под руководством Надежды Петровны к настоящему моменту подготовлено и защищено четыре кандидатские диссертации.

Наталья Викторовна Семенова, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института ТОГУ является автором более 150 научных и научно-методических работ, в том числе: монография, научные статьи, учебные пособия, методические рекомендации, программы воспитания подрастающего поколения. Исследовательские интересы Н. В. Семеновой лежат в плоскости проблем истории теории и практики воспитания. Под её руководством защищены четыре кандидатские диссертации.

Светлана Ивановна Колташ, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Педагогического института ТОГУ. С. И. Колташ разрабатывает вопросы философии образования, педагогической аксиологии, педагогической антропологии и методологии педагогики. Ее учебное пособие «Методология педагогики: история становления и развития (середина 60-х — начало 90-х гг. XX в.)» была отмечена среди лучших научных книг 2013 года.

Валентина Александровна Давыденко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Педагогического института ТОГУ продолжает разрабатывать проблему активизации познавательной деятельности обучающихся, является автором множества статей, нескольких монографий, в том числе в зарубежных источниках.

Елена Викторовна Елисеева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института ТОГУ. Е. В. Елисеева осуществляет исследование проблем дидактики: содержания образования, теории урока.

Восстанавливая по воспоминаниям и интервью образ научной школы историков педагогики под руководством

Л. А. Степашко можно заключить, что они являются не просто школой, а настоящей научной семьей. Примечательно, что к школе Л. А. Степашко себя причисляют не только ее ученики, но и ее «научные внуки» — аспиранты учеников Лилии Анатольевны. Влияние ее личности ощущают на себе даже те из них, кому не довелось с ней встретиться.

На основе интервью, статей, отзывов и воспоминаний учеников о своем Учителе, отражающих их эмоциональный опыт, постараемся представить обобщенный образ Л. А. Степашко, увидеть те качества ее личности, которые помогли ей создать научную семью. Это позволит выявить особенности влияния Л. А. Степашко на своих учеников, роль ее личностного начала в формировании научной школы.

Все ученики свидетельствуют, что Лилия Анатольевна была человеком целостным, в ней гармонично сочетались самые разные стороны: высокие нравственные требования, в первую очередь, к самой себе, философское отношение к жизни, деликатность и готовность помочь, протянуть руку, поддержать добрым словом и делом. Она тонко чувствовала людей, относилась к человеку бережно и, казалось, знала о своих учениках иногда больше, чем они сами знали о себе.

На вопрос «какая она была?» ее ученики в своих интервью говорили: «разная», но при этом удивительным образом всегда оставалась собой. Лилия Анатольевна могла глубоко и серьезно размышлять над научными вопросами, и при этом заразительно смеяться над анекдотом, очень любила петь, особенно русские романсы. И долгое время каждое заседание кафедры с ее участием оканчивалось душевным пением.

Своим присутствием, манерами, нарядами, великолепным голосом она вносила в жизнь яркие краски, ощущение праздника, задавала высокий стандарт и внешней, и внутренней культуре, которому невозможно было не подчиниться (Г. В. Павленко).

Лилия Анатольевна во всем видела положительное, но при этом не была поверхностным человеком, она обладала невероятной душевной мудростью. К ней шли за советом по разным поводам: будь то научная работа, личные переживания, неудачи, промахи или радостные события, она могла выслушать каждого, она обладала даром слушать.

Это был человек, никогда не проходивший мимо переживаний и жизненных трудностей своих подопечных. Личностное влияние Л. А. Степашко не единожды спасало ее учеников от желания бросить научную работу, накопившаяся усталость после ее «воспитательной беседы» превращалась во «второе дыхание» — «разве можно подвести Елену Анатольевну?»

Ее аспиранты и докторанты до сих пор ласково зовут «Наша научная мама» (В. А. Давыденко). А сама Лилия Анатольевна обращалась к ним: «Дружочек». И в этом обращении, порой, скрывалось больше, чем во многих словах. В то же время она не пыталась делать за кого-то его работу, а только «векторно» (Т. А. Жданова) направляла в его научном поиске.

Лилия Анатольевна была настоящим научным руководителем — давала своему аспиранту возможность почувствовать всю прелесть независимого исследовательского поиска. А если что-то не получалось, даже в самом неудачном отрывке текста, она всегда искала и находила «хоть одно доброкачественное зерно» (Т. А. Жданова).

Ее главными качествами, как педагога и научного руководителя являлись широкая эрудиция, просто энциклопедическая образованность, терпение, невероятная память. Она в совершенстве владела искусством слова, которым могла ободрить и исцелить душевные раны. Молодые педагоги, в сотрудничестве с ней заражались оптимизмом и энергией, открывали для себя всю прелесть постижения научного знания и красоты человеческого духа.

Лилия Анатольевна была искусным дипломатом: не допускала публичной критики, старалась обходить конфликтные ситуации, сглаживать все острые углы. Она не позволяла себе прилюдно ругать человека за его промахи. Но в то же время, ей была свойственна твердость характера, требовательность к себе и стремление к постоянному самосовершенствованию. В ее сознании, казалось, присутствовало понимание каких-то определенных границ, переступить которые — значить уронить в себе человеческое.

Лилия Анатольевна всегда внимательно подходила к вопросу о приеме новых учеников, ей важно было узнать человека, понять его, прежде, чем она согласится с ним работать, а бывало, что и не соглашалась. А вот о причинах, почему отказала тому или другому кандидату, знала только она сама, даже не отказала, а «перенаправила» к другому более подходящему руководителю.

Лилия Анатольевна часто устраивала собрания своих учеников «на дому» — «научные среды» (В. А. Антюхова). Эти встречи не только подпитывали знаниями, но и сплачивали ее аспирантов и докторантов в одну большую семью. После напряженной научной работы начинались разговоры «обо всем» и душевное пение старинных русских романсов (П. Булахов, А. Даргомыжский, М. Глинка, С. Рахманинов) (Е. В. Елисеева).

Такие собрания непременно оканчивались чаепитием с «фирменными пирогами Елены Анатольевны» (В. А. Антюхова), приготовленными ею лично в соответствии со вкусами каждого.

И этих задушевных разговоров «обо всем» ученики Лилии Анатольевны ждали не меньше, чем ее научного руководства. Она была для них больше, чем научный руководитель, она была для них родным человеком, «Учителем жизни» (Е. В. Елисеева), который взял за них ответственность.

Завершая этот образ отметим, что помимо высоких нравственных и интеллектуальных качеств, тактичности, чуткости и терпения Лилию Анатольевну отличала глубокая ЛЮБОВЬ К ЧЕЛОВЕКУ. А сама Лилия Анатольевна не только могла, но и умела «руководить» — в буквальном смысле слова вести по жизни за руку людей, которые стали для нее близкими.

Отдельного внимания заслуживает формирование традиций в научной школе Лилии Анатольевны — «научные среды», «поющие кафедры», «совместные чаепития» и «разговоры обо всем» позволяли им посмотреть друг на друга иначе, сближали ее учеников, и, в конечном итоге, соединяли их жизни, прочными нитями общих воспоминаний.

На сегодняшний день образование играет важнейшую роль в жизни человека, в формировании его личности и мировоззрения, является естественным механизмом сохранения и передачи культуры от поколения к поколению. Успешная практика подготовки научно-педагогических кадров, давшая региону множество талантливых педагогов, заслуживает особого внимания. Одним из таких примеров является научная школа историков педагогики, основанная Лилией Анатольевной Степашко.

Характер данной научной школы во многом определялся личностным влиянием Лилии Анатольевны на своих

учеников: стилем работы с ними, ее высокими нравственными стандартами и требованиями, справедливостью и верой в человека и продолжает определяться, опосредованно, через ее учеников. Механизмом сохранения и передачи этого опыта в пределах школы выступали неформальные традиции, сложившиеся в этом сообществе ученых-педагогов. Своим научно-педагогическим трудом Лилия Анатольевна внесла значительный вклад в развитие науки и образования на Дальнем Востоке. В школе историков педагогики Л. А. Степашко появилось уже более двух десятков защищенных «внуков» — аспирантов учеников Лилии Анатольевны.

На сегодняшний день можно утверждать, что использование опыта Л. А. Степашко в подготовке научно-педагогических кадров в Хабаровском крае и на Дальнем Востоке может качественно повысить уровень подготовки будущих ученых.

Литература:

1. Антюхова В. А. Идея целостного педагогического процесса в отечественной педагогике периода середины 60-х — середины 70-х годов 20 века: диссертация... канд. педагог. наук: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / В. А. Антюхова. — Хабаровск, 1997. — 182 с.
2. Давыденко В. А. Идея активности учащихся в обучении в советской дидактике середины 70-х — середины 80-х годов: диссертация... канд. педагог. наук: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / В. А. Давыденко. — Хабаровск, 1995. — 212 с.
3. Елисеева Е. В. Развитие российской теории дидактики в советский период 70-х — 80-х годов XX века // Векторы профессионального саморазвития в области искусства и культурно-эстетического образования (для образовательных систем различных уровней): Материалы международной межвузовской научно-практической конференции (12–15 мая 2015). — г. Шцизячжуан: Изд-во Государственный Педагогический Университет провинции ХЭБЭЙ, КНР, С. 114–118
4. Жданова Т. А. Идея активности личности студента в дидактике высшей школы периода середины 60–70-х годов: диссертация... канд. педагог. наук: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / Т. А. Жданова. — Хабаровск, 1999. — 207 с.
5. Колташ С. И. Методология педагогики: история становления и развития (середина 60-х — начало 90-х гг. 20 в.): учебное пособие / С. И. Колташ. — Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2009. — 288 с.
6. Кузнецова А. Г. Развитие системного подхода в отечественной педагогике конца 60-х-80-х годов 20 века: диссертация... доктора педагог. наук: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / А. Г. Кузнецова. — Хабаровск, 2000. — 383 с.
7. Невзоров М. Н. Признание в любви: жизненный путь ученого, педагога Лилии Анатольевны Степашко в воспоминаниях ее учеников и коллег. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. — 80 с.
8. Семенова Н. В. Дети и общество: история социального воспитания в теоретическом и практическом опыте отечественной педагогики (20–30-е годы 20 века): учебное пособие / Н. В. Семенова. — Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2010. — 223 с.
9. Степашко Л. А. Генезис содержания общего образования: гуманистический аспект: учебное пособие по спецкурсу / Л. А. Степашко. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1994. — 104 с.
10. Степашко Л. А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат: учебное пособие / Л. А. Степашко. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005. — 60 с.
11. Степашко Л. А. Проблема активности и самостоятельности учащихся в советской дидактике (1917–1931 гг.): диссертация... канд. педагог. наук / Л. А. Степашко. — Москва, 1966. — 334 с.
12. Степашко Л. А. Развитие теории содержания общего образования (1917–1937 гг.): диссертация... доктора педагог. наук: 13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования / Л. А. Степашко. — Хабаровск, 1982. — 371 с.
13. Степашко Л. А. Учитель и реформирование современной школы: ценностно-мировоззренческий и генетический аспекты профессионального педагогического мышления / Л. А. Степашко. — Хабаровск: ХГПУ, 2003. — 114 с.

14. Степашко Л. А. Философия и история образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. А. Степашко. — Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. — 107 с.
15. Степашко Л. А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов вузов: / Л. А. Степашко. — Москва: МПСИ, 1999. — 272 с.
16. Степашко Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. — Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2008. — 248 с.
17. Точки опоры. Автор М. Сенченко. Режиссер Л. Серебренникова 1998 г. в. [фильм] // Источник: ТРК «Дальневосточная».
18. Юдина Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: / Н. П. Юдина. — Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. — 267 с.

Формирование экологической культуры и гражданской идентичности средствами технологии проектного обучения

Андреевских Анастасия Александровна, магистрант
Московский городской педагогический университет

В статье исследуется проблема формирования экологической культуры и гражданской идентичности средствами технологии проектного обучения в современных условиях экологического кризиса. Рассматриваются подходы к определению сущности экологической культуры и гражданской идентичности.

Подчеркивается, что значительным потенциалом для формирования экологической культуры и гражданской идентичности обладает технология проектной деятельности, которая наряду с научным аспектом решения поставленной учебной задачи всегда включает эмоционально-ценностный и творческий аспекты.

Ключевые слова: компетентностный подход, экологическая культура, гражданская идентичность, технология проектной деятельности, исследовательский проект

Formation of ecological culture and civil identity by means of project-based learning technology

In the article investigated the problem of formation of ecological culture and civil identity by means of project-based learning technologies in modern conditions of ecological crisis. The approaches to defining the essence of ecological culture and civil identity.

It is emphasized that significant potential for the formation of ecological culture and civil identity has a technology project activities, which, together with the scientific aspect of solving the learning task always includes an emotionally-valuable and creative aspects.

Keywords: competence approach, ecological culture, civil identity, project activities technology, research project

Каждое новое время приносит с собой новую школу. Детское дошкольное учреждение — часть общественного пространства «времени и страны», поэтому отражают и выявляют новые эпохальные общественные тенденции.

Компетентностный формат ФГОС дошкольного образования второго поколения предполагает формирование у старших дошкольников личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), лежащих в основе культурного развития.

В условиях глобального экологического кризиса, ставящего на грань выживания саму человеческую цивилизацию, особую социальную и личную значимость приобретает экологическая культура и гражданская идентичность

детей дошкольного возраста, основы которой определены в работах С. Н. Глазачёва, Д. С. Ермакова, А. Н. Захлебного, И. А. Зимней, Г. С. Камериловой, Ж. В. Лукашковой и др.

Д. С. Ермаков под экологической культурой понимает уровень восприятия детьми природы, окружающего мира и оценку своего положения во вселенной, отношении ребенка к миру. Следует пояснить, что здесь рассматривается не отношение ребенка и мира, что предполагает ещё и обратную связь, а только отношение его самого к миру, к живой природе [4, с. 34].

Определимся с ключевым понятием «гражданская идентичность».

М. А. Юшин представляет гражданскую идентичность как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, способность и готовность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [11, с.94].

Гражданская идентичность — это свободное отождествление человека с народом (русской нацией), включённость человека в культурную, общественную жизнь страны, ощущение причастности к будущему, настоящему и прошлому российской нации, осознание себя россиянином.

Таким образом, по нашему мнению, формирование гражданской идентичности призвано обеспечить:

- создание поликультурного общества, то есть, такого, где сохраняется и обогащается генокод русского народа, русской культуры, национальное своеобразие других народов, населяющих Россию на основе открытости и равноправного диалога культур, сохранения и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм и образцов, форм деятельности, существующих в нашем обществе;
- единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих нравственных ценностей, свободу его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей.

Гражданская идентичность является важнейшим инструментом создания гражданского общества, выступает основой группового самосознания, интегрирует население страны, является залогом стабильности государства.

Специалисты подчеркивают структурную неоднородность экологической культуры и гражданской идентичности, а также их взаимосвязь. Анализ научных работ А. Г. Асмолова, Т. Д. Марцинковской, показал связь задач экологического воспитания детей с формированием гражданской идентичности личности. Эта взаимосвязь определена, во-первых, тем, что именно природа является эмоционально-чувственной основой формирования образа Отечества и любви к нему [1, с.39].

Во-вторых, взаимодействие ребенка с природой выступает как самостоятельная деятельность, в которой дети выражают в активной форме свою личностную позицию в отношении страны и ее природного достояния [7, с.183].

Д. В. Наумова, А. А. Канашина, исследовавшие уровень осведомленности о России в структуре гражданского мировосприятия в старшем дошкольном возрасте, установили, что на воспитание ребенка в первую очередь оказывает влияние среда, складывающаяся из национальных элементов [8, с.756].

В результате проведенного Д. В. Наумовой и А. А. Канашиной исследования, было установлено, что поиск возможностей, способов и средств оказания помощи растущему человеку в его гражданском самоопределении, необходимо начинать с дошкольного возраста. Так же для этого необхо-

димо разработать новые педагогические технологии, ориентированные на индивидуальное познание.

Значительным потенциалом для формирования экологической культуры и гражданской идентичности дошкольников обладает технология проектной деятельности, которая наряду с научным (познавательным) аспектом решения поставленной учебной задачи всегда включает эмоционально-ценностный (личностный) и творческий аспекты [9, с.21].

Как подчеркивает в своей статье «Ода учебному проекту» А. С. Обуховская, проектная технология «помогает преодолеть господство «знаниевого» подхода в пользу «деятельностного, позволяющего продуктивнее усваивать знания, научиться их анализировать, обобщать, интегрировать, сделать их более практико-ориентированными, что, в конечном счете и преследует программа модернизации образования» [10, с. 27].

Проектное обучение обеспечивает проблемно-поисковую деятельность детей, выраженную в процессе создания проекта. Смысл данной технологии заключается в организации исследовательской деятельности, чаще всего на основе краеведческого подхода. Исследовательские проекты направлены на решение реальной личностно значимой проблемы и повторяют структуру научного исследования.

Проектная деятельность детей дошкольного возраста носит исследовательский характер и осуществляется в пять этапов: мотивационно-организационный, поисково-деятельностный, практико-созидательный, презентативный и рефлексивно-оценочный [5, с. 64].

Ярким примером проектной деятельности детей дошкольного возраста может стать проект «Фотография из семейного альбома», целью которого является формирование экологической культуры и гражданской идентичности ребенка.

Работа над этим проектом была начата в январе 2016 года и была приурочена к празднованию Дня Победы. Предполагалось, что на страницах этого альбома усилиями общественности будет собран материал о тех, кто прошел тропами войны, приближал Великую Победу, работая в тылу.

Со временем рамки проекта были расширены: данный альбом уже представлен 51 страницей, 51 судьбой! Фотографиями отцов, дедов, прадедов тех, кто был занят в разработке данного проекта. Проект воплотился и в других формах воспитательной работы: конкурс эпистолярного жанра «Письмо в прошлое», конкурс сочинений «Судьба моей семьи в годы ВОВ», конкурс семейных газет «Древо моей семьи» и др.

Таким образом, в современных социально-экономических условиях востребована личность, обладающая сформированной экологической культурой и гражданской идентичностью, готовая к творческому решению экологических проблем различного уровня. Обосновано, что включение учащихся в исследовательские проекты способствует по-

этапному формированию экологической культуры и гражданской идентичности в совокупности ее мотивационно-ценностного, когнитивного и творческо-деятельностного компонентов.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека / А. Г. Асмолов. М., 2007.
2. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.
3. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 32 с.
4. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетенции учащихся. Монография / Д. С. Ермаков. М.: РУДН, 2008. 181 с.
5. Загрекова Л. В. Теория и технология обучения. Учеб. пособие для студентов / Загрекова Л. В., Николина В. В. М.: Высшая школа, 2004. 157 с.
6. Калинев П. В. Культурная память, идентичность и гражданское общество // Политическая наука, 2002. № 1. С. 169–172.
7. Марцинковская Т. Д. Детская практическая психология: учебник. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
8. Наумова Д. В., Канашина А. А. Уровень осведомленности о России в структуре гражданского мировосприятия в старшем дошкольном возрасте. — Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, 12–13 апреля 2016 г., Москва, МГПУ / под ред. О. И. Ключко. СПб.: НИЦ АРТ, 2016. 800 с. С. 754–759.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. / Под ред. Е. С. Полат. М.: «Академия», 2001.
10. Обуховская А. С. Ода учебному проекту / А. С. Обуховская // Биология в школе. 2004. № 8. С. 27.
11. Юшин М. А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодёжи в современной России: дис... канд-та полит. наук Юшина М. А. Тула, 2007. 189 с.

Учебно-методическая разработка по русскому языку «Абу али ибн Сино — выдающийся ученый Востока»

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Сейчас используются много методов, такие как организация совместной деятельности преподавателя и студента, при которых преподаватель является главным организатором, модератором процесса, который даёт информацию, а студент является заинтересованным и активным участником учебного процесса. Каждое занятие — это обучение, изучение посредством обмена информацией, обсуждение, закрепление, поиск пути разрешения проблем, постоянное усовершенствование, самосовершенствование, как преподавателя, так и студентов.

*** В** процессе проводимых в Узбекистане широкомасштабных реформ особое внимание уделяется глубокому изучению жизни и деятельности, богатого наследия наших великих предков, внесших огромный вклад в развитие мировой цивилизации.

*В докладе первого Президента Узбекистана Ислама Каримова на состоявшейся в мае 2014 года в Самарканде международной конференции «*Историческое наследие ученых и мыслителей средневековья Востока, его роль и значение для современной цивилизации*» дана достойная оценка вклада наших великих предков в развитие мировой науки и культуры, в том числе и Ибн Сино.

***Ибн Сино** писал в своём труде о роли и месте физических упражнений в оздоровительной и лечебной практике. Дал определение физическим упражнениям — произвольные движения, приводящие к непрерывному, глубокому дыханию.

Абу али ибн Сино — выдающийся ученый Востока

Абу Али Хусейин ибн Абдаллах ибн Сино — великий энциклопедист, философ, медик, фармаколог, астроном, математик, химик, музыковед, литератор, правовед, поэт, известный в Европе под именем Авиценна.

Он родился 16 августа в 980 году в селении Афшана близ города Бухары. Когда ему было 5 лет, семья переехала в Бухару. Учиться он начал в 6 лет, к 10 годам закон-

чил курс словесных наук, а к 15 годам постиг «индийский счет» — арифметику, геометрию, алгебру, осваивал юридические науки, логику. Позже приступил к самостоятельному изучению наук, закончил учебу к 18 годам. В возрасте 18 лет Абу Али ибн Сино был известным врачом и вступал в научные споры с известными учеными Востока.

Ибн Сино жил в Хорасане, затем в Хамадане. Там он был придворным врачом и министром. Умер ибн Сино 24 июня в 1037 году.

Заслуги Абу Али ибн Сино в развитии науки огромны. Он оставил научные труды по медицине, астрономии, математике, философии, литературе. Но больше всего ибн Сино прославился своими открытиями в медицине.

Ибн Сино успешно занимался почти всеми отраслями знаний своего времени. Известно свыше 450 его сочинений, из которых до нас дошло около 240, в основном, на арабском языке. В библиотечном фонде нашего центра хранятся 50 сочинений ученого в 60 рукописях.

Ибн Сино писал в своём труде о роли и месте физических упражнений в оздоровительной и лечебной практике. Дал определение физическим упражнениям — произвольные движения, приводящие к непрерывному, глубокому дыханию. Он утверждал, что если человек умеренно и своевременно занимается физическими упражнениями и соблюдает режим, то он не нуждается ни в лечении, ни в лекарствах. Прекратив эти занятия, он чахнет. Физические упражнения укрепляют мышцы, связки, нервы. Он советовал при занятиях учитывать возраст и здоровье. Выказывался о массаже, закаливании холодной и горячей водой. Оздоровительная физкультура, придуманная им, жива по сей день и тысячу лет помогает людям.

В условиях средневековья религия запрещала изучать строение человеческого тела, но ибн Сино под страхом смерти тайно изучал анатомию и психику человека. Он сделал важный вывод о взаимосвязи физических и психических процессов в организме человека.

Самым главным его научным трудом является пятитомный «Канон врачебной науки». «Канон врачебной науки» — одна из самых выдающихся книг истории медицины, которая включает в себя 200 печатных листов. Она изданная впервые в 1473 году. Эта медицинская энциклопедия в течение многих веков являлась главным учебником для врачей мира и была переведена на многие языки, переиздавалась десятки раз.

Имя Абу Али ибн Сино и сейчас широко известно во всем мире. Ибн Сина принадлежит к числу тех великих личностей, заслугу которых перед человечеством трудно переоценить. С его именем связана одна из самых востребованных во все времена отрасль наук — медицина. Согласно решению ЮНЕСКО в 1980 году в мире был широко отмечен его 1000-летний юбилей.

Словарь

деятельность — faoliyat, ish- harakat
захватить (завоевать) — bosib olmoq

захватчик — bosqinchi, bosib oluvchi
преследовать — ta'qib qilmoq

Интерактивная минутка

— Провести блиц-опрос!

Условия: группа делится на 2 команды. Им задаются вопросы по теме. Времени для совещания нет. Команда, которая ответит быстрее на вопрос, получает очко. Побеждает, та команда, которая набрала больше очков.

Вопросы для блиц-опроса:

1. Под каким именем в Европе был известен Абу Али ибн Сино?
2. Где родился Абу Али ибн Сино?
3. Когда родился Абу Али ибн Сино?
4. В каком возрасте ибн Сино был известным врачом?
5. Кем был Абу Али ибн Сино?
6. Какой наукой тайно занимался ибн Сино?
7. Как называется главный труд Абу Али ибн Сино?
8. Какой науке он посвящен?
9. Какие научные труды оставил ибн Сино?
10. Какое образование получил ибн Сино?

В постоянном усовершенствовании, самосовершенствовании, как преподавателя, так и студента особое место имеет интерактивный метод «Словарный кросс».

Данный метод предполагает необходимость вырваться вперед для достижения результата, игра на отработку правильно ставить ударение:

«Кросс на ударение»

Группа делится на две подгруппы. Дается ряд предложений, чтобы быстро поставить ударение. Какая группа быстро поставит правильное ударение, та подгруппа является победителем. Предложения выбираем из текста.

Группа А *Ибн Сино писал в своём труде о роли и месте физических упражнений в оздоровительной и лечебной практике. Дал определение физическим упражнениям — произвольные движения, приводящие к непрерывному, глубокому дыханию.*

Группа Б

Он утверждал, что если человек умеренно и своевременно занимается физическими упражнениями и соблюдает режим, то он не нуждается ни в лечении, ни в лекарствах. Прекратив эти занятия, он чахнет. Физические упражнения укрепляют мышцы, связки, нервы. Он советовал при занятиях учитывать возраст и здоровье.

«Кросс добавь или нет (ь)»

Группа делится на две подгруппы. Дается ряд предложений и слов, чтобы быстро добавить (ь) знак или нет. Какая группа быстро поставит правильно (ь) знак, та подгруппа является победителем. Предложения выбираем из текста.

Учится он начал в 6 лет; захватит; его деятельность; запрещат; преследоват; прославится; изда-

ват; родился; являлся; переиздавался; средневековья; культура; семья; переехала; самостоятельно изучил; успешно занимался; изучал анатомию; переиздавался десятки раз; трудно переоценит; отрасль наук — медицина; широко отмечен важный вывод; тысячу лет помогает людям; физические упражнения; укрепляют мышцы; связки; нервы.; советовал при занятиях; учитывают возраст и здоровье.

«Кросс на ремонт (а) или (о)»

Группа делится на две подгруппы. Дается ряд предложений и слов, чтобы быстро поменять (а) или (о). Какая группа быстро поставит выделенные буквы правильно, (а) или (о), та подгруппа является победителем. Предложения выбираем из текста.

Группа А Он рАдился 16 августа в 980 году в селении Афшана близ горАда Бухары. КАгда ему былА 5 лет, семья переехалО в БухОру. Учиться он нОчал в 6 лет, к 10 годам зОкАнчил курс слАвесных наук, а к 15 гАдам пАстиг «индийский счет» — арифметику, гАметрию, алгебру, Асваивал юридические науки, лАгику. Позже приступил к самАстоятельному изучению наук, зОкончил учебу к 18 гАдам. В вАзрасте 18 лет Абу Али ибн Сино был известным врачАм и вступал в нОучные споры с известными учеными ВАстока.

Группа Б

ЗОслуги Абу Али ибн Сино в рОзвитии нОуки Агромны. Он Аставил научные труды пА медицине, астрАнАмии, математике, филАсофии, литературе. Но БОльше всего ибн Сино прАславился свОими Аткрытиями в медицине. Ибн Сино успешнА занимался пАкти всеми Атраслями знаний свОего времени. Известно свыше 450 его сочинений, из кАторых до нас дАшло около 240, в Асновном, на арабскАм языке. В библиотечнАм фонде нашего центра хранятся 50 сАчинений ученого в 60 рукописях.

Игровое задание «Помоги пересказать»

Комментарий: Преподаватель даёт текст «Абу Али Ибн Сино — выдающийся ученый Востока» одному студенту. Студент читает текст про себя и отдаёт текст обратно преподавателю. Прочитавший студент должен пересказать содержание интересного текста однокурснику своими словами. (при подготовке пар учитывается сильный и средний, средний и слабый)

Вид работы с текстами выбирается с учетом реальной ситуации в группе, её настроения и физического состояния, словарного запаса. Преподаватель, входя в аудиторию, должен уловить настроение студентов и, правильно выбрав форму работы, суметь изменить его в нужном для себя русле. Поэтому желательны все тексты иметь в нескольких вариантах.

Данная работа может иметь несколько вариантов.

Вариант 1. Студентам среднего уровня раздаются заранее составленные вопросы, которые они будут задавать «рассказчикам» для уточнения содержания текстов. Это

позволяет организовать беседу в парах, а не простой пересказ текста одного лица.

Вариант 2. Беседа протекает без заготовленных вопросов, роль рассказчика поручает слабым студентам. Сильные студенты помогают им своими вопросами спонтанно по ходу рассказа.

Вариант 3. Всем раздаётся прослушанный текст, напечатанный с пропусками слов, сочетаний. Мотивация задания: Текст напечатан с пропусками. Нужно восстановить в тексте пропущенные элементы.

После каждого варианта игры можно менять пары.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

- Где родился Абу Али ибн Сино?
 - в селении Афшона,
 - в Бухаре,
 - в Герате,
 - в Самарканде.
- Какое из указанных произведений создал Абу Али ибн Сино?
 - «Хамса»,
 - «Звездные таблицы»,
 - «Канон врачебной науки»,
 - «Бабур-намэ».
- Назовите имя крупнейшего русского педагога, врача, общественного деятеля.
 - М. В. Ломоносов,
 - Д. Менделеев,
 - И. Курчатов,
 - П. Ф. Лесгафт.
- В чем главная заслуга П. Ф. Лесгафта?
 - разработал систему физических упражнений;
 - возродил Олимпийские игры;
 - открыл спортивные школы для детей;
 - создал научную теорию физического образования.
- Кого из выдающихся русских ученых называли ученым-энциклопедистом?
 - П. Ф. Лесгафта,
 - Абу Райхан Беруни,
 - Д. Менделеева,
 - М. В. Ломоносова.
- Куда поступил учиться юный М. В. Ломоносов в Москве?
 - в университет,
 - в лицей,
 - в славяно-греко-латинскую академию,
 - в школу.
- Основоположником какой науки является М. В. Ломоносов?
 - математики,
 - физической химии,
 - философии,
 - медицины.
- Назовите произведение М. В. Ломоносова, посвященное языкознанию.

- А) «Научная грамматика русского языка»,
- Б) «Звездные таблицы»,
- В) «Канон врачебной науки»,
- Г) «Авесто».

Профессиональные знания, умения, словарный запас и поддержка государства создает серьезную основу для спорта высших достижений в Узбекистане.

Литература:

1. Ахмедова Х. О. Русский язык: Учебное пособие для студентов национальных групп института физической культуры. Министерство высшего и среднего специального образования Рuz. Узбекский государственный институт физической культуры. — Ташкент: «Ta' lim», 2016, — 256 С.
2. Быкова А. Л., Сафиязова Д. Ж. Сборник заданий интерактивной направленности. Учебно-методическое пособие по практическому курсу русский язык. Т.: Издательско-полиграфический отдел УзГИФК, 2011.
3. Ишмухамедов Р., Абдуқодиров А., Пардаев А. Таълимда инновацион технологиялар. Амалий тавсиялар. — Т.: «Истеъдод», 2008

Учебно-методическая разработка по русскому языку «Спортивный характер»

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Что такое характер?

О характере человека можно судить по тому, как он ведет себя в обществе, какие действия и поступки являются для него типичными, какова его жизненная позиция.

Характер не приобретается по наследству. Он формируется в процессе всей жизни. Пословица гласит: «Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу».

Различают четыре группы наиболее важных свойств характера:

- свойства, выражающие отношения личности к коллективу и отдельным людям (доброта, отзывчивость, требовательность, черствость, эгоизм);
- свойства, выражающие отношение к деятельности, к труду (трудолюбие, добросовестность, лень, безответственность);
- свойства, выражающие отношение к вещам (аккуратность, бережливость, алчность, неряшливость);
- свойства, выражающие отношение к самому себе (скромность, гордость, самолюбие, уверенность).

Вопросы и задания к тексту.

1. Как мы судим о характере человека?
2. Согласны ли вы с мыслью о том, что характер не приобретается по наследству?
3. Какие свойства проявляет человек в отношении к коллективу?
4. Какие свойства характеризуют личность по отношению к труду, вещам, к самому себе?

В данной работе была сделана попытка выбрать наиболее характерные для обращения в процессе учебы в институте физической культуры и занятия спортом ситуации. Активное усвоение и закрепление спортивных терминов позволяет студентам легче ориентироваться в текстовом материале, лучше понимать и выражать суть ситуации, более свободно участвовать в диалогическом общении.

Распределите слова, обозначающие черты характера, на две группы:

- 1) положительные черты характера;
- 2) отрицательные черты характера.

Добрый, сильный, умный, злой, строгий, требовательный, застенчивый, злой, трусливый, хитрый, безвольный, скупой, честный, щедрый, общительный, волевой, добродушный, наглый.

Словарь

Портрет — здесь: описание внешнего вида человека

Характер — сочетание всех психических, духовных свойств человека, проявляющихся в его поведении (хулк, таъб)

Воспитание характера

Победы на олимпиадах даются нелегко. Они приходят только к мужественным людям с сильным характером. Спортсмены-олимпийцы являются для нашей молодежи примером целеустремленности и трудолюбия. Юноши и девушки с большим интересом следят за их выступлениями, восхищаются их волей, сильным характером.

Они всегда обладали удивительной способностью вызывать симпатии зрителей. У каждого свои вкусы и увлечения.

Иногда некоторые спортсмены-олимпийцы с виду хрупки, но на соревнованиях оказываются с сильным характером. Целеустремленно, шаг за шагом они идут по пути к спортивному совершенству. Их заветной це-

лю является стать спортсменами самого высокого класса. По словам спортсменов-олимпийцев, воспитать такие качества, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, стремление к самосовершенствованию, помогают им очень строгий и требовательный тренер. Сегодня наши спортсмены-олимпийцы достигли многого. Их настойчивое стремление к достижению поставленной цели принесло им немало побед на олимпиадах. Годы тренировок воспитали и закалили настоящий бойцовский характер спортсменов, научили их преодолевать трудности, подготовили к самостоятельной жизни и работе.

2. Чтение и комментирование текста.

3. Ответьте на вопросы:

— Чем являются спортсмены-олимпийцы для нашей молодежи?

— Дайте портретную характеристику спортсменам-олимпийцам по боксу.

— Кто помог спортсменам-олимпийцам в достижении цели?

— Как спорт помог закалить характер?

— Назовите главные черты своего характера.

— Что бы вы хотели изменить в своем характере?

Характеристика

(Tavsifnoma)

Слово «характеристика» обозначает описание отличительных качеств, свойств, черт характера кого-нибудь.

Характеристика — официальный документ с отзывом о служебной, общественной и иных видах работы какого-либо лица.

Основное требование, предъявляемое к деловой характеристике, — предельно объективные (xolisona), достоверные (ishonchli, haqiqiy, shubhasizto'g'ri), точные сведения о характеризуемом лице. Характеристика — описание обычно даётся в свободном, разговорном речи.

Запомните слова и словосочетания, характеризующие внешность человека

Лицо	Какое?	смуглое, бледное, приятное, круглое, узкое, румяное, продолговатое
Волосы	какие?	густые, редкие, гладкие, прямые, длинные, короткие, седые, чёрные.
Глаза	какие?	задумчивые, весёлые, большие, маленькие, узкие, чёрные, карие, голубые
Нос	какой?	прямой, курносый, с горбинкой, крупный, маленький, длинный
Губы	какие?	яркие, тонкие, пухлые
Лоб	какой?	высокий, низкий, узкий, выпуклый, широкий
Руки	какие?	сильные, слабые, мозолистые, длинные, короткие
Рост	какой?	высокий, средний, низкий, невысокий
Фигура	Какая?	стройная, полная, коренастая, толстая, тощая, худая

Запомните: для деловой характеристики человека (спортсмена) используют следующие примерные синтаксические конструкции:

1) Характеристика Ибрагимова Н. М.

— Ибрагимов Н. М. отличается инициативностью.

— Проявил себя как способный, трудолюбивый студент.

— Занимается спортом.

— Является членом сборной команды Узбекистана по волейболу.

— Пользуется авторитетом в коллективе.

— 2) «Обладать чем?» — талантом, настойчивостью, способностями.

— «Отличаться чем?» — умом, чуткостью, терпением.

— «Кому свойственно что?» — Ибрагимову свойственно упорство.

ЗАДАНИЕ 1. Охарактеризуйте свои увлечения и увлечения ваших друзей.

Увлекается

Занимается

Интересуется

} чем?

(легкий, музыка)

(художественный, гимнастика)

(древний, литература)

ЗАДАНИЕ 2. Допишите данные предложения.

1. Исламов Х. в 2001 году поступил в ...

2. В настоящее время он работает ...

3. У. Каримов пользуется ...

4. За активное участие он награждён ...

5. Характеристика выдана для предоставления в ...

Деловая характеристика

на студента факультета футбола УзГИФК

Акрамова Шухрата Алишеровича,

1991 года рождения, узбека.

Образование среднее специальное.

Акрамов Шухрат является студентом II курса факультета футбола Узбекского государственного института физической культуры.

За время учебы в институте показал себя добросовестным, дисциплинированным и трудолюбивым студентом, скромным и отзывчивым товарищем. Учится на «хорошо» и «отлично».

Активно участвует в общественной работе института, с интересом изучает иностранные языки, проявляет хорошие организаторские способности. Принимает активное участие в спортивной жизни института.

В быту честен, скромен, отзывчив, пользуется уважением однокурсников.

Во всех делах Акрамов Ш. является хорошим примером для товарищей, пользуется авторитетом у студентов и преподавателей института.

Характеристика дана для предоставления по месту требования.

Декан факультета: (подпись)

Председатель профкома: (подпись)

ЗАДАНИЕ 3. Прочитайте характеристику. По данному образцу напишите характеристику своего друга, подруги, используя общепринятые определительные конструкции.

ЗАДАНИЕ 4. Переведите на русский язык.

Мен бронза медалини олганим учун хурсандман. Мен тез югурганим билан маррага биринчи бўлиб кела олмадим. Гимнастикачининг оёғи лат еганлиги учун у мусобакада иштирок этаолмади. Ўйинчи кўпол харакати учун ўйиндан четлатилди. Сен нима учун дарсларга келмадинг?

ЗАДАНИЕ 5. Переведите словосочетания с согласованными определениями на узбекский язык.

Чёрный пояс, жёлтая карточка, белый пояс, красный угол, красная карточка, красный пояс, зелёное поле, красное трико, сильный спортсмен, грубый игрок, слабый соперник, тяжёлый вес, наилегчайший вес, спортивная акробатка, везучая гимнастка.

ЗАДАНИЕ 6. Переведите предложения на узбекский язык.

1. Многие хотят стать здоровыми людьми.
2. Мы будем изучать историю спортивной гимнастики.
3. Через две недели у нас начнутся соревнования по волейболу.
4. Через неделю откроется новый спортивный торговый центр.
5. Я хочу стать профессиональным боксёром.

Интерактивная минутка

«Умей задавать правильно вопросы»

(игра-соревнование)

Ход игры. а) Показать фотографию, портрет, картину, изображающее лицо, известное всем членам группы. Задайте вопросы о внешности (одежде, чертах характера) изображённого лица. Ответьте на них.

б) Затем группа Б должна выяснить, кого из известных всем лиц загадали члены группы А. Для этого группа А формулирует и задаёт 10 вопросов о внешности (одежде, характере) этого лица.

Задавать разрешается только такие вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет».

Реализуемый материал. Вопросы и ответы о характерных чертах внешности, одежды, личности человека. Затем группы меняются местами.

Комментарий. Выигрывает тот, кому удаётся определить загаданное лицо с минимальным количеством вопросов.

Варианты игры. Игра может повторяться несколько раз с изменением условий (сначала задаются вопросы только о внешности, затем — только о характере, затем — только об особенностях поведения). Желательно включать и речевые характеристики, например, темп речи: Он говорит быстро? т. п.).

«С кем это ты был(а) вчера?»

(ролевая игра, микроэтюды)

Несколько дней назад вы были на стадионе (в парке, в театре, в цирке и т. п.) и вам показалось, что там вы издали видели своего коллегу и с ним (с ней) незнакомую женщину (мужчину).

Спросите, кто это мог быть, кратко опишите спутника (спутницу) вашего коллеги.

КОНТРОЛЬНЫЕ ТЕСТЫ

1. Найдите правильный перевод «U dangasa, yolg'onchi, mas'uliyatsiz»

- А) он ленивый, много врёт, ответственный;
- Б) он ленивый, лгун, безответственный;
- В) он любит спать, ленивый, ответственный;
- Г) он лгун, неленивый, очень ответственный;
- Д) все перечисленные.

2. Найдите правильный перевод «U mehnatkash, ma'lumotli, rostgo'yu».

- А) он трудовой, образование, правда;
- Б) он труд, правда, образован;
- В) он трудолюбивый, образованный, честный;
- Г) он всегда трудоголик, порядочный, правда;
- Д) все перечисленные.

3. Найдите правильный перевод «Tashkilotchi, savodhon, pa'munalı».

- А) организация, грамота, примерный;
- Б) организатор, грамотный, примерный;
- В) организаторный, грамотей, примерный;
- Г) орган, грамота. пример;
- Д) все перечисленные.

4. Найдите правильный перевод «yordam beradi, irodali, ma'naviy boy».

- А) помогает, воля, духовный;
- Б) помощь, волевой, духовно богато;
- В) помогает, волевой, духовно богатый;
- Г) помощь, воли, духовенство богато;

- Д) все перечисленные.
5. Найдите правильный перевод «mehmondo'st, mehribon, hushchaqchaq».
- А) гостеприимный, добрый, весёлый; Б) гость, хороший, весело;
 В) гостевой, добро, весёлый;
 Г) гости, добрые, веселье;
 Д) все перечисленные.

Литература:

1. Ахмедова Х. О. Русский язык: Учебное пособие для студентов национальных групп института физической культуры. Министерство высшего и среднего специального образования Рuz. Узбекский государственный институт физической культуры. — Ташкент: «Ta' lim», 2016, — 256 С.
2. Ахмедова Х. О. Журнал «Педагогические науки» № 5 Москва-2013, С. 34–36
3. Ахмедова Х. О. Сборник текстов на тему «Здоровый образ жизни». (учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов) УзГОСИФК, Т- 2013.
4. Быкова А. Л., Сафиязова Д. Ж. Опорный грамматический материал в таблицах. Глоссарий. Учебно-методическое пособие. Т.: Издательско-полиграфический отдел УзГИФК, 2012.

К вопросу о формировании культуры экологической безопасности (на примере Узбекистана)

Аюбова Индирахон Хамидовна, старший преподаватель
Ташкентский государственный технический университет (Узбекистан)

Экологическая ситуация в Узбекистане характеризуется высоким уровнем антропогенного воздействия на природную среду и значительными экологическими последствиями прошлой экономической деятельности.

В конце прошлого столетия в Узбекистане были определены комплексные подходы к социальной значимости, структуре, этапам, содержанию, методам всей системы образования страны, ключевым принципом которого стала задача формирования всесторонне развитой личности, готовой к решению современных внутренних и внешних социальных, экономических, политических проблем страны, которая наметила путь строительства открытого, демократического правового государства и гражданского общества [1].

Процесс экологического образования в той или иной мере всегда сочетая в себе двуединство обучения и воспитания, направлялся на формирование экологической ответственности в отношении окружающей среды, которое должно было проявляться через экологически-ориентированное поведение человека, и оно рассматривалось как составная часть общей системы образования и воспитания [Маликова.2009].

Экологически ориентированное обучение состоит из интеграции идей и принципов устойчивого развития, направленных на формирование личности с системным мировоззрением, критически, социально, экономически и экологически ориентированным мышлением, и активной гражданской позицией, во все формы и уровни образования.

Определяющей идеей экологически ориентированного обучения является развитие навыков и способностей, углубление знаний, ориентированных на предупреждение и решение социальных, экономических и экологических вызовов и угроз современности и будущего, в том числе, Аральского кризиса.

Ясно одно, что формирование экологической культуры личности является сложным, многогранным, многоаспектным учебно-воспитательным процессом. Экологическое благополучие тесно связано с экологическим сознанием человека и с его правом на достоверную информацию о состоянии окружающей природной среды, в котором ему приходится жить и существовать. Это, прежде всего преодоление исходной пассивности человека в отношении экологических проблем, а также его способность оценивать необходимость включения в ту или иную экологическую ситуацию, как фактора, обеспечивающего его же ценность.

Основными принципами экологического образования определены следующие постулаты:

- Ценностные ориентиры общества — справедливость, этика ответственности перед будущими поколениями (с учетом интересов будущего поколения);
- Междисциплинарный подход — взаимосвязь социальных, экономических и экологических целей;
- Сетевое сотрудничество — участие всех слоев общества в демократическом процессе принятия решения (государственные учреждения, гражданское общество, учебные и научно-исследовательские учреждения, частные предприниматели и др.).

— Образование на протяжении всей жизни — все формы и уровни системы образования.

Почему в Узбекистане так скрупулезно и тщательно был поставлен вопрос экологического образования и задача формирования экологической культуры населения?

Прежде всего, Узбекистан является страной, которая воочию столкнулась не с одной, а целым комплексом экологических проблем и зон, разрушенных в плане экологии. Это — высыхание Аральского моря, проблемы с озерами Айдар-Арнасай, вредные выбросы производственных мощностей предприятия «Таджикистан-Талко» и мн. др.

Формирование экологической культуры рассматривается как сложный, многоаспектный, длительный процесс утверждения в образе мышления, чувств и поведения:

- экологического мировоззрения;
- бережного отношения к использованию водных и земельных ресурсов, зеленых насаждений и особо охраняемых территорий;
- личной ответственности перед обществом за создание и сохранение благоприятной окружающей среды;
- осознанного выполнения экологических правил и требования

Следовательно, вопросы экологического воспитания в Узбекистане вызвали пристальный интерес ученых педагогов еще с середины прошлого столетия, после того как страна воочию столкнулась с экологическими проблемами мирового масштаба. Продолжительность и масштабность негативных изменений окружающей природной среды вызвала необходимость усиления экологической культуры населения в целом, и в частности культуры экологической безопасности лиц, принимающих экологически значимые решения. Главным вопросом формирования системы образования стал вопрос об экологическом образовании для всех. Сегодня, экологическое образование может быть сфокусировано на любой проблеме — от обмена веществ до национальной безопасности, и оно чаще всего не систематизировано, фрагментарно [7].

В данное время в Узбекистане подготовка специалистов с высшим образованием по экологическим дисциплинам ведется по шести направлениям и среди них определены более тридцати новых для региона специальностей. Первые Государственные стандарты по экологии для бакалавров и магистрантов были утверждены решением Кабинета Министров Узбекистана в 2001 году, которые в дальнейшем пересматривались в 2008 году. На основе этого стандарта предмет «Экология» был внесен во все учебные программы ВУЗ ов страны. Кроме этого, по некоторым специальностям на уровне бакалавра были утверждены стандарты по 4 новым специальностям, и также по 19 специальностям для магистратуры.

Поэтому в системе образования, которые готовят специалистов в технических сферах деятельности было необходимо скорейшее решение ряда принципиальных задач:

- требуется системный подход, оптимизирующий весь материально-производственный цикл — от сырья до готового продукта и утилизации отходов производства;
- внедрение системы экологического управления и менеджмента, включающей в себя создание такого механизма, который целенаправленно будет ориентировать все субъекты предпринимательства на соблюдение природоохранных требований.
- обеспечение стабилизации и последующего коренного улучшения состояния окружающей среды за счет «экологизации» экономической деятельности;
- массовое внедрение энергосберегающих и ресурсосберегающих технологий.

Сущность экологического воспитания определяется, прежде всего, его задачами, которые предполагают формирование:

- потребности общения с природой, интереса к познанию ее законов и явлений;
- установок и мотивов деятельности, направленной на осознание универсальной ценности природы;
- убеждение в необходимости сбережения природы, сохранения своего и общественного здоровья;
- потребности участия в практической деятельности по изучению и охране природы, пропаганда экологических знаний.

Сущность экологического воспитания можно определить следующими категориями:

мировоззрение → + ценности → + отношение → + поведение → + реальные действия → + устойчивость развития.

Экологическое воспитание как педагогический процесс определяется не только уровнем экологических знаний, но и уровнем психоэмоциональным, душевным отношением к окружающей среде. В результате экологического воспитания должно быть сформированное экологическое мировоззрение, основанное на естественнонаучных и гуманитарных знаниях, отражающее глубокую убежденность личности в понимании единства человека и природы.

В связи с этим крайне необходимо создание образовательной системы, которая должна решать следующие задачи:

- введение в содержание образования на различных уровнях отдельного предмета «экология», что уже осуществлено в Узбекистане, экологизации всех учебных дисциплин, поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер;
- подготовка квалифицированных специалистов в области эколого-просветительской работы и их методическое обеспечение;
- усиление роли нравственно — этических аспектов отношения к природе в содержании образовательных программ всех участвующих в данном процессе сторон.

В содержании экологического образования различают два вида компонентов:

- формирование мировоззренческих и нравственных основ;
- формирование конкретных экологических знаний и умений.

В такой связи компонентов в Узбекистане выделяют:

- одно предметную модель, предполагающую изучение экологии как самостоятельного предмета;
- многопредметную, предполагающую глубокую экологизацию содержания традиционных учебных предметов;
- смешанную с учетом особенностей традиционных учебных предметов (экологизацией их), и целостно в самостоятельных интегрированных курсах экологии. Смешанная модель имеет выраженную практи-

ческую направленность и признана наиболее перспективной и эффективной.

В рамках повышения экологической сознательности и развития экологически ответственного образа жизни всегда будет оставаться актуальным привлечение внимания населения к экологическим проблемам; пропаганда бережного отношения к использованию водных и земельных ресурсов, зеленых насаждений и особо охраняемых природных территорий; проведение акций и мероприятий, побуждающих к консолидации жителей вокруг проблем улучшения и сохранения окружающей среды; повышение квалификации специалистов в области экологического образования; формирование и воспитание экологического мировоззрения; подготовка и создание специальных информационных материалов и средств наглядной агитации для широчайшего распространения среди населения; изготовление видеороликов, радиопрограмм и их размещение в СМИ.

Литература:

1. Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан (URL: http://www.lex.uz/pages/GetAct.aspx?lact_id=1976915.01.2017)
2. Совершенствование экологического образования и воспитания в ВУЗе: методическое пособие. — Ташкент: ТГПУ им Низами, 2008—63с.
3. Ходжаева С. И., Мухамеджанов М., Шамансуров С. С., Сафаев У. А. Влияние выбросов и сбросов промышленных отходов на благосостояние и здоровье населения по Кашкадаринскому региону // Молодой ученый. — 2015. — № 23. — С. 415—418.
4. Бозорова Н. Талабаларда экологик маданиятни шакллантиришнинг илмий-педагогик асослари. Пед.ф.н... дисс. авт. — Тошкент: 2006. — 43б.
5. Маликова А. Р. Педагогика олий ўқув юрти талабаларида экологик маданиятни шакллантириш. Пед.ф.н... дисс. авт. — Тошкент: 2009—20б.

Применение коррекционно-педагогических технологий в процессе формирования произносительной стороны речи в условиях дошкольного логопункта

Бедрина Алина Витальевна, магистрант
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Данная статья посвящена изучению произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста с учетом лингвистического, логопедического, психологического и физиологического подхода. Также в статье рассмотрена этиология нарушений произношения. Описано экспериментальное исследование и подведены итоги работы по формированию произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста в условиях логопункта средствами современных коррекционно-педагогических технологий.

Ключевые слова: произносительная сторона речи, дети дошкольного возраста, логопедический пункт, коррекция нарушений

Произносительная сторона речи подразумевает под собой фонетическое оформление речи, а также совокупность речедвигательных навыков, с помощью которых оно определяется. Сюда входят навыки голосообразования, воспроизведения фонем и их сочетаний, речевое дыхание, логическое ударение и фразовая интонация, а также соблюдение орфоэпических норм [2, с.6].

По мнению лингвистов Л. В. Бондарко, Р. И. Аванесова, Е. Н. Винарской, язык позиционируется, как некая система равноуровневых знаков и единицы. В пределах двух наук о звуках — фонологии и фонетики к таким единицам принадлежат лексемы и фонемы.

С точки зрения М. Ф. Фомичевой, основными составляющими произносительной стороны речи служит система

фонем, то есть звуки речи и ритмико-мелодическая сторона, в частности интонация.

Р. Якобсоном и Н. И. Жинкиным отмечено, что фонема является сегментной единицей, играющей большую роль смысловозначителя и имеющей дифференциальные признаки, которые можно различить при помощи фонематического слуха.

Л. В. Бондарко и В. И. Бельтюков считали, что акустические свойства звуков обусловлены их артикуляторными позициями. Так как органы речевого аппарата имеют ненормированное положение, происходит искажение звука, его акустического образа.

С. Н. Цейтлин отмечает, что просодическая система языка, как комплекс интонаций и ударений, входит в структуру организации фонем. По мнению Л. Р. Зиндер, интонация является единым целым просодических компонентов, которые незаменимо вносят свой вклад в членение и организацию потока речи с целью передачи нужного и существенного смысла сообщения. В состав основных компонентов просодики входят: темп речи, мелодика, логическое ударение, тембр голоса, дикция, смысловые паузы, сила звука, интенсивность.

Этиология нарушений речевого онтогенеза ребенка может заключаться в следующем: наличие дефекта в речевом аппарате, недостаточность и малоподвижность органов артикуляции. Несомненно, органы артикуляции являются врожденными у ребенка и готовы к функционированию. Однако проходит определенное время, прежде чем малыш начнет говорить и озвучивать членораздельно речь. Первостепенная роль в этом принадлежит функционированию нервной системы, необходимой для развития нормальной речи ребенка. Если фонематический слух недоразвит, физический слух снижен, моторика речи притуплена, речь окружающих усваивается неправильно, это также может привести к недостаткам произношения.

Поэтому в школьном возрасте могут наблюдаться значительные затруднения при овладении письма и чтения детьми из-за недоразвития произносительной стороны речи. Кроме того, в грамматическом построении речи допускаются ошибки: замены букв и слогов, их искажения и смешения. Речь таких школьников отличается монотонностью, характеризуется невыразительностью, пунктуация на письме не соответствует действительности; высказывания теряют эмоциональную окраску речи, слова применяются неуместно.

Группа исследователей Н. А. Чевелёва, Л. С. Волкова, К. П. Беккер, Р. Е. Левина, Е. Ф. Рау, М. Ф. Фомичева, Г. Богомолова, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, работали над вопросом произносительной стороны речи аспектов её нарушения, а также анализировали пути её коррекции.

Формирование произносительной стороны речи у дошкольников в условиях логопедического пункта происходит с учетом специальных требований: перед формирующим экспериментом у детей обследуются все стороны речи —

звукопроизношение, фонематическая сторона речи, лексико-грамматическая сторона, а также компоненты просодики. На основании выявленных речевых нарушений коррекционная работа строится поэтапно с учетом принципов комплексного, индивидуального и дифференцированного подхода.

В первой половине сентября 2016 года был проведен констатирующий эксперимент на предмет изучения произносительной стороны речи у дошкольников, посещающих МОУ д/с № 273 г. Волгограда. Была создана экспериментальная группа детей из 12 человек (дети, посещающие логопункт).

Применялись методики Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой, Е. В. Архиповой для определения состояния произносительной стороны речи дошкольников.

В ходе констатирующего эксперимента у дошкольников большей частью выявились отклонения произношения шипящих, свистящих звуков, а также сонорных. Причем дефект звука наблюдался у некоторых детей из нескольких групп сразу. В сонорной группе замечена особенность: одновременно выявлено нарушение звукопроизношения мягкого варианта и твердого. Произносимые звуки дети искажали с помощью смягчения, звук заменяли другим, имеющим, сходство по артикуляции. У некоторых детей имелись нарушения компонентов просодической стороны речи: недостаточно развита интонационная выразительность речи и фонационное дыхание, невозможность воспроизведения ритмического рисунка, изменения голоса по силе и высоте. Таким образом, нами было выявлено, что у 75 % детей экспериментальной группы средний уровень сформированности произносительной стороны речи, у 25 % — низкий.

В течение 7-х месяцев с детьми экспериментальной группы осуществлялась коррекционная работа по следующим направлениям:

- развитие артикуляционной моторики;
- формирование правильного звукопроизношения;
- развитие фонематического восприятия;
- формирование просодической стороны речи.

Работа включала в себя как индивидуальные, так и подгрупповые занятия. На занятиях применялся комплекс коррекционно-педагогических технологий таких авторов, как Г. В. Чиркина, Е. М. Ипполитова, Т. Б. Филичева, Н. В. Серебрякова, Л. В. Лопатина и др. Однако доказано, что использование не только традиционных, но и нетрадиционных методов и средств оказывает положительное влияние на ход коррекционной работы, повышает ее эффективность. Поэтому на этапе формирующего эксперимента применялись компьютерные технологии: интерактивные игры и упражнения, мультимедийные презентации, обучающие видео, интерактивная доска.

Благодаря этому у дошкольников повышался интерес к занятиям, быстрее происходило формирование правильных артикуляционных укладов, сокращался срок автоматизации поставленных звуков, активизировался сло-

варный запас, устранялись недостатки просодической стороны речи.

Умение гармонично сочетать традиционные и инновационные коррекционно-педагогические технологии позволило повысить мотивацию детей к логопедическим занятиям, вследствие чего сократить время коррекционной работы по формированию произносительной стороны речи у дошкольников.

В середине апреля 2017 года было проведено повторное обследование дошкольников, посещающих логопункт, в ходе которого выявилась положительная динамика состояния произносительной стороны речи. У детей были поставлены и автоматизированы звуки в слогах, словах и предложениях (у 85%), проведена работа по коррекции

темпо-ритмической стороной речи, развитию фонационного дыхания, интонации и других компонентов просодики. Однако у некоторых детей отмечались нестойкие замены близких по артикуляции звуков, и работа с такими детьми была продолжена (15%).

Таким образом, в процессе эксперимента был сделан вывод о том, что в работе по формированию произносительной стороны речи у дошкольников в условиях логопункта может быть достигнут положительный результат, если логопедическая работа будет проводиться с опорой на онтогенетический принцип и принцип индивидуального подхода, систематизировано и целенаправленно, с учетом ведущего вида деятельности согласно возрасту, формирования всех сторон речи в тесной связи с развитием высших психических функций.

Литература:

1. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие — Ставрополь, 2008. — 224 с.
2. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой, — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: ВЛАДОС, 2006.
3. Лынская М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ. Логопед в детском саду — Л., 2006. — № 6 (13).
4. Российская Е. Н. Произносительная сторона речи: Практический курс / Е. Н. Российская, Гаранина Л. А. — М.: АРКТИ, 2003.

Моделирование как коррекционное средство обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Боброва Анастасия Алексеевна, преподаватель
Сургутский государственный педагогический университет

Недостатки произвольного внимания — одна из существенных характеристик познавательной деятельности при ЗПР. Одним из средств, используемых на коррекционно-развивающих занятиях по развитию произвольного внимания, может выступать моделирование. Моделирование является универсальным методом познания, так как даёт возможность понимания скрытых связей и отношений, делает возможным преобразование объекта и тем самым позволяет получить новую информацию об объекте.

Ключевые слова: задержка психического развития, внимание, моделирование

Дети с задержкой психического развития — весьма сложная и требующая пристального внимания педагогов категория дошкольников с нарушением нормального темпа познавательного развития и формирования эмоционально-волевой сферы.

Специфика внимания детей с ЗПР, выражающаяся в отсутствии сосредоточенности ребенка на предмете изучения, частой отвлекаемости, невозможности распределения внимания на разные виды деятельности, обуславливает необходимость формирования у них положительной мотивации к занятиям. С этой целью, необходимо создавать благоприятную обстановку на занятиях, устанавливать особый психологический контакт, стимулируя сотрудничество педагога-дефектолога и ребенка [3, с.

15]. Учебный материал должен соответствовать индивидуальным возможностям ребенка, включать различные вспомогательные средства, активизирующие внимание и предупреждающие утомление, инертность психических функций.

Поиск новых средств, методов и форм работы с детьми дошкольного возраста с ЗПР, позволяющих при помощи современных технологий обеспечить формирование и развитие произвольного внимания у данной категории детей, одна из важнейших задач в сфере специального образования детей данной категории. Одним из таких средств может выступить моделирование.

Моделирование — наглядно-практический метод обучения. Модель представляет собой обобщенный образ суще-

ственных свойств моделируемого объекта (план комнаты, географическая карта, глобус и т. д.) [4, с. 7].

Метод моделирования, разработанный Л. А. Венгером, Н. А. Ветлугиной, Н. Н. Поддьяковым, Д. Б. Элькониним, заключается в том, что мышление ребенка развивают с помощью специальных схем, моделей, которые в наглядной и доступной для него форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта [5, с. 23].

Под моделированием понимают процесс создания моделей и их использование при формировании знаний о свойствах, структуре, отношениях, связях объектов. Особенность моделирования как метода обучения в том, что оно выделяет, делает наглядным скрытые от непосредственного восприятия свойства связи, отношение объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений при формировании знаний, приближающихся по содержанию и понятиям [6, с. 69].

Отечественные психологи и педагоги А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. П. Усова и другие рассматривают моделирование как средство, позволяющее существенно повысить развивающий эффект обучения, его влияние на развитие психических процессов [1, с. 38].

В. И. Логинова под моделированием понимает процесс создания моделей и их использование в целях формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов [4, с. 10]. И. Б. Новик характеризует моделирование как «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная, искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определённом отношении и дающая при его исследовании в конечном итоге информацию о самом моделируемом объекте» [1, с. 41].

Моделирование, как считает О. М. Дьяченко, — это, во-первых, деятельность, направленная на изготовление какой-либо модели; во-вторых, создание в уме плана будущей игры, сказки, постройке рисунка, т. е. планирование действий в форме образов — представлений, содержащих не все детали действительности, которую ребёнок хочет отобразить, а лишь её общее строение, соотношение частей [5, с. 30].

Моделирование, как указывает А. М. Вербенец, это построение модели и её использование с целью познания нового путём отвлечения существенных свойств действительности из их многообразия, их абстрагирования и схематизации и их выражения при помощи заместителей [2, с. 40].

В основе метода моделирования лежит принцип замещения: реальный предмет ребенок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным знаком. Первоначально способность к замещению формируется у детей в игре (камешек становится конфеткой, песок — кашкой для куклы, а он сам — папой, шофером, космонав-

том). Опыт замещения накапливается также при освоении речи, в изобразительной деятельности.

В дошкольном обучении применяются разные виды моделей. Прежде всего, предметные, в которых воспроизводятся конструктивные особенности, пропорции, взаимосвязь частей каких-либо объектов. Это могут быть технические игрушки, в которых отражен принцип устройства механизма; модели построек. В настоящее время появилось много литературы, пособий для детей, где представлены модели, которые, например, знакомят с органами чувств (устройство глаза, уха), с внутренним строением организма (связь зрения, слуха с мозгом, а мозга — с движениями). Обучение с использованием таких моделей подводит детей к осознанию своих возможностей, приучает быть внимательными к своему физическому и психическому здоровью.

Старшим дошкольникам доступны предметно-схематические модели, в которых существенные признаки и связи выражены с помощью предметов-заместителей, графических знаков. Пример такой модели — календарь природы, который ведут дети, используя специальные значки-символы для обозначения явлений в неживой и живой природе. Педагог учит детей моделированию при составлении плана (комнаты, огорода, кукольного уголка), схемы маршрута (путь из дома в детский сад). Распространенными предметно-схематическими моделями являются чертежи, выкройки. Использование моделей возможно при условии сформированности у дошкольников умений анализировать, сравнивать, обобщать, абстрагироваться от несущественных признаков при познании предмета. Освоение модели сопряжено с активными познавательными исследовательскими действиями, со способностью к замещению предметов посредством условных знаков, символов.

Способность детей к моделированию успешно доказана в психологических и педагогических исследованиях Е. А. Агаевой, Л. А. Венгер, Н. Ф. Виноградовой, В. Г. Нечаевой, Л. И. Цеханская и др. Этот метод совершенно необходим при ознакомлении ребенка с социальным миром. Целесообразно научить детей составлять план-карту. Это может быть план-карта улицы, дороги в детский сад, участка дошкольного учреждения и др. Дети учатся располагать предметы в пространстве, соотносить их, «читать» карту. Этим же целям служат и задания типа «Составим маршрут предстоящей экскурсии». Для моделирования и конструирования можно использовать мелкий строительный материал, поделки из бумаги, игрушки или предметы-заместители [6, с. 72].

Моделирование и конструирование развивают мышление, воображение и готовят ребенка к восприятию карты мира и глобуса. Воздействие на повышение познавательной активности оказывает сочетание в данном методе словесного объяснения, практической реализации и игровой мотивации [4, с. 21].

Использование моделирования для дошкольников в настоящее время становится всё более актуальным. Цель об-

учения с его использованием — развитие внимания, памяти, воображения, мышления.

Модели, используемые в процессе коррекционно-развивающих занятий, должны соответствовать следующим педагогическим и гигиеническим требованиям:

- они должны обеспечить наглядное восприятие скрытых зависимостей явлений окружающего мира и подвести детей к их пониманию;
- должны быть изготовлены из материалов, безопасных для здоровья старших дошкольников и доступных к чистке и дезинфекции;
- простота конструкций, надёжность, динамичность [6, с. 73].

Изложенный материал позволяет сделать вывод о значимости метода моделирования: использование его способствует развитию произвольного внимания, учит рассуждать, последовательно излагать материал, повышает наглядность и практическую направленность обучения ознакомлению с окружающим.

На современном этапе развития образования дошкольные образовательные программы предусматривают формирование у дошкольников не отдельных фрагментарных, «облегченных» знаний об окружающем мире, а вполне достоверных элементарных систем представлений о различных свойствах и отношениях предметов и явлений.

Выдающиеся психологи Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, О. М. Дьяченко доказали возможность прямого развития детей с ЗПР при овладении действиями замещения и моделирования [1, с. 53]. Метод моделирования помогает ребенку с ЗПР зрительно представить абстрактные понятия, помогает научиться работать с ними. Цель использования

данного метода состоит в обеспечении успешного усвоения детьми дошкольного возраста с ЗПР знаний об особенностях объектов окружающего мира, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними.

Практическая значимость использования метода моделирования при обучении детей дошкольного возраста с задержкой психического развития состоит в следующем:

1. Ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ЗПР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование метода моделирования позволяет решить эту проблему.

2. Использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы над формированием произвольного внимания и памяти.

3. Применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания.

Последнее утверждение наиболее актуально для детей дошкольного возраста с ЗПР, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального.

Таким образом, использование метода моделирования на коррекционно-развивающих занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР безусловно оправданно. Метод моделирования в данном контексте является универсальным средством обучения детей-дошкольников с ЗПР особенностям знаково-символической деятельности, умению передать полученную извне информацию об окружающей их среде с помощью доступных средств (моделей).

Литература:

1. Блинова Л. И. Диагностика и коррекция образования детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Блинова. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. — 136 с.
2. Борисова Н. А. Исследование процессов замещения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н. А. Борисова // Дефектология. — 2014. — № 1. — С. 38–44.
3. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1973. — 173 с.
4. Использование моделей в образовательном процессе дошкольных учреждений [Текст]: Учебно-методическое пособие для студентов, педагогов дошкольных учреждений / Ж. Ю. Генко, Е. В. Гончарова, Н. Г. Капустина, Р. И. Капустина [и др.]. — Шадринск: Издательство ПО «Исеть», 1997. — 96 с.
5. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии [Текст]: учеб, пособие / В. В. Никандров. — СПб.: Издательство «Речь», 2003. — 55 с.
6. Пепик Л. А. Использование знаково-символических средств в формировании ориентировки в пространстве у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] / Л. А. Пепик // Дефектология. — 2014. — № 5. — С. 68–75.

Подготовка студентов к уроку физической культуры

Бурибоев Бахриддин Андаевич, старший преподаватель;

Яхшиева Мехринигор Шавкатовна, студент;

Кушмуродов Бекзод Абдураимович, преподаватель

Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Исследования, проведенные в группах по проблемам усвоения студентами учебного материала по разделам спортивных игр (баскетбол), гимнастики и легкой атлетики на уроках физической культуры среди студентов 1-курса показали, что большинство студентов (50–70 %) не достигают уровня двигательного навыка даже при средней продолжительности обучения конкретным двигательным действиям на 8–10 уроках. Различия в названиях этапов, нестабильность их количественного состава, отсутствие толкования таких понятий, как ознакомление, первоначальное, начальное, углубленное, детализированное разучивание и др., затрудняет целеполагание как компонент педагогической деятельности преподавателя физической культуры. Это приводит к просчетам в подборе оптимальных средств обучения, форм и методов его реализации, снижающим результативность учебно-воспитательного процесса по физической культуре.

К началу обучения конкретному двигательному действию часть студентов групп (30–40 %) не готовы усвоить его. Это объясняется:

- различием уровней двигательной подготовленности и физического развития;
- характером сформированности и направленности физкультурных и спортивных интересов студентов;
- отношением студента к предмету «Физическая культура» и к преподавателю;
- различием в уровнях профессионально-педагогической подготовленности педагогов физического воспитания.

Цель подготовительного этапа — обеспечение у всех студентов нужного уровня физической и психологической готовности к началу обучения новому учебному материалу. Во время подготовительного этапа создается фонд двигательных координаций, необходимых для усвоения движений, входящих в состав изучаемого двигательного действия. Эти действия характеризуются физиологическими, психологическими и педагогическими особенностями.

Физиологические — проявляются в процессе формирования двигательных координаций, необходимых для усвоения основного двигательного действия, при этом актуализируется прежний двигательный опыт, из аппаратов памяти возникают чувственные образы (сведения о движущихся частях тела, о временных, пространственных и динамических характеристиках и т. д.). Одновременно формируется система дополнительных двигательных условных рефлексов, которых не оказалось в двигательном опыте студента, но необходимых для успешного усвоения двигательного действия.

Таким образом, физиологические особенности подготовки на этом этапе заключаются в формировании базы частных двигательных координаций или их отдельных элементов.

Психологические — прослеживаются в направленном развитии интересов и потребностей для усвоения основного движения. Одновременно развиваются волевые качества, необходимые для возникновения решения действовать.

Педагогические особенности связаны с психолого-физиологическими характеристиками и обуславливают необходимость педагогической диагностики, обоснования цели, задач этапа, выбора оптимальных средств, форм, методов их решения. Наибольшая трудность для преподавателя — определить, когда следует начать подготовительную работу, как выявить учебные возможности и навыки учебного труда учащихся по предмету «Физическая культура».

В зависимости от этих и других факторов при разработке документов перспективного (годового) и оперативного (четвертного), поурочного (текущего) планирования педагог определяет продолжительность подготовительного периода.

Следует иметь в виду, что подготовительную работу педагог ведет параллельно с решением основных образовательных задач во время изучения основного учебного материала. Значит, между ними должна быть определенная дидактическая взаимосвязь. При этом необходимо дифференцировать педагогические воздействия, поскольку велик диапазон колебаний показателей учебных возможностей студентов по предмету «Физическая культура». Преподавателю приходится чаще использовать индивидуально-групповые формы взаимодействия, поскольку цель этапа — обеспечить готовность студента усвоить технику предстоящего изучения двигательного действия и поэтому преподаватель ставит задачу:

- определить возможности студентов усвоить изучаемое двигательное действие;
- выявить основные группы, чтобы дифференцировать процесс обучения;
- отобрать рациональные средства, формы и методы дифференцирования учебно-воспитательного процесса на данном этапе;
- сформировать у студентов базовые двигательные координации, необходимые для создания двигательного умения выполнить изучаемое физическое упражнение в целом;
- развивать двигательные качества, доминирующие в двигательном действии до требуемого уровня.

Количество и последовательность педагогических задач данного этапа могут варьировать в зависимости от координационной сложности двигательного действия, особенностей учащихся, материально-технической базы и личного опыта преподавателя физической культуры. Для достижения этих целей можно использовать такие методы обучения как:

- словесное воздействие (краткие рассказы о прикладном значении двигательного действия, знакомство с основными элементами техники, инструктаж о последовательности выполнения, словесные инструкции);

- упражнения (общеразвивающие, подготовительные и подводящие к последующему объединению их в целостное физическое упражнение);
- наглядности (показ двигательного действия в замедленном темпе и по элементам, демонстрация типичных ошибок, фотокиноматериалы (визуальные), чертежи, схемы, макеты).

Таким образом, подготовка студентов к усвоению изучаемого двигательного действия — это «шаги» процесса его обучения, взаимосвязанные и взаимозависимые звенья в органическом единстве и функциональной целостности.

Литература:

1. Абдуллаев А., Хонкелдиев Ш. Теория и методика преподавания физической культуре.// Ташкент. 2005. 300 с.
2. Саломов Р.С. Теоретические основы занятий спортом// — Ташкент. 2005. 238 с.
3. Махкамджонов К. М., Туленова Х. Б. Теория и методика физической культуры.// Ташкент. ТГПУ. 2002. 60 с.

Роль воспитателя в реализации метода проектов в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения

Гагиева Мавиле Юсуфовна, студент
Крымский инженерно-педагогический университет (г. Симферополь)

В статье рассмотрен метод проектов как одно из эффективных средств воспитания всесторонне развитой, самостоятельной, инициативной личности. Описана деятельность воспитателя в реализации данной технологии, охарактеризована педагогическая ценность использования проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

Ключевые понятия: дошкольное учреждение, дети дошкольного возраста, метод проектов, проектная деятельность, воспитатель

Постановка проблемы. Внедрение инновационных технологий является условием, которое обеспечивает качество и доступность реализации учебно-воспитательной работы в современном дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Современные педагогические методы направлены на развитие социально-коммуникативной, познавательной, общекультурной и других компетентностей детей дошкольного возраста и оптимально соответствуют цели развития личности. Одним из наиболее действенных способов формирования компетентности дошкольников является проектная деятельность, которая способствует использованию эвристических, поисковых, проблемных и творческих методов.

Цель статьи. В данной статье мы рассмотрим роль воспитателя в организации работы по использованию метода проектной деятельности в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

Анализ литературы. Метод проектов не является принципиально новым направлением в педагогике. Использование проектной деятельности в педагогике часто связы-

вают с именем Джона Дьюи — американского философа и педагога, а так же Уильяма Килпатрика — последователя Дж. Дьюи, который в своей статье «Метод проектов» (1918 г.) впервые применил этот термин. Метод проектов нашел отражение и в педагогических идеях отечественных прогрессивных педагогов начала прошлого века — П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина, Н. К. Крупской, М. В. Купениной, Е. Г. Кагарова [3, с. 97].

Изложение основного материала. Современная система дошкольного образования сегодня ориентирована на полноценное развитие каждого ребенка, традиционное теоретическое образование сменяется продуктивным, главной целью которого является развитие и формирование творческой, коммуникативной, инициативной личности. Задачами педагогической деятельности являются воспитание личности, способной встраиваться в социум, позитивно себя вести в нем, самостоятельно мыслить, добывать и применять знания (а не только заучивать и воспроизводить их),

тщательно обдумывать принимаемые решения, четко планировать свои действия. Именно поэтому в работе с дошкольниками целесообразно применять проектный метод.

В переводе с латинского «проект» переводится как «брошенный вперед», значит, сам проект — организованная практическая деятельность, направленная на достижение поставленной цели, дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребенка и одновременно формирование личностных качеств ребенка [5, с. 7].

Проект представляет собой важную сферу познавательной деятельности детей, которая не компенсируется развитием других форм активности ребенка [1]. Использование проектной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях стимулирует интерес детей к решению неких проблемных ситуаций, использованию приобретенных, в ходе учебно-воспитательного процесса, знаний, активизирует, организует, направляет дошкольника на творческую деятельность, познание, способствует самореализации личности дошкольника [4, с. 54].

Однако, не смотря на самоценность использования данного метода в ДОУ, нельзя забывать о том, что он имеет свои особенности: сложность и динамичность протекания хода проекта опираются на возрастные особенности и индивидуальные предпочтения детей-дошкольников.

Координатором проектной деятельности является воспитатель. Он должен понимать, что только способность организовать свою деятельность, как своеобразный проект, является залогом успешного будущего. Педагогу необходимо научить детей правильно ставить перед собой цель, которая будет достигнута по окончании реализации проекта, видеть перспективу достижения этих целей, строить план действий. Необходимо отметить, что это нелегкая и энергоемкая способность — научить детей организовывать свою деятельность и достигать поставленные цели. Укрепление преемственности между ДОУ и семьями воспитанников является одним из важных аспектов внедрения проекта, ведь участники образовательного процесса (дети, воспитатель, родители) объединяют усилия для достижения совместной цели.

Для успешной реализации проекта детьми, воспитатель из педагога превращается в их помощника, советника, который лишь координирует деятельность воспитанников, ставя перед ними проблему. Важно в этом процессе не «главствовать» над ребенком, а быть рядом. Преобладание демократического стиля взаимоотношений между участниками проекта способствует активизации познавательной деятельности дошкольника, у него возникает желание поделиться знаниями, накопленными в ходе реализации проекта, привлечь новых участников.

Каждый проект состоит из четырех этапов:

1. Постановка проблемы;
2. Обсуждение проблемы, определение заданий;
3. Работа над проектом;
4. Подведение итогов, презентация [3, с. 124]

Воспитатель наибольшую активность проявляет на первом этапе — этапе целеполагания, так как это наиболее сложный этап.

Рассмотрим пример проекта «Птицы нашего города» в средней группе. Цель проекта — расширение знаний детей о птицах родного края. Здесь главная задача педагога — заинтересовать детей намеченной темой, углубить представления о животном мире, окружающем ребенка, формировать эмоциональный подъем и отзывчивость детей. На первом этапе необходимо ввести проблемную ситуацию, которая способствовала бы активизации познавательной деятельности и интереса ребенка, например: поставить перед детьми проблему: чем питаются птицы зимой в городе? Как мы им можем помочь? Поставленная проблема подводит ребенка к необходимости решить ее, он включается в поиски неизведанного, в процессе чего воспитатель может выявить знания, усвоенные детьми ранее и закрепить их. Наличие проблемных ситуаций является мощным толчком в стремлении ребенка к получению знаний, обеспечивает открытость ко всему новому, неизведанному.

Правильно намеченный план проекта — залог его успешности. На втором этапе (обсуждение проблемы, определение заданий) планируется работа над проектом, которая расширяет знания детей по теме проекта, определяются участники и их место в реализации данного мероприятия. На этом этапе воспитатель предлагает детям ответить на вопросы, ответы детей на них и будут являться частичным решением проблемы, поставленной перед ними:

1. О чем мы хотим и можем узнать? (Какие птицы живут в Симферополе? Чем они питаются в зимнее время года? Как взрослые и дети им могут помочь выжить в холода?)

2. Где искать, у кого спросить? (Спросить у родителей, бабушки, дедушки, посмотреть в интернете, энциклопедии)

3. Как будем узнавать? (Задавать вопросы, смотреть видеofilмы, телевизионные передачи, попросим взрослых прочитать книгу)

4. Кому и как расскажем? (Ребятам в детском саду, воспитателю, родителям, соседям, можем создать фотоальбом, лепбук, стенгазету и др.) [2, с. 15].

На этом этапе воспитатель берет на себя роль помощника и слушателя. Он может высказать свою мысль, дать толчок для новых размышлений, предложить свой вариант деятельности. Однако, окончательное решение принимают дети, так как на этом этапе происходит процесс интенсивного самоопределения ребенка, осознания им отведенной роли в данном проекте.

На третьем этапе происходит практическое воплощение проекта. Дети работают индивидуально, в подгруппах или все вместе (в зависимости от количества детей, участвующих в проекте). К работе активно привлекаются родители.

Работа над проектом имеет большое значение для развития познавательных интересов ребенка. В этот период происходит интеграция между общими способами решения учебных вопросов и творческих задач, общими спосо-

бами мыслительной, речевой, художественной и другими видами деятельности. Через объединение различных областей знаний формируется целостное видение картины окружающего мира. Коллективная работа детей дает им возможность проявить себя в различных видах деятельности. Общее дело развивает коммуникативные и нравственные качества.

Конечным этапом является презентация проекта. Показ результата проделанной работы по теме проекта можно провести в виде развлечения, театральной постановки, выставки работ, лепбука и др. Большое значение здесь приобретает самоанализ работы детьми, показ приобретенных знаний и возможностей.

На каждом этапе проекта происходит взаимное общение между детьми, воспитателями и родителями. Общение

способствует улучшению взаимоотношений между участниками проекта, развитию коммуникативных навыков детей, формированию нравственных принципов. За счет возможности презентовать свой проект, ребенок имеет возможность получить наслаждение и удовлетворенность от проделанной работы.

Вывод. Заинтересованный развитием своих воспитанников педагог, не сможет оставить без внимания такую деятельность как проект. Проект, как метод работы с детьми, требует творческого руководителя, который сможет научить детей неординарно мыслить и действовать. Умение педагога координировать работу дошкольников является показателем высокого уровня его компетентности.

Литература:

1. Варенцова Н. С. Развитие способностей в проектной деятельности // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2008. — № 1.
2. Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — 64 с.
3. Виноградова, Н. А., Панкова, Е. П. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей / Н. А. Виноградова, Е. П. Панкова. — М.: Айрис-пресс, 2008. — 208 с.
4. Журавлева, В. Н. Проектная деятельность старших дошкольников / В. Н. Журавлева. — Волгоград: Учитель, 2009. — 202 с.: ил.
5. Михеева, Е. В. Современные технологии обучения дошкольников / Е. В. Михеева. — Волгоград: Учитель, 2014. — 223 с.

Портфолио как современная образовательная технология и средство мотивации личностного развития

Диденко Татьяна Алексеевна, учитель начальных классов;
 Семёнова Наталья Анатольевна, учитель начальных классов;
 Рязанцева Анастасия Викторовна, учитель начальных классов;
 Куриленко Вера Ивановна, учитель начальных классов;
 Кошечкина Олеся Геннадьевна, учитель музыки;
 Скокова Людмила Васильевна, учитель начальных классов
 МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Термин «портфолио» достаточно давно широко применяется в педагогике.

«Портфолио (итал. portfolio — портфель, папка для документов → англ.) — собрание лучших художественных и научных работ, которые дают представление о об услугах той или иной организации (фирмы) или специалиста (самого разного направления бизнес-деятельности». В педагогике понятие «портфолио» нередко заменяется понятием «портфель достижений». существенная разница между этими понятиями невелика.

Где используется портфолио?

- фотография (собрание фотографий различных направлений, направленных на показ клиенту всех оттенков деятельности фотографа), а также отображение колорита художественных работ;
- дизайн и веб-дизайн. (показ дизайнером всех направлений своей деятельности, качества своих работ).
- образование (самые значимые достижения во всех областях образования как для преподавателя и студента, так и для обучающихся).

Самым точным определением педагогического портфолио на наш взгляд является классификация К. Вар-

вуса, который определяет портфолио, как «собрание доказательств, используемых в образовании для мониторинга знаний и способностей обучающихся». Кроме того, это демонстрация достижений во всех областях науки. Портфолио- это не только накопительный пакет достижений, но оценивающий и направленный на рефлексии [4, с. 104].

Портфолио пришло на смену оценочной системе достижений.

Существует несколько разновидностей систем накопления достижений [5, с.56]. Выделим общие черты, которые присутствуют во всех системах накопления. Всегда определяется *палитра учебных заданий*, которую заранее знают обучающиеся. Задания всегда делятся на обязательные и произвольные. Баллы, полученные обучающимися за качественное выполнение заданий, складываются. Достижение определенного уровня изначально выражается в баллах, а затем баллы переводятся в отметки. Данные пункты присутствуют в каждой такой системе.

Подразделяют следующие виды систем накопления.

1. Простая накопительная. Сразу известно количество баллов, соответствующее той или иной итоговой оценке. Отличие простой накопительной системы от традиционной заключается в переводе баллов в оценку. Данная система более дифференцирована, чем традиционная. Наиболее целесообразно ее применение оценивании зачетных заданий.

2. Система накопления с весовыми коэффициентами. Все задания в данной системе разнообразны и имеют «различный вес» в оценивании. А поскольку используется «разная стоимость» заданий обычно используется оценивание работ в соответствии с большой разбаловкой.

3. Система накопления с весовыми коэффициентами и рейтингованием. В данной системе предлагается брать полученные учеником баллы (их количество) за основу итоговой оценки. что делает недифференцированными оценки за разные периоды обучения. Добавление сравнительных результатов, который определяется как набранные учеником очки от высшего балла обязательных для выполнения заданий, приводит к тому, что в конце учебного года итоговые отметки за весь период обучения становятся сопоставимыми с ранее полученными отметками.

4. Система накопления с динамическим рейтингом. Предыдущие системы направлены на подведение итогов обучения только руководствуясь итоговыми отметками или баллами обучающихся. Динамика, определяемая как часть набранных учеником баллов от суммы обязательных для выполнения учебных заданий и позволяет в любой момент видеть предварительные итоги обучения. Введение такого вида рейтинга возможно только при наличии компьютерных технологий. Данная система является дифференцированной, так как включает разноуровневые задания. В этом и заключается суть «динамической системы».

Такая разновидность системы обладает наиболее широкими возможностями среди всех систем. Она наиболее

динамична и, следовательно, наиболее часто используется в различных сферах деятельности.

Оценка содержимого «портфеля» осуществляется всеми участниками образовательной системы в системе содержания качества и информативности с позиции образовательного учреждения.

Педагог вправе использовать такую форму портфолио своих учеников для подтверждения своей квалификационной категории.

«*Портфель достижений*» — результативная форма оценивания, решающая целый ряд образовательных задач:

- поддержка высокой мотивированности участников образовательной деятельности;
- поощрение активности и стремления, расширения возможностей обучения и самосовершенствования;
- совершенствование навыков рефлексии и способности учащихся к оцениванию собственной деятельности;
- формирование умения самообучения — учиться планированию и организации обучения;

Принципы формирования портфолио:

- разноплановость содержания — портфолио должно отображать успехи в учебной, олимпиадной, внеурочной деятельности учащихся, а также в портфолио ведется мониторинг достижений.
- выбор нужного направления — в портфолио размещается информация по разным учебным направлениям.
- технологичность — портфолио направлено на развитие навыков самостоятельной деятельности и самореализации собственной деятельности.
- актуальность — материалы представлять в виде презентации достижений в учебе различного уровня.

«Портфолио достижений» включает в себя успешные работы, достигнутые в разных областях деятельности, таких как концертное творчество, социализированная деятельность, способность к активному общению, активная физическая деятельность, которыми обучающийся занимается как в школьной среде, так и за ее пределами [3, с. 32].

Структура и содержание данного документа.

В портфолио достижений ребенка, обучающегося в начальной школе, необходимо включить информацию, направленную на достижение результатов высокого уровня в рамках обучения в начальном звене. Здесь можно увидеть детские работы в различных направлениях - сочинительские, материалы разнообразных наблюдений, достижения, достигнутые во внеурочной деятельности и деятельности в рамках урока.

Достижения детей могут быть представлены как работами в рамках обязательных уроков, так и в ходе активных занятий во внеурочное время.

Необходимо проведение начальной диагностики итоговых работ различных уровней по разным предметам. Далее работы подбираются так, чтобы их содержание показало результативность, качество полученных знаний, постоян-

ное совершенствование получаемых учащимися на уроках УУД. Примерами такого рода работ могут быть:

- *языковые дисциплины* — письменные разновидности работ по предмету на заданную и произвольную тему, монологическое и диалогическое аудирование, «дневники читателя», иллюстрированные детские проекты, материалы, которые можно использовать для самоанализа;
- *точные дисциплины* — графические диктанты, точные исследования, виды решения учебных материалов разной направленности, математические модели, ответы учащихся в записи (демонстрирующих математические навыки по разным темам, доказательств, конкурсных выступлений, а также анализирующие таблицы);
- *естественно-научные дисциплины* — наблюдения за природными факторами, исследования, осуществляемые в ходе наблюдений, интервью, диалогические аудиозаписи, творческие работы, материалы самоанализа и рефлексии и т. п.;
- *эстетический цикл* — аудиозаписи, фото- и видеоизображения примеров исполнительской деятельности, проекты по музыкальным произведениям, продукты собственного творчества, аудиозаписи монологических высказываний-описаний.

- *технология* — иллюстрированные изображения продуктов практической деятельности, проекты по изготовлению изделий практического назначения.;
- *физкультура* — режим дня, выработанный и составленный вместе с родителями, комплексы упражнений, направленных на укрепление разных частей тела, разработанные учеником, физические достижения.

Собранные материалы наблюдений (листы оценки, результаты различных наблюдений и т. п.) за процессом успешного и результативного владения принципами ФГОС НОО, которые ведут учителя в первой ступени образования (выступающие также в роли классного руководителя), а также другие преподаватели (выступающие и в роли наставников и классного руководителя), школьный психолог, заместитель директора по воспитательной работе и другие ученики, занимающиеся собранием портфолио.

Мы считаем, что «портфолио» — это незаменимый документ в работе с обучающимися. Портфолио помогает преподавателю выявить одаренных учащихся, вести классификацию «роста» своих учеников, а учащимся такой инструмент оценки своих успехов помогает самосовершенствоваться, самомотивироваться и классифицировать свои результаты.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2010. — 32 с. — (Стандарты второго поколения).
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст]: // Платное образование. — 2008. — № 11. — С. 10–13.
3. Амонашвили, Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. [Текст] — М.: Знание, 2001. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; N 10).
4. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст]: Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев — М.: Из-во «Мысль», 2003. — 247 с.
5. Воронов, В. В. Накопительные системы как основа модернизации балльной системы оценивания [Электронный ресурс] <http://www.emissia.org/offline/2005/983.htm>
6. Глассер, У. Школа без неудачников [Текст]: Школа без неудачников / У. Глассер // М., 1991. — 445 с..

Формирование семейных традиций в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций

Илюхина Татьяна Германовна, воспитатель
ГБОУ школа № 1987 корпус № 5 ДО «Наследие» г. Москвы

Каждый народ имеет свои традиции, обряды и обычаи, которые передаются из поколения в поколение. Важную роль семейные традиции играют для всех сфер человеческой жизни: передача достижений рода, знаний, жизненного опыта.

В современном мире, где реформы и многочисленные изменения затрагивают практически все сферы общества, семья как главный социальный институт для ребенка остается фундаментом, формирующим его личность.

Все чаще нам приходится сталкиваться с таким понятием, прочно вошедшим в наше обиход, как «семейное неблагополучие». У этого понятия много определений, но ключевым является то, что в этих семьях игнорируются основные семейные функции, присутствуют явные и скрытые дефекты воспитания.

Дошкольный возраст — время важных изменений и формирований в становлении личности. Ребенок для принятия решений и собственных выводов руководствуется наблюдениями за значимыми взрослыми, то есть за членами своей семьи. Родители — как ориентир, пример для подражания. Именно в семье усваиваются, формируются морально-нравственные ценности, духовный базис. Мировоззрение, сформированное в семье, дает возможность ребенку принимать автоматизированные решения. Будут ли они правильными или нет, зависит от того, что заложили родители.

В условиях современного кризиса института семьи функцию взаимодействия с семьями, направленную на повышение педагогической культуры родителей, формирование семейных традиций, профилактику семейного неблагополучия, могут взять на себя дошкольные образовательные организации.

Являясь значимым социально-функциональным механизмом интеграции современной семьи, традиции имеют огромное значение для общества в целом. Институт семьи и родительства претерпевает изменения, но традиции, трансформировавшись, сохраняют свою функцию как стабилизирующий фактор в современном мире.

Семейные традиции и консервативны, и способны к развитию и изменениям одновременно.

Несмотря на возрождение в обществе интереса к семейным традициям, нельзя не отметить общие тенденции отношения к институту семьи и родительства в целом.

Проведенный по специально разработанной анкете опрос «Отношения к семейным традициям в современном обществе», в котором приняли участие свыше 250 респондентов, показал: в современном мире прослеживается устойчивая неблагоприятная тенденция — для личностной реализации, экономической самостоятельности, воспроизводства потомства необязательно вступать в брак. Уравниваются женская и мужская функция, в связи с этим у подрастающего поколения размыто поло-ролевое поведение. Для того чтобы вести совместное хозяйство, выжить и сохраниться как род, теперь нет необходимости проживать вместе. Мы можем говорить о том, что брак в современном мире рассматривается как взаимовыгодное сожительство или как форма сотрудничества. Таким образом, рассматривать подобный брак как фундамент общества нельзя. [1, с. 97]

Еще в свое время И. А. Ильин писал о том, что человеческая семья, в отличие от «семьи» у животных, — целый

остров духовной жизни. Если семья этому не соответствует, она обречена на распад и разложение. С достаточной наглядностью история это показала и подтвердила: исчезновения народов и великие крушения возникают из духовно-религиозных кризисов, которые находят свое отражение в разложении семьи. [2, с. 32]

Потеря исторической преемственности с прошлым, разрушение межпоколенческих связей влияет на понимание процесса воспитания ребенка. Не задаваясь вопросами собственного телесного и духовного воспитания, родители не могут передать духовно-нравственные ценности следующему поколению.

Результаты опроса показывают, что существуют противоречия и неблагоприятные тенденции в виде кризиса института семьи и родительства, являющиеся лишь отражением нерешенных в свое время проблем, с которыми общество не справилось.

В современном мире идет разрушение связей между поколениями, потеря исторической преемственности. Подрастающему поколению не передаются семейные традиции, утратилось понимание воспитания ребенка как целостного процесса. Иерархичный уклад традиционного русского общества позволял подрастающему поколению учиться выстраивать свою жизнь с учетом действий других людей. В условиях нуклеарной семьи такой возможности у современных детей нет.

Семья — основной фактор надежности и стабильности для социума. Роль государства, образовательных организаций для формирования осмысленного отношения родительства, духовного и нравственного становления и обогащения семьи неопределима.

Учитывая важность и сензитивность детей дошкольного возраста, можно говорить о необходимости поддержки родителей в условиях дошкольных образовательных организаций. Нам представляется необходимым усиление государственной политики, направленной на поддержку семьи, профилактику семейного неблагополучия в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций.

Усилия должны быть направлены на популяризацию семейных ценностей, уклада, традиций, обычаев, осознанного воспитания детей. На наш взгляд, необходимо способствовать, поддерживать инициативы, направленные на ознакомление с укладом и культурой традиционной семьи, формирование культуры семейных отношений, создание условий для укрепления семейных традиций в условиях деятельности дошкольных образовательных организаций.

Возможно, именно сегодня слова Василия Александровича Сухомлинского прозвучат еще более актуально: «Главный смысл и цель семейной жизни — воспитание детей. Главная школа воспитания детей — это взаимоотношения мужа и жены, отца и матери».

Литература:

1. Бородина О. В. Проблема формирования семейных традиций в условиях деятельности социально-педагогических организаций. // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. 2017, № 1. — С. 96–97.
2. Кислицына Т. Г. Русская семья. Праздники и традиции. М.: Белый город, 2013, — 295 с.

Особенности социального развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи

Лопушинская Светлана Петровна, воспитатель
МБОУ «С(К)ОШ № 16» г. Симферополя

В статье рассматривается сущность понятий «социализация», «социальное развитие». В работе исследована проблема особенности социального развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи, рассмотрена и охарактеризована речевая деятельность учащихся с тяжелым нарушением речи.

Ключевые слова: социализация, социальное развитие, семья, окружающий мир, сверстники, речь, общение, младшие школьники

Peculiarities of social development of pupils with severe speech disorders

Lopushinskaya Swetlana Petrovna, after-school teacher
Municipal educational institution “Special secondary school № 16”, Republic of Crimea, Simferopol

The article deals with the essence of the concepts of “socialization”, “social development”. In this work, the problem of the peculiarities of social development of pupils of classes with SSD is studied, speech activity is described and characterized.

Key words: socialization, social development, family, surrounding world, peers, speech, communication, younger schoolchildren

Школа уже на протяжении длительного исторического времени является ведущим фактором социализации личности. Выявление особенностей социализации учащихся с ТНР является актуальной задачей для организации эффективного педагогического содействия их личностному развитию, разработки педагогических условий преодоления трудностей социализации в условиях образовательного учреждения. Во многих исследованиях, посвященных изучению особенностей социального развития учащегося младшего и среднего звена специального (коррекционного) образовательного учреждения V вида, отмечается, что эффективность логопедической коррекции и социального развития учащегося в значительной степени зависит от их общей и коммуникативной культуры, качества общения с окружающими.

Многозначительный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия

(воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияют на формирование личности.

Социализация — процесс двусторонний: с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, ценности, нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, к которым он принадлежит, а с другой — активно привлекается к системе социальных связей и приобретает социальный опыт. Процесс социализации человека разворачивается по возрастным стадиям, каждая из которых характеризуется формированием определенной группы личностных качеств и ценностных установок, развитием конкретных психических новообразований личности и, соответственно, характером восприятия внешних воздействий. В частности, по А. В. Петровским, дорога к зрелости проходит микрофазы: детства (адаптация личности); отрочества (социализация ребенка через самоидентификацию личности); юности, которая ведет к интеграции личности в обществе [7].

Анализ научных подходов к определению проблем социализации учащихся с нарушением речи позволил выделить, что в структурном плане социализация детей с ТНР

является системным образованием и включает в себя такие аспекты, как: способность к самооценке, самовыражения; способность к взаимооценки партнерами друг друга; адекватность форм сотрудничества и взаимодействия в различных ситуациях.

Социальное развитие учащихся оказывает влияние на деятельность, общение и самосознание личности. Развитие социального поведения прослеживается в деятельности каждого ребенка школьного возраста. Вследствие ограниченных возможностей развития детей с ТНР школьного возраста И. С. Зайцев [4] отмечает ряд специфических особенностей развития социального поведения, проявляющихся в несвоевременности и фрагментарности развития, что необходимо учитывать в работе с учащимся с ТНР.

Занимающиеся проблемами развития и воспитания учащихся с ТНР, отмечают, что у обучающихся с нормально развивающейся речью умения и навыки социального реагирования формируются последовательно на основе приспособлением их поведения к потребностям общения с окружающими, а у детей с нарушениями речи они в нужном объеме и качестве спонтанно не образуются, и происходит процесс их формирования, как правило, в более поздние сроки. Поэтому необходимо определенное воздействие, которое будет являться процессом направленного формирования социального развития.

В сложном комплексе нарушений развития при тяжелых нарушениях речи отмечаются не только отставание в формировании языковой способности, но и зачастую двигательные, сенсорные, интеллектуальные нарушения, несформированность познавательных возможностей. В силу специфики речевого нарушения социальное развитие учащихся должным образом не формируется. Для учащихся с тяжелым недоразвитием речи характерно следующее: недостаточная общительность; неумение устанавливать и развивать эмоциональные связи; снижение подражательной деятельности, самостоятельности; низкий уровень сформированности навыков самообслуживания; неустойчивость внимания; повышенная психическая истощаемость, утомляемость; нарушения поведения.

Особый этап социального становления и развития ценностно-смысловой сферы ребенка начинается с ее приходом в школу. Психологи и педагоги рассматривают начальный период школьного обучения, как наиболее важный для развития таких социальных качеств, как трудолюбие, работоспособность, чувство долга и ответственности. Если школьная социализация проходит успешно, то у ребенка развивается уверенность в собственных силах и стремление к достижению успеха, сопровождающееся адекватной самооценкой. В начальной школе ребенок занимает социальную позицию в системе формальных и неформальных отношений среди сверстников. Постепенно формируется собственный, относительно устойчив социометрический статус, который впоследствии может быть

перенесен и в другие социальные группы. Нужно отметить, что именно в младшем школьном возрасте формируются также волевые механизмы регуляции общественного поведения — этот период является сенситивным для развития свободы. Для успешного социального развития важно также, чтобы ребенок смог достичь успеха в какой-либо деятельности.

Взаимозависимость и взаимообусловленность процессов социализации и воспитания раскрывается, прежде всего, за счет включения учащихся с ТНР в различные виды социальных отношений, формы жизненной деятельности, а также формирования сознания. Важно также направление усилий личности на познание самого себя, применения внутренних резервов. Процессы социального становления и развития ценностно-смысловой сферы личности должны носить прогнозируемый характер; их основой должна стать совместная деятельность семьи, школы, других социальных институтов в создании образовательного социализирующего пространства.

И. С. Зайцев отмечает что развитие всех аспектов самосознания, (познавательного — образ Я, эмоционального — самооценка, поведенческого — рисунок поведения), имеет определенную специфику [4]. Для учащихся с ТНР характерно ситуативное, «сиюминутное» проживание жизни. Это приводит к отвержению опыта, когда отдельные пережитые эпизоды не становятся событиями жизни, не присваиваются и не входят в личный психологический опыт, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязаний. Нарушения в формировании социального поведения учащихся с ТНР тесно связаны с особенностями формирования эмоционально-волевой сферы, расстройства в эмоционально-волевой сфере снижают работоспособность учащихся в целом и приводят к явлениям социальной дезадаптации, в том числе оказывают негативное влияние на адекватное формирование готовности учащихся к принятию социальной роли среди сверстников и окружающего мира.

Таким образом, условием успешности социализации выступает полноценное общение учащихся с окружающими людьми, требующее от него владение языковыми средствами, коммуникативными навыками как обязательными компонентами социального взаимодействия. В свою очередь, затруднения социального характера могут препятствовать успешной компенсации и коррекции речевого дефекта, как в период накопления языковых средств, так и в процессе их продуцирования в межличностном взаимодействии. Процесс социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях специального образовательного учреждения будет успешнее, если будут созданы педагогические условия для социальной адаптации; если работу по социализации и интеграции в общество строить с учетом психологических особенностей таких детей; если использовать специально подобранные методы и приёмы формирования личности ребенка.

Литература:

1. Выготский Л. С. Предыстория письменной речи // Антология гуманной педагогики. Л. С. Выготский. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 222 с.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. — М.: Владос, 2001. — 332 с.
4. Зайцев И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И. С. Зайцев // Дефектология. — 2003. — № 5. — С. 107–115.
5. Иваненко С. Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения / М.: Просвещение, 1984. — 144 с.
6. Лещинская Т. Л. Лисовская Т. В. Механизмы социального включения ребенка с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями [Электронный ресурс] // Специальное образование Выпуск № XI. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-sotsilnogo-vklyucheniya-rebenka-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi-psiho-fizicheskimi-narusheniyami>.
7. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. — М., 1982. — 255 с.

Исследование динамики формирования речи у детей с общим недоразвитием речи (констатирующий эксперимент)

Меженцева Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Тумарева Виктория Викторовна, студент

Смоленский государственный университет

В статье проанализированы результаты обследования сформированности речи и неречевых функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, III уровень. Представлены этапы опытно-экспериментальной работы, основные задачи. Проанализированы результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: *общее недоразвитие речи; речевые и неречевые процессы; констатирующий эксперимент*

Всесторонний анализ речевых нарушений у детей с недостатками речевого развития представлен в трудах Р. Е. Левиной, Л. С. Волковой, Т. Б. Филичевой,

Г. В. Чиркиной и других авторов. Одним из приоритетных направлений логопедии можно рассматривать разработку научно обоснованных методов и содержания психолого-педагогического изучения детей с общим недоразвитием речи. Накоплен определённый опыт работы по организации и проведению диагностики в трудах С. Д. Забрамной,

Т. Б. Филичевой Л. С. Волковой, О. Е. Грибовой, О. Б. Иншаковой и других ученых. Однако, по-прежнему, многие организационно-методические вопросы, касающиеся принципов, методов и конкретно содержания комплексного обследования, остаются недостаточно разработанными. Вышесказанное определяет актуальность и значимость вопроса по детальному рассмотрению научно-методических и практических рекомендаций к организации психолого-педагогического обследования дошкольников с общим недоразвитием речи.

Успешность воспитания и обучения, социальной адаптации детей с ОНР зависит от правильной оценки их возможностей и особенностей развития. Диагностика этих детей является важным этапом в системе мероприятий,

обеспечивающих специальное обучение, коррекционно-педагогическую и психологическую помощь. Результаты многочисленных исследований отечественных ученых свидетельствуют о том, что недоразвитие или повреждение различных звеньев речевой системы при отсутствии специальных коррекционных мероприятий приводит к возникновению ряда вторичных и третичных отклонений.

Ещё Л. С. Выготский выдвинул положение о том, что при определённых благоприятных педагогических условиях, возможно предупредить появление вторичных проявлений недоразвития высших психических функций. В условиях детского сада при обследовании на первый план выступает задача комплексного, всестороннего, качественного анализа особенностей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личностного развития, а также исследования сферы знаний, умений, навыков, представлений об окружающем мире, имеющихся у ребёнка. Важно своевременно и полно обследовать речь ребёнка. Диагностика выступает как необходимый структурный компонент коррекционно-педагогического процесса и средством оптимизации этого процесса.

Углубленное всестороннее обследование позволяет построить оптимальные индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие и обучающие программы, определить

эффективность коррекционно-педагогического воздействия. Всестороннее обследование у детей речевых и неречевых процессов, сенсомоторной сферы, интеллектуального развития, а также личностных особенностей и социального окружения помогает правильно организовать коррекционное обучение и воспитание, что в дальнейшем может привести к положительным результатам в развитии, при поступлении в школу. Вот почему важно и необходимо рано выявлять детей с выраженным недоразвитием речи, с одной стороны, и разработки адекватного коррекционного их обучения, с другой стороны.

Главной целью психолого-педагогической диагностики является определение индивидуально-возрастных особенностей психического развития детей с нарушениями речи. Работая с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии, педагог при организации психологического обследования решает следующие задачи:

- определение индивидуального хода психического развития ребёнка в связи с различными видами речевых нарушений;
- определение характера психического развития ребёнка (какие функции, системы, сферы сформированы, какие сформированы недостаточно или сформированы неправильно), т. е. дифференциальная диагностика состояния развития ребёнка;
- оценка соответствия уровня и темпа развития ребёнка с нарушениями речи возрастным нормативам;
- установление возможных причин отклонений в психическом развитии ребёнка (органических, например, перинатальное поражение ЦНС; психологических — отношение окружения и самого ребёнка к дефекту);
- постановка психологического «диагноза» — отношение к тому или иному типу (группе) психического развития;
- выявление потенциальных возможностей ребёнка, прогноз его психического развития и определение психолого-педагогических условий, необходимых данному ребёнку для гармонизации стабилизации психического, в том числе и его речевого, развития [4, с.53].

Организация и содержание констатирующего эксперимента по обследованию речевых и неречевых процессов у детей пятилетнего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения представлено в данной статье. В исследовании приняли участие десять детей с логопедическим заключением ОНР, III уровень — воспитанники детского сада г. Смоленска. Вся опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

Первый этап — констатирующий: психолого-педагогическое обследование дошкольников с ОНР, анализ результатов, и разработка программы по коррекции неречевых и речевых процессов;

Второй этап — формирующий: коррекционная работа с детьми дошкольного возраста (на основе разработанных программ по уровням);

Третий этап — контрольный: итоговое обследование детей, анализ динамики формирования речи у детей дошкольного возраста с ОНР.

На первом этапе экспериментальной работы нами была изучена медицинская документация и речевые карты. На основе анализа речевых карт мы определили уровни речевого развития и возможностей дошкольников по степени сформированности таких параметров, как артикуляционная моторика, фонематический слух, звукопроизношение, слоговая структура, словообразование, грамматический строй, связная речь.

Речевые уровни развития:

Низкий — 1–2 балла (слабо развиты все основные компоненты).

Ниже среднего — 3–4 балла (навык в начальной степени, носит непостоянный характер).

Средний — 5–6 баллов (навык находится в развитии, требует помощи взрослого или владеет навыком не в полной мере).

Выше среднего — 7–8 баллов (ребёнок пользуется своими знаниями при умеренной поддержке взрослого).

Высокий — 9–10 баллов (навык устойчиво развит).

Анализ результатов показал, что половина детей имеет уровень речевого развития ниже среднего, и половина — низкий уровень.

Целым рядом исследователей (Л. А. Венгером, О. М. Дьяченко,

С. Д. Забрамной, О. В. Боровиком, Р. С. Немовым и другими) разработана структура психолого-педагогического обследования детей с ОВЗ, но в настоящее время значимым остаётся вопрос определения содержания обследования неречевых процессов у детей дошкольного возраста.

Мы предприняли попытку систематизировать ранее описанные в литературных источниках методики по изучению психических процессов и попытались разработать серии диагностических заданий, направленных на обследование неречевых процессов у дошкольников с ОНР [1,2,3].

Все задания разбили на пять частей. Первая серия заданий направлена на исследование восприятия. Вторая серия заданий — на изучение внимания. Третья серия заданий направлена на исследование состояния процесса воображения. Четвёртая серия — задания направлены на изучение памяти. Пятая серия заданий направлена на исследование мышления: операций обобщения, анализа и синтеза.

Анализ обработки данных, полученных по каждой методике диагностики познавательных процессов показал следующие результаты. Нами было выделено 30% детей со средним уровнем развития познавательных функций, 60% детей с низким уровнем развития и 10% детей с очень низким уровнем развития психических процессов.

Обобщив полученные данные по уровням развития речевых и неречевых процессов нами были выделены следующие группы детей:

Первая группа — это дети со средним уровнем развития психических процессов и ниже среднего уровнем развития речи. Для этих детей характерна недостаточная концентрация внимания, сниженный объём памяти, вследствие этого слабо развито словесно-логическое мышление. Возникают сложности в составлении развёрнутых рассказов. Эту группу детей составили 30 % дошкольников, принимавших участие в обследовании.

Вторая группа — дети с низким уровнем развития психических процессов и ниже среднего уровнем развития речи. Этим детям свойственны недостаточность произвольного внимания, его объёма и концентрации, отмечается низкая способность к переключению и распределению внимания; слабость запоминания, а также повышенная суетливость, возбудимость или, наоборот, заторможенность, вялость, пассивность, что в обоих случаях ведет к недостаточному развитию речи. Недостаточность развития восприятия ведет к трудностям в формировании всех мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации). 20 % дошкольников вошли в эту группу.

Третья группа — дети с низким уровнем развития как неречевых, так и речевых процессов. Для детей данной группы характерны пониженная работоспособность, а также недостаточность внимания, снижение объёма памяти, замедленность процесса запоминания, неточность воспроизведения информации, в связи с чем, речь отстает

от нормы. Нарушено произношение нескольких групп звуков. 40 % детей составили данную группу.

Четвертая группа — дети с очень низким уровнем развития неречевых процессов и низким уровнем развития речевых процессов. Словарный запас невелик. Используются двух-трехсловные предложения. Нет развернутого рассказывания. В эту группу вошли 10 % дошкольников, принимавших участие в обследовании.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент показал недостаточность развития речевых и неречевых процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи и позволил выявить основные направления дальнейшей коррекционной работы по их исправлению и совершенствованию.

Наш эксперимент подтвердил данные, полученные из теоретического анализа специальной отечественной и зарубежной литературы (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина,

М.Е. Хватцев, Е.Ф. Рау, Г.В. Чиркина, Л.С. Волкова, К.П. Беккер, З. Ремлер и других ученых) о том, что у значительной части детей старшего дошкольного возраста имеются отклонения от нормы как в речевом развитии, так и отклонения в развитии неречевых функций.

На основе данных, полученных в ходе первого констатирующего этапа эксперимента, нами была разработана система коррекционных упражнений, направленных на развитие высших психических функций (внимания, памяти, воображения, восприятия, мышления) и формирование речевой деятельности.

Литература:

1. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 32 с.; 115 карт.
2. Меженцева Г.Н. Особенности познавательной деятельности обучающихся с общим недоразвитием речи в начальной школе // Вестник научных конференций. 2017. № 2–5 (18). С. 60–61.
3. Немов Р.С. Психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 3: Психодиагностика. 640 с.
4. Чернова Е.П. Психологическая помощь дошкольникам с нарушениями речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. 2005. № 2. С. 51–55.

Практическая деятельность в школьных СМИ как фактор развивающего обучения

Мехедко Мария Александровна, студент

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (г. Пушкин)

Дополнительное образование для учащихся в наше время имеет огромное разнообразие. После уроков подросток может обучаться абсолютно чему угодно, так как города предоставляют большой выбор домов детского творчества, в селах и деревнях развиваются центры дополнительного образования. И если раньше на кружки подростки, в основном, записывались по собственному желанию в более старшем возрасте, то сейчас новая тенденция — детей, которые еще достаточно юны, родители стараются определить

в какую-нибудь сферу занятости. Все дело в том, что в наше время от выпускников школ, помимо знаний, требуются еще и такие качества, как инициативность, активность, любознательность, ответственность. Все это прививается подростку и во время дополнительных занятий, и, к тому же, это помогает ему при выпуске определиться с будущей профессией, а, соответственно, с выбором вуза.

Но во время обучения в школе учащиеся зачастую не находят применения своим знаниям и умениям, и жела-

ние участвовать во взрослой жизни реализуют путем осуществления ее отрицательных аспектов (алкоголь, курение и т. д.).

Школьная газета — это одно из проявлений взрослой формы деятельности, где подростки, стремящиеся показать свою готовность к новому этапу в жизни, могут раскрыть весь свой потенциал. Именно об этом мы и поговорим далее.

Что такое школьная газета? По сути, это обыкновенное печатное издание, которое выходит в определенной школе, основной аудиторией которой являются ученики, учителя и работники данной школы. Соответственно, газета, которая выпускается каким-либо центром дополнительного образования, также ориентирована на его работников, педагогов и обучающихся. Отличие такой прессы от обычной в том, что выпускают ее сами ученики и воспитанники. Сами подростки становятся редакторами, корреспондентами, верстальщиками, дизайнерами; собирая круглые столы, они решают важные и серьезные вопросы, связанные с прошедшими или намечающимися событиями; главный редактор каждому дает задание и назначает дедлайн. Эта своеобразная ролевая игра в журналистику есть практика, в которой дети и реализовывают свои способности, развивая при этом те самые навыки, о которых говорилось ранее.

Выпуск такой газеты обычно предполагает наличие руководителя, поскольку является дополнительной образовательной деятельностью, но он лишь курирует, обучает и старается направить умы школьников в нужное русло. Грубо говоря, писать статьи за них в газету руководитель не станет.

При выпуске школьной газеты стоит соблюдать традиции гуманности: материал, в котором учащиеся представляют собственную позицию на что-либо, излагается в форме, близкой к «я-высказыванию»; критика разрешается в случае, если не несет в себе никаких оскорблений. Газета не является пропагандой политических партий или религиозных верований; общечеловеческие ценности являются приоритетными для подобного издания.

Также газета предполагает наличие отражения неформального общения разных возрастных групп, но запрещает публикацию ненормативной лексики.

«Согласно концепции подростковой школы, организационные формы должны побуждать развитие мышления. Это должны быть формы инициации мышления.

Для этого необходимо выстраивать ситуации, в которых возникает теоретическое мышление.

В результате создания таких ситуаций меняется способ существования ученика в школе, его способ работы; меняется пространственно-временная координация учебных предметов, обогащаются формы работы.

Согласно исследованиям Г. А. Цукерман и З. Н. Новлянской, основное направление детских инициатив и самодвижение развиваются в плане отношений, то есть в психо-

лого-социальном плане. Соответственно, в пространстве основной школы должны быть представлены организационные формы для порождения и удержания, для оформления этих инициатив.

Определены два пути построения таких организационных форм.

Первый путь — это путь инициативы детей, возникающий из нужд интеллектуальной сферы. Примером такого пути является опыт З. Н. Новлянской и Г. Н. Кудиной, когда на уроке литературы возникла инициатива детей издавать некие периодические издания. Этот опыт длился в течение полутора лет. В классе появились три конкурирующие редколлегии, которые выпускали свои газеты с конкретной борьбой за читателя, за автора.

Второй путь — это когда взрослый приносит в подростковую жизнь новые предметности, оформляющие запросы подростка на решение своих собственных социально-психологических проблем и задач своей собственной жизни. Примером является экспериментальный курс школьной психологии, созданный Г. А. Цукерман [Швец, 2003].

Концепция организации школьной газеты более детально рассматривается Спириной Н. А. Прежде всего, она видит необходимость в создании постоянной редакции для обеспечения регулярного выхода издания, которая включает в себя те же самые должности, что и в обычной: редактор, журналисты, фотокорреспондент, верстальщик и пр. Редактор при этом должен иметь хорошие организаторские способности в целях объединения юнкоров вокруг издания.

Спирина советует организовать в своем пресс-центре юнкорское объединение и обратиться за советами в лицеи, школы, гимназии, которые имеют и выпускают свои газеты. Проводя занятия, следует сочетать теорию и практику. Можно приглашать поэтов и писателей, профессиональных журналистов, печатников и так далее, чтобы сделать занятия разнообразнее и интересней. Например, дизайнер или художник могут провести для подростков занятия по дизайну. Но главное, чтобы юнкоры активно принимали участие в создании газеты и в событиях, о которых они напишут. Поэтому не обязательно сводить всё обучение юнкоров к профессионализму. Важно обучить их основам газетного дела. [Спирина, 2013]. Подобные организационные ходы вызывают в школьниках желание работать, развиваться в нужном направлении, а также побуждают интерес к самому процессу создания и выпуска газеты.

Итак, практическая деятельность становится основополагающей при такой работе, как выпуск школьного издания. Подросток принимает участие во взрослой жизни, к которой стремится; расширяет кругозор, собирая материал для своей работы; расставляет для себя акценты и приоритеты, приобретая в процессе работы свои собственные принципы; видит результат своей деятельности и осознает свою важность. Все эти аспекты очень важны для моло-

дых людей в подростковом возрасте, поскольку стремление ко взрослой жизни достаточно быстро активизируется, формируется восприятие самого себя, как взрослую личность, чего старшее окружение не в силах принять и осознать. Этот диссонанс и выравнивает практическая деятельность в школьных СМИ.

Литература:

1. Спирина Н. А. Журналистика в школе. 2013 — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/310091/> — Заглавие с экрана.
2. Швец Ф. А. Создание школьной газеты. Практическая деятельность как фактор развивающего обучения. // Школьный психолог, 2003. — № 25–26. — С. 20–21.

Improving the quality of education with the help of ICT

Musaeva Fariza Maksutovna
Tashkent University of information technologies

This article is dedicated to the use of internet recourses at English lessons. Concrete examples of using internet during English lessons, the use of the latest technology in the classroom and testing students' knowledge directly into the practice are given as well as mentioning that the Internet is a powerful source of authentic texts and other materials that helps to improve language skills and gives students the opportunity to increase their confidence.

Key words: *teaching techniques, technical means, international communication, electronic dictionaries, internet recourses, implementation, electronic versions*

Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка

Мусаева Фариза Максутовна, ассистент
Ташкентский университет информационных технологий имени аль-Хорезми (Узбекистан)

Статья посвящена использованию интернет-ресурсов на уроках английского языка. Предоставлены конкретные примеры по использованию интернета на занятиях английского языка, использование новейших технологий в классе и тестирования студентов непосредственно на практике, а также упомянуто, что интернет является мощным источником подлинных текстов и других материалов, которые помогают улучшить языковые навыки и дает студентам возможность повысить их уверенность в себе.

Ключевые слова: *средства обучения, технические средства, международная связь, электронный словарь, интернет-ресурсы, осуществление, электронная версия*

Today, one of the key points of education reform is to develop students' skills in information and computer technologies. Thus, it is not necessary to justify the feasibility of these technologies in the teaching process, including foreign languages. Modern technologies help to evaluate the educational process. There are some materials, which are directed for the instruction, various types of methods and relationships, and the conduct of all learners in the educational process as well.

Perhaps the solution to this problem is the usage of Internet resources during English lessons. Currently, there is no doubt the urgency and relevance of integration of the Internet in the process of acquiring a foreign language. The main subject of the discussion is not a matter of why to use modern computer technologies, but how to use them in the learning process.

Using the Internet to a large extent would increase the range of real communicative situations, would increase the motivation of students, would apply their knowledge, and develop skills, speaking skills to solve real communication problems. [1, с. 126].

Undoubtedly, the Internet is a powerful source of authentic texts and other materials that gives students the opportunity not only to improve their language skills and speaking skills, also this resource increases their confidence in using the language as a means of obtaining and processing information and communication, as with a successful organization of this source students will be familiar of the complexity of the tasks performed by them.

With the increase of such flows of information, it is complicated for learners to perceive the training material at the lessons in modern educational systems who sometimes

have difficulties to use of ICT in the classroom. Over the past few years in the community, the role of the English language increased greatly, especially as a means of international communication. [2, с. 95].

Due to the increasing demands of society to learn English and other foreign languages there was an urgent need to find better ways to improve the quality of education. For a successful training, it is important for a teacher to know not only its essence and internal structure, but also those assumptions or principles that must be followed. Skillful implementation of the principles in the learning process is an important prerequisite for its didactic efficiency.

Mastery of communicative and intercultural competence is impossible without communication practices, and the use of Internet resources during a foreign language lesson is simply irreplaceable: Internet virtual environment allows going beyond the temporal and spatial framework, providing its users the opportunity to communicate with real authentic interlocutors on current topics for both sides.

At the moment, the market of computer programs and printed materials is widely represented different electronic dictionaries and electronic versions of the printed dictionaries on the basis that greatly simplify the study of the English language. Lingvo Dictionary is able to translate words and expressions from Russian into English, Spanish, Italian, German and French. Only English Russian/Russian-English dictionary contains 3,500,000 entries. It uses such as thematic dictionaries: versatile, economic, computer, polytechnic, medical, legal, scientific, oil and gas, Dictionary of informal words and expressions, as well as the phrasebook and grammar reference. [3, с. 15].

The use of electronic dictionaries does not only simplify the search for relevant lexical items, but also deepens and diversifies English language training. Traditional dictionaries give an incomplete picture of the use of words or phrases in the language. In addition, they quickly become obsolete. It should be noted that some words are out of use and they are replaced by others. The developers of electronic dictionaries react to the change of the language situation fairly quickly. A User of an electronic dictionary has the opportunity to update the program already installed on your computer through the Internet. In addition, all of the dictionaries have online versions.

One of the most important thing is the principle of visual learning. And auditory and visual clarity are equally important for a successful learning process. And if they are used in conjunction with each other, then the implementation of the principle of visualization will be more fully. Pedagogical principles of visual learning requires continuing improvement of training tools, the use of visual aids, corresponding to the modern level of development of science and technology. Improving the quality of teaching is closely related to the fundamental improvement of its methods, which in turn depends on the use of a wide range by a teacher of visual aids.

Means of visualization are related to technical means — training videos, sound recordings, radio and television.

These visual aids are called audio-visual, allowing the use of audio and video in the educational process. The use of certain Internet resources can cover the whole range of these technical means. Teachers can use these special sites for teachers, including the design and materials of these sites, download audio files and video files with the necessary material on the history, geography and regional geography.

Visual aids are used at all stages of the learning process: the explanation of a new material, while fixing the knowledge, skills formation, doing homework, checking learning process. It should be noted that some materials (tapes, disks) are not always sufficient to use at each lesson, as well as materials are often updated infrequently. That is why the use of Internet materials by teachers is necessary not only for variation, making them fun for the students, but also allows the teacher to teach modern English.

As mentioned above, in the process of teaching English, the skills and abilities of perception and understanding of the English language, listening comprehension, which requires from teachers and students considerably effort and time play an important role. Invaluable assistance to the teacher to organize the working process of can help educational films, video tutorials, and video websites that can show online. Emotional impact on students is the undisputed advantage of movies. It is essential that students' attention is directed to the formation of personal attitude to what they see. Successful achievement of this goal is only possible in the first place, in a systematic screening of movies, and secondly, to demonstrate them in a methodically organized way.

Using video also helps the development of various aspects of mental activity of students, and, above all, attention and memory. While watching the lesson is created an atmosphere of joint cognitive activity. In these circumstances, even inattentive pupil becomes attentive. In order to understand the content of the film, students should make some effort. So, involuntary attention switches to arbitrary and its intensity affects the process of remembering.

Thus, the dignities of audiovisual materials are obvious. Their active implementation by means of modern technologies such as the Internet, in the educational process offers great opportunities to enhance learning. Mainly, this depends on a wide range of network capabilities. Firstly, the Internet allows obtaining new information on the topic of interest. Secondly, existing sites allow to monitor their knowledge by performing a particular training exercise. Thirdly, using the Internet, you can create a genuine language environment based on intensive communication with native speakers, work with authentic literature, listening original texts, which undoubtedly contributes to higher motivation of students. Finally, the Internet is an indispensable tool for learning the various types and aspects of speech activity. Internet resources can certainly be present at all stages of learning a foreign language. In conclusion, it should be noted that the use of the latest technology in the classroom makes teacher's work much easier.

References:

1. Kukushin V. S. Modern educational technologies. Teacher's Guide. Rostov n/D: Publishing House “Fenix”, 2003. — 329 с.
2. Training for the future (with the support of Microsoft): tutorial. M.: Publishing and Trading House “Russian edition”, 2004. — 186 с.
3. Richards J. C. (2001) Approaches and Methods in Language Teaching. New York, 2001. — 288 с.

К вопросу о профессиональной мобильности педагогов

Мустафаева Екатерина Анатольевна, магистрант
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Закон «Об образовании в Российской Федерации» актуализирует инновационную деятельность в целях обеспечения модернизации системы образования [9, с.23].

Инновационная деятельность ориентирована не только на совершенствование учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, материально-технического, но и, в первую очередь, на совершенствование научно-педагогического и кадрового обеспечения системы образования [9, с.23].

Принцип инновационности обеспечивает высокий уровень подготовки профессиональных кадров, стимулирует внедрение новых педагогических технологий, качественно меняет отношение педагога к процессу обучения и самообучения.

Таким образом, мобильность специалистов, выражающаяся в готовности к постоянно меняющимся социально-экономическим условиям и оперативному реагированию на них, является одной из главных составляющих модернизации образования.

Именно поэтому интерес к проблеме мобильности со стороны педагогической науки в последние годы значительно возрос.

Анализ работ по обсуждаемой проблеме показал, что в педагогических исследованиях феномена профессиональной мобильности отчетливо просматривается тенденция двух направлений — это исследование профессиональной мобильности обучаемого и исследование профессиональной мобильности педагога.

Большая часть исследований относится к первому направлению. Это работы А. И. Архангельского, Б. М. Игошева, Э. А. Морылевой, Е. Г. Неделько, Н. В. Сидоровой и др.

Актуальность исследования второго направления обусловлена тем, что, не смотря на большое количество научных работ по мобильности, сущность профессиональной мобильности педагога, являющейся необходимым условием модернизации всей системы образования, недостаточно изучена.

В данной статье мы обратимся к феномену «профессиональная мобильность педагога», рассмотрим различные подходы к исследованию профессиональной мобильности, к определению ее сущности и психолого-педагогическим характеристикам мобильной личности.

Современное понятие «профессиональная мобильность» достаточно емкое и неоднозначное. Как целостное явление, профессиональная мобильность, имеет сложную структуру и может рассматриваться с позиции социологии, педагогики и психологии.

Анализ энциклопедической, педагогической, социальной и психологической литературы показывает, что понятие «мобильности» трактуется в различных научных источниках сообразно разным историческим периодам.

«Профессиональная мобильность» в современной научной литературе возникла в первой половине XX столетия, в начале, как чисто социологическое, а затем только как социально-педагогическое понятие.

Термин «социальная мобильность» был введен в научный оборот русским социологом П. А. Сорокиным в 20-е гг., на что ссылаются все современные публикации.

Автор рассматривал понятие достаточно широко, — как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» [2, с.373]. Он подразделил социальную мобильность на виды: вертикальную и горизонтальную.

Вертикальная социальная мобильность — это перемещение индивида или группы в системе социальной иерархии, включая изменение социального статуса (бывает восходящей и нисходящей). Горизонтальная социальная мобильность связана с перемещением индивида или группы в социальной структуре без изменения социального статуса (смена гражданства, профессии, места жительства или работы) [4, с.31].

Понятием «социальная мобильность» вслед за П. А. Сорокиным в своих работах пользовались многие философы и социологи, как отечественные (Ю. В. Арутюнян, Т. И. За-

славская, Ю. А. Карпова, И. Л. Смирнова, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филлипов и др.), так и зарубежные (П. Блау, Ф. Гато, Д. Глас, С. Липсет, Р. Бендикс, Р. Хаузер и др.).

Впервые понятия «*социальная мобильность*» и «*профессиональная мобильность*» были разделены в 80-е гг. XX в. Так, в «Кратком философском словаре» понятие «*социальная мобильность*» определяется как перемещение людей из одного социального слоя в другой или смена занятий в пределах одного и того же социального слоя. А «*профессиональная мобильность*» — как изменение группой лиц или индивидом одной профессии на другую [4, с.31].

Такие исследователи, как И. В. Удалова и Е. Д. Гражданников считали, что «профессиональная мобильность» является своеобразным вектором «социальной мобильности» и ввели в оборот категорию «*социально-профессиональной мобильности*», под которой понимали смену профессии, сопровождаемую изменением социального статуса.

Следует отметить, что на сегодняшний день, не смотря на то, что существует огромное количество видов мобильности (социальная, профессиональная, социально-профессиональная, культурная, академическая, отраслевая, квалификационная и др.), все эти виды берут свое начало у истоков социальной мобильности.

Так, Б. М. Игошев охарактеризовал этот процесс следующим образом: по мере изучения социальных перемещений и изменений представления о мобильности в обществе постепенно расширяются и углубляются, а само понятие социальной мобильности наполняется новым содержанием.

В педагогическом аспекте профессиональную мобильность такие исследователи, как В. А. Мищенко, рассматривают в качестве специализированной психолого-педагогической *подготовки учащегося* в период обучения в профессиональных образовательных учреждениях *к возможной смене профессии или специальностей внутри одной профессии в процессе будущей трудовой деятельности* [6, с.78].

В качестве способа и готовности личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности, «профессиональную мобильность» определяет С. В. Нужнова [7, с. 1].

Такое же определение профессиональной мобильности предлагает и Педагогический словарь [8, с.467].

Рассматривая профессиональную мобильность с *позиции социологии и педагогики*, можно сказать, что это, прежде всего, *процесс*.

В свою очередь, в *психологии* «профессиональная мобильность» рассматривается, главным образом, как *качество личности*.

Исследователь В. А. Мищенко отмечает, что «это качество в определенной степени присуще различным лицам в разной степени изначально, и, в то же время, оно может быть сформировано в процессе социализации» [6, с.78].

По мнению, Е. И. Огарева, социально мобильным считается тот индивид, который обладает гибкостью, способностью к изменениям, умеющий оперативно реагировать на вызов времени [4, с.31].

Е. И. Огарев рассматривает «профессиональную мобильность» в двух разных аспектах: 1) как горизонтальные и вертикальные перемещения индивида в социально-профессиональной структуре общества, связанные с изменениями его образовательного статуса и 2) как личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности (способность легко и быстро осваивать все новое и находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнение нестандартных задач).

В начале XXI века в исследованиях феномена мобильности педагогов, прослеживается прямая связь между образованием и мобильностью. Так, например, Ю. К. Калиновский, считает, что, чем образованнее человек, тем он мобильнее. По мнению автора, социально-профессиональная мобильность — это интегративное качество личности, определяющее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной, профессиональной среде под влиянием меняющихся природных, культурных, социальных ситуаций и обстоятельств ее деятельности [5, с.21].

Профессиональная мобильность начинает рассматриваться как составляющая профессионализма современного специалиста (Н. В. Василенко).

Мобильность связывают с профессионально значимыми качествами: компетентностью и профессионализмом (Е. Л. Шарова).

С нашей точки зрения, более целостное определение предложено Л. Н. Горюновой, которая полагает, что понятие профессиональной мобильности включает в себя единый комплекс составляющих:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;
- деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [3, с.116].

В соответствии с таким пониманием профессиональной мобильности Л. В. Горюнова выделяет следующие основные ее составляющие:

- совокупность компетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность педагога, в их числе ключевые компетенции: здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая и общепрофессиональные компетенции: педагогического взаимодействия, организационная, проективная;
- готовность к переменам как синтез устойчивости и «реактивной» адаптации;

— активность как способность к преобразованию педагогической деятельности и себя в ней [1].

На наш взгляд, такое определение охватывает почти все аспекты профессиональной мобильности, ее сущности.

Итак, проведя анализ научной литературы в области исследуемого феномена, под определением «*профессиональная мобильность*» мы будем понимать *интегральное качество личности, обеспечивающее готовность личности быстро модифицировать свою деятель-*

ность при постоянно изменяющихся условиях внешней среды, а также процесс, направленный на преобразование человеком самого себя и окружающей профессиональной среды.

В настоящее время формирование мобильности рассматривается с позиции компетентностного подхода. В определении сущности профессиональной мобильности, ее структурных компонентов большое значение имеет трактовка субъекта деятельности, предложенная Б. Ф. Ломовым (рис.1):



Рис. 1. Б. В. Ломов. Трактовка субъекта деятельности

Таким образом, данные структурные характеристики субъекта деятельности позволяют выделить и структурные компоненты профессиональной мобильности: психологическая готовность; мотивационная установка; креативность, как проявление чувствительности к неопределенности ситуаций; интеллектуальная лабильность (гибкость); активность, выполняющая функцию преодоления нормативно заданной деятельности; волевая направленность; рефлексия, являющаяся условием глубокого осознания и критического анализа; индивидуальный стиль деятельности; самоконтроль; саморегуляция; самостоятельность; ответственность; интеракция (социальное взаимодействие субъектов инновационной деятельности); социальная перцепция (восприятие, понимание и оценка социальной ситуации, обусловленной инновационными процессами); коммуникабельность (способность эффективно взаимодействовать в процессе совместной инновационной деятельности с це-

лью реализации своих мотивов и удовлетворения потребностей); включенность в профессиональную деятельность на основе использования потенциала внешней среды, предполагающая принцип целостности и открытости.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что мобильность педагога, являющаяся необходимым условием модернизации всей системы образования, рассматривается учеными широко. Одни исследователи понимают ее как процесс, другие — как качество личности, третьи — как интегративное свойство, обеспечивающее формирование необходимых компетенций специалиста. В свою очередь, определение сущности феномена «профессиональная мобильность педагога», ее психолого-педагогических характеристик, а также ее структурных компонентов позволяют говорить о возможности целенаправленного формирования и развития профессиональной мобильности педагога как индивидуального качества человека.

Литература:

1. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-professionalnaya-mobilnost-spetsialista-kak-problema-razvivayuschegosya-obrazovaniya-rossii#ixzz4WXYV4Fv>
2. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
3. Горюнова Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста / Л. В. Горюнова. — Ростов-на-Дону, 2005. — 137 с.
4. Зеер Э. Ф. Многозначность феномена «мобильность» в профессиональном образовании / Социально-профессиональная мобильность в XXI в. Сборник материалов и докладов Международной конференции (Екатеринбург, 29–30 мая 2014г), Екатеринбург, РГППУ, 2014, т С. 30–36.

5. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте социокультурной образовательной политики региона / Ю. И. Калиновский. дисс на соиск.уч. степ. д. п. н. — СПб., 1999.
6. Мищенко В. А.. К трактовке понятия «профессиональная мобильность» в современной научной литературе / Сибирский педагогический журнал. ВАК. Выпуск 15/2008, С. 75–81.
7. Нужнова, С. В. Сущность и структура понятия профессиональной мобильности в современном обществе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/Pedagog/185.html>
8. Педагогический словарь — М., АПН, 1980. — Т. 1. — 774 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Москва, 2014. 134с.

Формирование информационно-аналитических умений у младших школьников на уроках чтения в средней общеобразовательной школе № 6 г. Верхнего Уфалея Челябинской области

Нажметдинова Виктория Маратовна, магистр
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Экспериментальное исследование проходило в МОУ СОШ № 6 в 2 «Б» классе, находящийся по адресу Россия, Челябинская область, г. Верхний Уфалей, улица Карла Маркса, 135. Класса состоящий из 21 ученика, был разделен на группы: экспериментальную и контрольную в экспериментальную вошло 10 человек, в контрольную группу — 11 человек.

Цель исследования — выявить у учащихся экспериментального класса уровень сформированности читательских умений.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа:

Констатирующий — целью, которого является определение уровня сформированности читательских умений у учеников исследуемого класса.

Формирующий — целью, которого является подобрать приемы формирования читательских умений у исследуемого класса при работе над языком устно-поэтических произведений.

Контрольный — цель его, определение эффективности влияния приемов формирования читательских умений при работе над языком устно-поэтических произведений у учеников исследуемого класса.

Для определения уровня развития читательских умений младших школьников в качестве параметров оценивания были выбраны шесть аналитических умений:

- 1) умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении;
- 2) умение воссоздать в воображении картины жизни, созданные писателем;
- 3) умение устанавливать причинно-следственные связи;
- 4) умение воспринимать и оценивать образ-персонаж;

5) умение видеть авторскую позицию;

6) умение осознавать идею произведения. [3, с. 48]

На первом этапе эксперимента каждому испытуемому индивидуально давался текст А. П. Гайдара «Совесть». Задание: прочитай текст рассказа вслух, а затем еще раз про себя.

На втором этапе эксперимента была применена специально разработанная методика тестовых заданий. Ее суть состоит в том, что каждый ребенок должен был проанализировать данный текст, ответив как можно полно на шесть вопросов (по одному вопросу на проверку одного читательского умения).

Вопросы для анализа текста:

Найди в тексте образные слова и выражения, объясни их значение — проверка умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении.

Опиши героев рассказа; место и время, где происходит действие рассказа — проверка умения воссоздать в воображении картины жизни, созданные писателем.

Кратко перескажи последовательность событий рассказа — проверка умения устанавливать причинно-следственные связи.

Объясни поступки Нины и вырази к ним свое отношение — проверка умения воспринимать и оценивать образ-персонаж.

Определи авторское отношение к главной героине рассказа — проверка умения видеть авторскую позицию.

Сформулируй идею (основную мысль) рассказа — проверка умения осознавать идею произведения. [2, с. 76]

Ответы на эти вопросы каждого испытуемого занесли в протокол обследования. Ответы на каждый вопрос тестового задания в зависимости от правильности и полноты оценивались по трехбалльной шкале, и в зависимости от набранных баллов определялся уровень

сформированности каждого читательского (аналитического) умения:

- высокий уровень — 3 балла;
- средний уровень — 2 балла;
- низкий уровень — 1 балл.

Критерии для присвоения за ответ испытуемого одного, двух или трех баллов были специально разработаны. Параметры, по которым оцениваются ответы испытуемых и им присваивается определенное количество баллов, представлены в таблице.

Уровни сформированности читательских умений распределяются следующим образом:

Высокий уровень — когда у учащихся сформированы все шесть умений, т. е.: умение адекватно воспринимать изобразительно-выразительные средства, с которыми встречаются при чтении, могут воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем, способные оценивать поступки героев, увидеть последствия действий героев. Умение осваивать композицию произведения, увидеть авторскую позицию и освоить идею произведения.

Выше среднего — когда учащихся сформированы от пяти до четырех читательских умений: умение адекватно воспринимать изобразительно-выразительные средства, с которыми встречаются при чтении, могут воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем, способные оценивать поступки героев, увидеть последствия действий героев.

Средний уровень — когда сформированы три умения: умение адекватно воспринимать изобразительно-выразительные средства, с которыми встречаются при чтении, могут воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем, способные оценивать поступки героев.

Низкий уровень — когда сформированы два умения: умение адекватно воспринимать изобразительно-выразительные средства, с которыми встречаются при чтении, могут воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем.

По результатам диагностирования каждого из шести читательских (аналитических) умений была составлена сводная таблица. На основе ее данных установлен общий уровень развития читательских умений младших школьников.

Таблица 1. Уровень развития читательских умений младших школьников

№ п/п	Имя испытуемого	Сформированные читательские умения	Уровень развития читательских умений
Экспериментальная группа			
1	Ученик 1	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень
2	Ученик 2	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
3	Ученик 3	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень

№ п/п	Имя испытуемого	Сформированные читательские умения	Уровень развития читательских умений
4	Ученик 4	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
5	Ученик 5	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
6	Ученик 6	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Не обращает внимание на чувства, переживания героев. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Низкий уровень
7	Ученик 7	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
8	Ученик 8	Находит в тексте образные слова и выражения, но не понимает их роли. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Не обращает внимание на чувства, переживания героев. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. Способна самостоятельно уяснить идею произведения, если композиция его не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры.	Уровень выше среднего
9	Ученик 9	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень

№ п/п	Имя испытуемого	Сформированные читательские умения	Уровень развития читательских умений
10	Ученик 10	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень
Контрольная группа			
1	Ученик 11	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень
2	Ученик 12	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
3	Ученик 13	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Не обращает внимание на чувства, переживания героев. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Низкий уровень
4	Ученик 14	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
5	Ученик 15	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень

№ п/п	Имя испытуемого	Сформированные читательские умения	Уровень развития читательских умений
6	Ученик 16	Находит в тексте образные слова и выражения, но не понимает их роли. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Не обращает внимание на чувства, переживания героев. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. Способна самостоятельно уяснить идею произведения, если композиция его не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры.	Уровень выше среднего
7	Ученик 17	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень
8	Ученик 18	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
9	Ученик 19	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Устанавливает последовательность и причинность событий; объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Определяет отношение к герою писателя (по метким словам, прямому и косвенному высказыванию); определяет авторскую позицию. Самостоятельно определяет основную мысль произведения.	Высокий уровень
10	Ученик 20	Находит в тексте образные слова и выражения, но не понимает их роли. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Не обращает внимание на чувства, переживания героев. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. Способна самостоятельно уяснить идею произведения, если композиция его не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры.	Уровень выше среднего
11	Ученик 21	Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение; выделяет эпитеты, сравнения, олицетворения, звукопись, повтор и др. Воссоздает в воображении картины на основе прочитанного (описание героя, картины природы, ситуации) и рассказывает об этом. Понимает предметное содержание прочитанного, но не осознает причинность событий. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. При определении основной мысли требуется помощь учителя.	Средний уровень

Таблица 2. Сводная таблица

	Высокий		Выше среднего		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальная группа	4	40	1	10	4	40	1	10
Контрольная группа	5	45	2	18	3	27	1	9

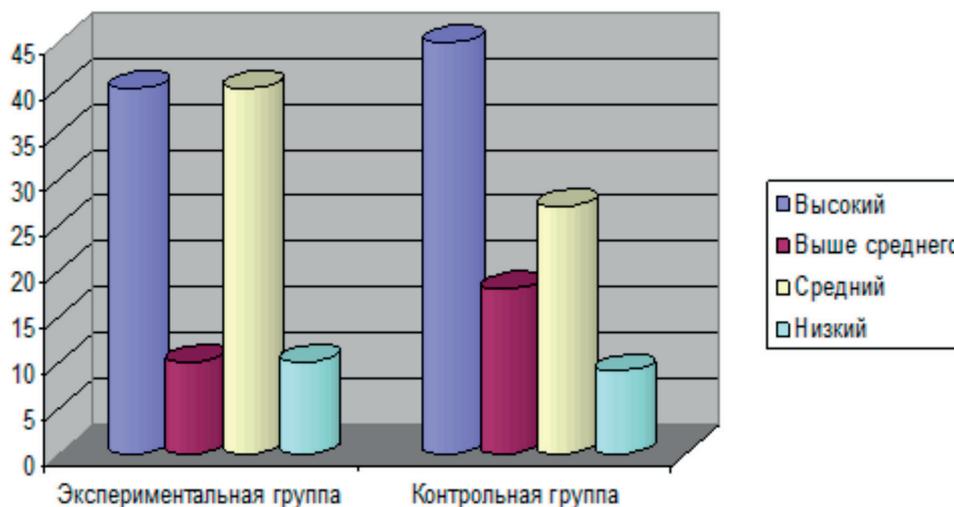


Рис 1. Уровни сформированности читательских умений 2 «Б» класса

Анализ таблицы показал, что в экспериментальной группе высокий уровень читательских умений сформирован у 4 учеников, что составило — 40%, в контрольной группе высокий уровень сформирован у 5 учеников, что составило — 45%. Выше среднего уровня читательскими умениями обладает всего 1 ученик — 10%, в контрольной группе — 2 ученика — 18%. Средний уровень читательских умений сформирован в экспериментальной группе у 4 учеников — 40%, в контрольной группе у 3 учеников, что составило — 27%. На низком уровне сформированности читательских умений, в экспериментальной и контрольной группе находится по 1 ученику,

что составляет в экспериментальной группе 10%, а в контрольной 9% соответственно.

Очевидно, что усилия педагогов начальной школы должны быть направлены не только на формирование навыка чтения. Это необходимое условие формирования полноценной читательской деятельности, но работа только над навыком чтения не может обеспечить в полной мере развитие и формирование других, не менее важных качеств читателя. Все больше и больше современных методистов приходят к мысли о том, что необходимо основное внимание сосредоточить на формировании и развитии читательских умений младшего школьника.

Литература:

1. Нажметдинова В. М. Педагогические условия формирования информационно аналитических умений у детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. — 2017. — № 9. — С. 345–347.
2. Кривилева Е. Е. Алгоритм уроков чтения. // Начальная школа. — 2008. — № 3. — С. 86–90.
3. Леонтьев А. А. Обучение чтению младших школьников: Из опыта работы. — М.: Просвещение, 2001. — 76. с.

На пути духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения

Нариманова Зиёда Кабилджановна, магистр, старший преподаватель
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования.

Первый Президент Узбекистана Ислам Каримов в своем выступлении на 9 сессии Олий Мажлиса отметил, что «...независимость дорога нам тем, что создала условия для рационального использования созидательной силы нашего народа, богатейший потенциал прекрасной щедрой земли, что носит имя Узбекистан. Смогли целиком посвятить свою жизнь интересам и благу Родины, чтобы наша нация и государство заняли достойное место в мировом сообществе. Вместе с тем мы постигаем еще одну истину. Только по-настоящему образованный человек может высоко ценить достоинства человека, сохранять национальное самосознание, самоотверженно бороться для того, чтобы жить в свободном обществе, чтобы наше независимое государство заняло достойное, авторитетное место в мировом сообществе.

Не секрет, что каждое государство, каждая нация сильны не только своими природными ресурсами, военной мощью и производственным потенциалом, но в первую очередь — своей высокой культурой и духовностью» [Ислам Каримов. Наша высшая цель-независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. — Т.: Узбекистон, 2000. — С. 12].

В научно-педагогических исследованиях ученые все чаще обращают внимание на проблемы становления экзистенциальной (ценностно-смысловой) сферы человека, что закономерно выводит их на проблемы духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. При многообразии подходов к пониманию источников, механизмов и стадий развития духовности, общим для большинства исследований является тезис о том, что духовность не бывает спонтанной и достигается в процессе работы человека над собой. Если обозреть роль педагога-учителя в духовно-нравственном воспитании молодежи, то ей уделяется самое пристальное внимание. Так как важным фактором успешного развития как личности, так и всего образовательного процесса в школах, ВУЗах является личный пример учителя. Роль педагога, его нравственный и профессиональный авторитет имеет ключевое значение в деле воспитания духовно-нравственного, ответственного, инициативного и компетентного человека. Сегодня педагог берет на себя ответственность не только за образовательные достижения, но и за нравственное и гражданское воспитание молодежи, гуманизирует процесс воспитания и одновременно преобразует саму социальную действительность, учитывая весь человеческий опыт духовной культуры, народную мудрость поколений. Потребности современного общества возлагают задачи не только качественного обучения, но и воспитания

Человека высоконравственного, духовно богатого, способного адаптироваться к процессам, происходящим в современном мире.

Великий ученый Д. И. Менделеев сказал: «Знания без воспитания — это меч в руках сумасшедшего». Абдулла Авлони считал, что человек существует для созидания, поэтому должен обладать знаниями. В своём труде «Туркий гулистон ёхуд ахлоқ («Цветущий край и мораль») придаёт огромное значение вопросам просвещения и образования.

В своей книге «Туркий Гулистон ёхуд ахлоқ» Авлоний прежде чем перейти к вопросу «что такое хорошо и что такое плохо», останавливается на великой роли воспитания и подчёркивает, что детей нужно воспитывать, начиная с младенческого возраста. «Если у человека испорчен характер с детства, если он вырос невоспитанным лишённым моральных устоев, то нечего ждать от него», — пишет автор.

Каждый вид воспитания автор описывает посредством стихотворных бейтов. Например, размышляя о воспитании мысли, он приводит такое стихотворение:

Если мысль хорошо воспитана,
То будет острее алмаза, меча.
Если зеркало мысли ржою разъедено,
То погаснет во мгле она, словно свеча.

Воспитание — это педагогически организованный целенаправленный процесс развития обучающегося как личности, гражданина, освоения и принятия им ценностей, нравственных установок и моральных норм общества; духовно-нравственное воспитание личности — это педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Узбекистана, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные религиозные объединения, мировое сообщество. Духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, которое осуществляется в системе образования нашей страны. Педагогика считает необходимым развитие у человека духовность, ориентированную на доброту, любовь, уважение к другим людям, сострадание, сочувствие. Воспитание является одним из важнейших компонентов образования в интересах человека, общества и государства.

Воспитание должно способствовать развитию и становлению личности, всех ее духовных и физических сил, способностей; вести каждого к новому мироощущению, мировоззрению, основанному на признании общечеловеческих ценностей в качестве приоритетных в жизни.

Сегодня категории «образование», «обучение» и «воспитание» начинают пониматься как целостный, нераздель-

ный процесс. Откровенно говоря, без должной воспитанности учащихся эффективный процесс обучения просто невозможен. Вот почему процесс обучения закономерно предполагает единство образовательной и воспитательной функций. Общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых людей, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

В сфере личностного развития духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения должно обеспечить:

- готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально ответственному поведению;
- готовность и способность к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм, непрерывного образования;
- принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций;
- готовность и способность выражать и отстаивать свою общественную позицию, критически оценивать собственные намерения, мысли и поступки;

Литература:

1. Каримов И. А. Наша высшая цель-независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. — Т.: Узбекистон, 2000. — С. 12.
2. Авлоний А.»Туркий гулистон ёхуд ахлоқ («Цветущий край и мораль») — Т.: Узбекистан, 1999.

Коучинг в управлении образованием

Нечаева Ольга Александровна, магистрант
Московский педагогический государственный университет

На сегодняшний день тема «коучинг в образовании» по большей части рассматривается с позиции формирования личностного результата ученика. Новые ФГОС диктуют новые представления о результате обучения, происходит иное формирование задач образовательного процесса. Передача знаний, умений и навыков дополнена важностью личности самого ребенка и происходящими с ним в процессе обучения изменениями. Именно поэтому педагоги используют новые методики, призванные помочь воспитать мотивированную личность со способностями к саморазвитию, с четкой гражданской позицией. В педагогике приходит понимание, что для успешного решения этой задачи необходимо формирование позитивной, успешной среды, систематическое наблюдение за успехами и побе-

- способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- трудолюбие, бережливость, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей её полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом, от страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни народа и сознание человека.

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является ключевым фактором успешного развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности. Невозможно создать современную инновационную экономику, минуя человека, его состояния и качества внутренней жизни. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей.

дами ученика, обеспечение формата непрерывного наставничества с максимальной поддержкой.

Пока еще немногочисленные публикации по теме «коучинг в образовании» делают акцент на необходимости внедрения в образование формата «сопровождение учащихся в ходе образовательного процесса». Например, сами преподаватели делятся впечатлениями о посещении коучинг-центров, по большей части уделяя внимание тому, что основная роль коучинга — в продвижении учеников, оказании помощи в раскрытии потенциала, демонстрации им новых возможностей в наработке успешных стратегий и вариантов поведения. Данная проблема, безусловно, актуальна в связи с тем, что при глобальных изменениях в мире — необходимость поиска новых жизненно-мотивационных схем

особенно высока. Важным педагоги считают позитивные изменения, касающиеся развития у учащихся нового типа мышления, основанного на уверенности в себе и будущем, на желании взаимовыгодного взаимодействия с окружающими [3]. Нет оснований ставить под сомнение то, что внедрение новых методик исключительно позитивно отразится на развитии отечественного образования и межличностных результатах учеников.

Однако, обращаясь к теме «коучинга в образовании» редко рассматривается второй (но не менее важный) вариант применения этого эффективнейшего инструмента — «поддержка управленческой работы и организационных изменений в образовательных учреждениях». И это при том, что даже международные исследования (например, TALIS) подтверждают факт недовольства качеством персонала руководителями учебных заведений, как за рубежом, так и в нашей стране. В частности, 44 % директоров российских школ полагают, что в школах не хватает квалифицированных учителей, а 10 % считают, что их не хватает значительно. При том, что в небольших и средних городах число недовольных квалификацией своих учителей иногда превышает 60 %. Эти цифры существенно выше средних по странам-участницам TALIS. [1]

Основываясь на столь неутешительной статистике, будет полезно более детально рассмотреть вопрос, в чем суть коучинга, и как его можно применять в отечественной педагогике.

Подход коучинга практикуется на основе восприятия человека, как сформировавшейся личности со своими целями, стремлениями и вариантами путей их реализации. В связи с этим — главной задачей коуча является формулирование для клиента путей решения его проблемы, а совместный поиск этих путей, индивидуальных для каждого человека. Коучинг — процесс, ведущий к повышению профессиональной компетентности или росту личностных качеств коучируемого, где главная цель — не достижение материальных результатов, а развитие у человека способности видеть пути, принимать решения и нести за них ответственность.

Восприятие коуча, как эксперта, одобряющего или не одобряющего те или иные действия своего клиента — в корне ошибочно. Самая важная задача — укрепить способность коучируемого к самостоятельным решениям, к постановке собственных, а не кем-то навязанных планов, и принятию полной ответственности за результат их реализации.

Эти полезные и нужные навыки необходимо развивать не только, и не столько у школьников. Преподаватели также нуждаются в систематической обратной связи, непрекращающемся личностном росте и возможности обсуждения профессиональных достижений, с последующим планированием путей реализации собственных целей, что наглядно доказывает международный опыт.

Достаточно показателен пример одной из норвежских школ. Сертифицированный коуч и тренер Международного Эриксоновского университета коучинга Ян-Георг Кристи-

ансен, проживающий в Норвегии, с начала 90-х работает консультантом и коучем в различных частных и государственных школах, возглавляет представительство МЭУ. Внедрение коуч-подхода в школьную систему Норвегии складывалось не сразу, проект был разделен на несколько этапов.

В 2001 году школа-гимназия Уллерн в коммуне Аскер принимала в своих стенах всего 9 первоклассников при работающих 30 учителях. Именно с нее началось внедрение системы коучинг-технологий в Норвегии. Школа была исключена властями из списка школ, и имела все шансы быть расформированной к следующему учебному году, но получила последнюю возможность на исправление. И в 2005 году, имея уже 180 претендентов в первый класс и 50 учителей — школа была официально объявлена одной из лучших в Норвегии. За этот период было проведено большое количество мероприятий совместно с Норвежским Представительством Международного Эриксоновского Университета (МЭУ). Одним из ключевых аспектов в этой истории успеха были многократные беседы в коучинг стиле между директором, учителями и Яном Кристиансенем.

Основные инструменты, которые были использованы — это проведение коучинговых встреч (при соблюдении стандартов ICF, без советов, указаний), командный коучинг, обучающая программа навыкам стратегий успешного обучения для всех учеников первого года обучения, включая правописание и чтение (для страдающих дислексией), мотивационные речи для всех учителей и родителей, консультации в процессе с целью улучшения стратегии и применения коучинга в группах с лидерами. Проект был признан номером 1 среди 150 норвежских школ — претендентов на финансовую поддержку в 2006 году, когда подавалось заявление в Национальный Директорат по Образованию. В дальнейшем программа стала развиваться в межрегиональном, а потом и национальном масштабах. [4] Т.о. более, чем убедительные результаты использование коучинг-технологий уже применяются в зарубежном опыте управления образовательными организациями.

Рассмотрим более детально, что же такое коучинг персонала и как он может применяться в современном менеджменте. В крупных финансовых организациях, в бизнесе, в структурах, заинтересованных в повышении эффективности управления - грамотный руководитель использует инновационные подходы и организует коучинг своему персоналу (зачастую не массово, а наиболее ответственным ключевым фигурам в своей компании). Компетентный и организованный персонал с высокой мотивацией, добивающийся успеха, уверенный в себе, эффективный и стремящийся к постоянному развитию — секрет успеха работы эффективного управленца.

Коучинг приносит успех, если используется для тех сотрудников, которые по роду деятельности и служебных обязанностей должны принимать самостоятельные решения, но в то же время уметь работать в команде. Он дает

возможность сотруднику более четко видеть цель и смысл своих действий, соотносить их с общей пользой и в конечном итоге становится более успешным и эффективным на своем месте. Все эти важные и полезные качества, без сомнения, важны и для современных педагогов.

Коуч может быть как приглашенным со стороны, так и сотрудником компании, в последнем случае он помогает сформировать стиль общения руководителя с подчиненными так, чтобы персонал действовал с максимальной самостоятельностью, но для блага компании.

Дж. Уитмор (автор книги «Коучинг высокой эффективности») задается вопросом «Может ли вообще менеджер быть коучем»? И убедительно доказывает, что «может», но для этого он должен проявить высочайшие качества менеджера — эмпатию, порядочность и беспристрастность, а также в большинстве случаев стремление совершенно иначе подходить к своему персоналу. [5] Ему также придется выстраивать собственные модели поведения из-за отсутствия примеров для подражания и даже столкнуться на первых порах с противодействием тех сотрудников, которых настораживает любое отклонение от традиционного менеджмента. Их может испугать дополнительная персональная ответственность, которую подразумевает базирующийся на коучинге стиль управления. А в качестве основных компетенций руководителя-коуча стоит выделить:

Умение активно слушать, задавать сильные вопросы

Умение оказывать помощь в определении цели, составлении плана, принятии решения

Умение держать фокус на результат

Умение вдохновлять, мотивировать, снимать тревогу и стресс

Умение давать обратную связь

Литература:

1. Директора российских школ и их зарубежные коллеги / Е. А. Ленская, И. В. Брун // Материалы XII Международной научно-практической конференции, г. Москва 19–20 февраля 2016. С. 140–153.
2. Кларин М. В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.
3. Коучинг в образовании // worldtutors.ru. URL: <http://worldtutors.ru/kouching-v-obrazovanii>
4. Коучинговый подход в обучении старшеклассников, как технология реализации современного образования // coachingineducation.ru. URL: <http://coachingineducation.ru/kouchingovyj-podxod-v-obuchenii-starsheklassnikov/>
5. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Пер. с англ. — М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. С. 168.

Ценность руководителя в образовании, обладающего выше обозначенным набором характеристик, без сомнения высока, т. к. часто даже молодые специалисты, требующие особенно пристального внимания в начале своей карьеры, не имеют необходимой связи с руководителем, не получают полноценную обратную связь, не имеют возможности эффективно планировать свою деятельность.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что процесс применения коучинговых технологий в формате «повышения эффективности управленческой деятельности» руководителями образовательных организаций практически не применяется, однако показывает высокую эффективность в практике зарубежного опыта, широко применяется в менеджменте крупных отечественных компаний, фокусируясь в следующих областях лично и социально-значимых результатов, таких как — Повышение осознанности жизненных и профессиональных решений, поддержка в создании оптимальных стратегий и планов действий в достижении поставленных профессиональных/деловых, карьерных и жизненных целей.

— Индивидуальное и групповое сопровождение профессионального/делового, карьерного и личного развития взрослых в контексте постановки целей и поиска путей их достижения, раскрытия человеческого потенциала (в организациях, на производстве, в образовательных учреждениях, в системах повышения квалификации, в государственных структурах, в рамках социальных и предпринимательских проектов и инициатив и др.).

— Повышение эффективности управления в целом и качества принятия управленческих решений руководителями всех уровней [2],

что, безусловно, является серьезным аргументом за применение данного метода в практике управления в современном образовании.

Integration of new information technologies at foreign language lessons

Nigmatova Hilola Abrorovna

Tashkent University of Information Technologies named after Al-Khorazmiy

In our independent and developing country, an important priority is education. Everyone knows that the future lies in hands of well-trained and educated specialists. High indices of globalization growth and the world market shows how knowledge of foreign languages are important for the economic and cultural sphere. This is a reason why learning English is so activity around the world, as it comes one of world languages and gives freedom and wide choice of opportunities as well as all other languages.

Moreover, out of my English teaching experience I can tell with confidence that expressing the own ideas and thoughts publicly, especially in a foreign language, is a difficult process, from both with linguistic, and the psychological point of view for pupils. Occasionally, they can't accurately formulate their thoughts, pick up necessary language means, as well as feel guilty and nervousness during their performances.

In recent years, teachers of a foreign language have considerable independence in a choice of tutorials, creative judgment of the contents and ways of implementation of program requirements. It should be mention is that, leading position of training in a foreign language is held by the methods and technologies based on personally focused approach by recognizing existence of various methods in modern process

Modern education system more and more actively uses information technologies and computer telecommunications. Distant education system is dynamically developing followed by number of factors, first of all — the fitting out of educational institutions with powerful computer technology and expansion of Internet community.

The development of information technologies has given a new unique show in teaching — introduction of distant education system. This system firstly lets the student choose individually the time and place for study, secondly, gives the opportunity to study the people who are unable to get the traditional knowledge due to some reasons, thirdly, use of new and modern information technologies, the fourth, reduces education expenses in some certain degree. On the other hand, the distant education increases the ability of education individualization.

It is well-known that electronic books are used in distant education. The advantages of these books to our opinion are firstly in their mobility, secondly, in their availability with development of computer nets, and adequacy to the level of modern science progress. Again, usage of electronic books leads to the solution of such problem as constant information updating. These books can contain a great number of exercises and samples, different kinds of information can be illustrated in detail. Besides that, electronic books help to take computer testing.

Electronic books usage has proved the qualitative learning as test results have shown. Thus, information technologies development gives big opportunity to form new methodics in education and hereby improve its quality.

Hypertext is a non-linear representation of textual information. There are somehow accented text prices in hypertext which are connected with the certain parts of text. Thus, user does not just look through pages consequently but he can choose another path following some links, i. e. he manages information retrieval process himself There can be images, video and sound stored in hypermedia system.

Hypertext technology answers the structure and usability requirements for learning materials. This material as a book can be easily uploaded to any server and it can be easily edited. However they often exhibit flaw design, not Well-organized structure and etc.

Nowadays we can number many hypertext formats, among them are HTML, PHP, DHTML and many others.

Creation of world-wide computer network called "Internet" (literally "international network") is one of the most revolutionary achievements of last decades which has greatly influenced educational processes throughout the world. Using cyberspace for educational purposes is a totally new direction of general didactics and methodics, because ongoing changes in educational process affect everything from work styles and methods to the educational level requirements.

Modern computers are efficient tools for optimization of mental labor of any kind; this is the reason for total computerization of education.

"Computer's lack of soul is mostly noticed when using it as an education tool for transferring knowledge. Machine can interact with user in "friendly" manner and support him; however, it never becomes irritated or bored. Computers are probably mostly useful in this sense for individualization of certain aspects of education", say R. Williame and K. Mackley, "Computers in school".

The main purpose of learning foreign languages in primary school is creation of communication skills, while every other aim is achieved as secondary in this process.

Communicative approach assumes learning to communicate and development of inter-culture relations capability which is the basis of Internet.

Internet is useless without communication. It is international and cross-cultural society based on electronic communication of millions of people throughout the world speaking simultaneously. This is the greatest conversation. Plugging into which we create a real life conversation model at the lessons of foreign language.

Communicating in real lingual surroundings provided by Internet students find themselves in real life situations.

Involved in solution of significant, realistic, interesting and approachable tasks students learn how to react them spontaneously and adequately which stimulates the creation of original statements, not stereotyped lingual forms manipulation.

The primary importance is attached to understanding, rendering of the meaning and expressing the sense. This one gives the reason to study foreign language structure and vocabulary. Thus, students' attention is concentrated on the using of grammar forms more than on the forms themselves, and learning grammar is performed indirectly, by means of immediate intercourse, excepting abstract grammar rules learning.

Computer is loyal to the variety of students' answers, it doesn't accompany students' work with laudatory or censuring comments, it develops their independence and creates a good social- psychological atmosphere at the lesson, providing them with self-confidence, which is considered to be an important factor of developing their identity.

The development of today's education is organically related to the rise of its information potential. This property determines a great extent of both the direction of education's evolution and the future of the whole society.

References:

1. Composition in convergence the impact of new media on writing assessment Diane Penrod, Netlibrary, Inc Mahwah, NJ; L. Elbaum, 2005.
2. Using blogs to enhance literacy: the next powerful step in 21st century learning Diane Penrod Laham, Md. Rowman and Littlefield Education, 2007.

Возможности ценностной интеграции молодежи в трансформирующемся обществе

Щеулова Екатерина Алексеевна, ассистент;

Николаева Алёна Евгеньевна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассматриваются проблемы интеграции ценностей молодежи в современной России, устанавливается связь между формированием личности молодого человека, его компетенций социального участия и доминирующими способами присвоения ценностей.

Ключевые слова: интеграция молодежи, особенности личности молодого человека, идеалы молодежи, устойчивое развитие российского общества, интериоризация ценностей, ценности молодежи

Социальная интеграция молодого поколения на базе ценно-интегрального вида выступает стабилизирующим фактором социальных структур и обязательных условием устранения кризисных ситуаций. В связи с этим, актуальность данной темы обуславливается потребностью продемонстрировать достоверную картину ценностных ориентаций молодого поколения в России в её динамике и изменчивости, определенной интериоризацией ценно-

For the most successful orienting in the world-wide information space it's necessary for students to acquire the information culture as well as the computer-display culture, as the priority of information searching is more and more often given to Internet.

As an information system Internet offers to the users varieties of resources and information. A basic service set may include e-mail, teleconferences (Usenet), videoconferences, the ability of publishing own information, creating own homepage and hosting it at a web-server, information resources access, reference catalogs (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy); search systems (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite), conversation in the network or chat. These resources can be actively used at the lesson. Acquiring the communicative and intercultural competence is impossible without communication practice, and using Internet resources at foreign language lessons in this sense is indispensable: the virtual media of Internet allows passing through time and space limits giving to its users the ability of authenticable communication with real speakers on topics actual for both sides. However, it is necessary to remember that Internet is only a subsidiary technical feature of learning and in order to achieve the optimal results its use should be competently integrated in the lesson process.

стей, достаточную для моделирования данной общественной группы, формирования политики молодежи.

Раскрывая общественные механизмы интериоризации и в тоже время модификацию ценностей российской молодежи, создаётся возможность исследование становления этой общественной группы, установление роли всевозможных общественных условий, оказывающих своё непосредственное влияние в проецировании менталь-

ных начал молодого человека, то что в особенности немаловажно в выработке стратегий модификации социальных институтов. По этой причине, значимость исследования механизмов взаимодействий получило в обстоятельствах трансформации системы российского социума, содействуя расширению перспектив участия молодого поколения в его обновлении и в сохранении его единства.

Молодежь как общественная группа оказывает особое влияние в создании или изменении режима в обществе. Социум как общественная система в соответствии с принципом эмерджентности работает за счет характерных системе неординарных качеств, которые входят во всевозможные слои и группы. Молодежь, выступает одной из таких групп обладая своей характерной особенностью принимать участие в проецировании общественной реальности. Присоединяясь к процессу воспроизводства общества, молодое поколение вносит современный новаторский потенциал, способный быть базой с целью формирования либо уничтожения общественных структур. Поэтому от характера социальной активности молодежи во многом зависит целостность и стабильность российского общества.

Между изменением ценностей молодым поколением и реформистских преобразований российского общества имеется стабильная связь. Реформирование социума содержит введение стандартов эффективной социализации молодого поколения, концепции элементов и средств передачи общепризнанных норм в социуме, культурно-исторических ценностей современного поколения. Исследование общественных определяющих факторов интериоризации ценностей в социуме даёт возможность отметить соответствующие характеристики интериоризации ценностей молодёжи в современной России, определенные новейшими стратегиями реформирования, перехода от советской к новой модели.

Перемена в области структуральных качеств современного социума привело к развитию модификации в области социализации молодого поколения, переход к новым общественным правилам и установкам. Во-первых, теряются конкретные аспекты социализированной личности в связи с расстройством образца эпохи советской России и непостоянства, двойственности общественных требований к личности в обществе в последние несколько десятилетий. Во-вторых, условия социализации молодых людей значительно преобразовались в связи с принятием новых нормативно-правовых актов, характеризующих пути и ресурсы участия личности в жизни общества. В-третьих, образец интегрированной в социальную структуру личности разделится на эффективную, но низкодуховную, нравственно неприемлемую личность, и высоконравственную, общественно значимую личность, которая способна достичь значительного общественного статуса.

В связи с переориентацией ценностей молодежи возникает обстановка, которую Кузнецов В. И. охарактеризовал как аксиологическим хаосом. «Происходит интенсивное внедрение ценностей культуры запада, социум просто

прощается только с внешними свойствами прошлого строя. Ценности, культивировавшиеся в минувшие восемьдесят лет, не уходят из сознания социума и по сей день. В следствии — «загадочный симбиоз», если в сознании личности есть ценности, иногда отвергающие друг друга. К примеру, исследователи отмечают приоритет современных молодых людей на личностный успех, инициативность, и, в то же время, значимость коллективизма в группах молодёжи крайне возвышена». [2].

Значительная динамика в изменении общественных ценностей, положение беззакония, плюрализм системы ценностей, деформация исторического прошлого, неясность предстоящего вырабатывает специфическое понимание молодого поколения о приоритете идеала в развитие миропонимания и в проецировании общественных практик.

Значение актуальных целей, развитие взглядов о первоосновных нуждах общества, проецирование стратегий общественной заинтересованности значительно находится в зависимости от развития собственной личности в социализации. А так как, было заявлено ранее, человек попадая в сферу с большим зачастую неясных или отрицающих чужие эталоны и ценностей, декларируемых разнообразными общественными группами, то в таком случае в патофункциональных ценностных изменений главное разногласие перехода ценностей в кругах молодого поколения выражается в развитии идентификации члена общества.

На уровне инструментальных ценностей А. В. Петров, проводивший исследование выставления ценностных приоритетов нынешнего молодого поколения, фиксировал, что «исследование ценностно-мотивационной области молодых людей в сфере работы продемонстрировал двойственный подход к нему. С одной стороны, работа переместилась на периферию социального сознания, так как анкетированные ни разу не ввели его в список преимущественно важных ценностей, а, с другой, — 78,5% заявили, что только лишь насыщенная и увлекательная работа достойна того, чтобы отводить ей большую часть собственного времени. 21,5% респондентов, полагают, то что можно сколько угодно тратить времени на работу с условием того, что будет высокий доход. Подобное несоответствие — достойный образец двойственности сознания молодого поколения; в нем в одно и тоже время уживаются несовместимые направления, не допускаются элементы конкуренции. Только лишь 19% предполагают, что рабочая состоятельность, конфликт возможностей значительное помощи и поддержки в работе, для 81% опрошенных равенство — синоним верности и гармоничности общественных взаимоотношений. Им характерна актуальная концепция, в базе которой лежит равноправие в проявления способностей каждого, равенство прибыли и жизненных условий существования [1].

Двойственность и значительная динамика систем ценностей социума в значительной особенности отражается в системе личностных ценностей молодёжи, в которой возникает пустота ориентации. Во время «переосмысления

ценностей» «происходит расслоение ценностной системы регуляции поведения субъектов... то есть, ценности могут быть изучены и как структурные компоненты когнитивной личности, и как компоненты ее мотивационно-потребностной области. Подобное «двухзначное» состояние ценностей разъяснено их смысловым естеством. Ценности же, представляясь коннотационными основаниями, объединяют когнитивную и мотивационную области, объединяют их в предоставленную смысловую область, предоставляя личности определенную целостность» [1].

Парадоксы в концепции ценностей и расхождения между собой иерархических систем ценностей приводят не только к значительному уменьшению ценностей в общественных системах, но и увеличению необходимости душевной разрядки, сосредоточенной на установлении стабильных интересов в жизни. В особенности данная необходимость имеет место быть непосредственно у молодого поколения. Актуализирование внутреннего поиска считается основным условием увеличения значимости веры в мировосприятии, житейских и терминальных ценностей современной молодежи, так как вера в Бога даёт возможность установить курс и ресурсы формирования личности в соответствии с его сущностными особенностями, отыскать конкретные, важные решения на максимально значимые вопросы возникающие в жизни человека о смысле его существования и нуждах, о требуемых для целостной социокультурной области ценностей нравственности, о методах реализации независимости и ответственности, о важности взаимодействия с общественными институтами и учреждениями. Иначе говоря, религия даёт возможность возобновить почти разрушенную ценностную структуру, справиться с их относительностью посредством обнаружения безусловных ценностей и преобразование в соответствии им других иерархических уровней ценностных систем молодежи.

Но в нынешнем социуме сохраняются преграды интериоризации личностных ценностей, что выступает значимой предпосылкой невысокой результативной общественной активности молодого поколения. К таким препятствиям относят дуальное влияние институтов социализации, ее малую устойчивость; расхождение культурных нормативных компонентов социальной структуры и надзора; потенциальный рост индивидуального самостановления, однако размытость критериев самоидентификации и массовых идентификаций, осознанием довольно низкого соотношения высококлассной инициативной деятельности и качества жизни и др. Ре-

зультатом подобного противоречия считается разногласие в интериоризированных индивидуализированных и кристаллизованных в общественных отношениях ценностей, проявляющиеся в лимитированном осознания человеком собственной значимости и способностей в проектировании общественной действительности. Данная ситуация требует исследования новейших способов в проведении исследований индивидуальных ценностей, характера их интериоризации [3].

Таким образом, ценности и ценностные ориентации, структурирующиеся в сознании молодого человека в процессе его становления, в периоде приспособления и самоопределения оказывают содействие развитию стабильных взаимосвязей с обществом, что выступает обстоятельством повышения субъектности индивида в воспроизводстве установленных в обществе норм. Проектирование общественной действительности молодыми людьми различается субъектностью, инновационностью и рефлексивностью. Общественные перемены на биографическом уровне и каждый новый общественный процесс призывают в большей или меньшей степени соотношения с субъективной ценностной системой, которая определяет понимание о значимости и развитие общественной установки. По этой причине направленное вовлечение молодежи в процесс по воспроизводству общественных норм как субъекта общественных взаимосвязей потребует способности соотношения сформировавшихся обстоятельств и режима с интериоризированными эталонами, пребывающими на вершине личностной ценностной системы и придающие ей общественно-значимый, объединяющий характер. В следствии этого происходит сопряжение субъективных смыслов общественного участия с общепризнанными, культурно аргументированными. Но функционирование идеала в этой связи допустимо исключительно тогда, когда он принимается действующим субъектом как объективно значимый, постоянный и абсолютный. Происходит частая замена идеалов современной молодежью, что формирует иллюзию неимения у них идеалов и несогласия со стабильной системой ценностей. Однако в латентной форме протекает, скорее всего, противоположный процесс. Увеличивается необходимость в приобретении смыслообразующих идеалов, которые дают возможность уменьшить неопределенность в подборе жизненных стратегий, так и объединить на индивидуальном уровне все без исключения ценностные ориентации. В современном российском социуме данная тенденция набирает свои обороты.

Литература:

1. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. М.: ACADEMIA. 2008.
2. Кузнецов В. И. Молодежь на рубеже веков // Социологические исследования. Ростов.
3. Петров А. В. Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // СОЦИС. 2008. № 7. С. 84–89.

Pedagogical models for e-learning

Pozilova Sh. Kh., assistant;

Ortikov U. T., student

Tashkent university of information technologies, Uzbekistan

Nowadays in Uzbekistan in Internet and Web-based technologies have redefined the boundaries and pedagogies of distance learning by stretching its scope and deepening its interconnectedness. New learning interactions that were not perceived possible before can now be facilitated, such as the coupling of experts from around the world with novices, the instantaneous access to global resources, the opportunity to publish to a world audience, the opportunity to take virtual field trips, the opportunity to communicate with a diverse audience, and the ability to share and compare information, negotiate meaning and co-construct knowledge. Such activities emphasize learning as a function of interactions with others and with the shared tools of the community prompting (a) the emergence of pedagogical constructs and models such as distributed learning, open/flexible learning, asynchronous learning networks, knowledge building communities, and communities of practice, and (b) the reconceptualization of distance learning as the deliberate organization and coordination of distributed forms of interaction and learning activities to achieve a shared goal. This paper describes such models and their theoretical grounding and instructional implications for E-Learning contexts, and presents a theory-based design framework for E-Learning that capitalizes on the interaction between pedagogical models, instructional strategies, and learning technologies to facilitate meaningful learning and knowledge building.

E-Learning, like all instructional technology delivery environments, must be rooted in epistemological frameworks to be effective for teaching and learning. Theoretical constructs emerge from our assumptions or perspectives on knowledge. The implications of a particular perspective on constructing knowledge are significant in the application of theory and design associated with a specific instructional delivery mechanism. In order to better understand how grounded design can lead to effective and meaningful E-Learning, a review of the different perspectives or views on cognition and knowledge is in order. These perspectives include: the cognitive information processing view or “mind as a computer metaphor”, the parallel distributed processing view or “mind as a brain metaphor”, and the distributed or situated cognition view or “mind as a rhizome metaphor”.

Pedagogical models for e-learning

Open learning

Open or flexible learning is a new approach to describing distance education where the emphasis shifts from delivering a pre-established curriculum to focusing on individual and local needs and requirements, and creating open learning places

based on the here and now. Key principles of open learning are student centeredness and a focus on learning rather than teaching. Open learning provides students with flexibility and choice in meeting their educational goals. It can include a variety of non-traditional learning opportunities, such as: short courses, night courses, workshops, seminars, conferences, certificate programs, customized training packages, and degree-credit and non-credit distance education courses. Examples of open or flexible learning environments that rely on the use of Internet and Web — based communications technologies include knowledge networks, knowledge portals, asynchronous learning networks, virtual classrooms, and telelearning.

Distributed learning

Distributed learning is described as education delivered anytime, anywhere, to multiple locations, using one or more technologies or none at all. When telecommunications media is utilized, distributed learning refers to off-site learning environments where learners complete courses and programs at home or work by communicating with faculty and other students through e-mail, electronic forums, videoconferences, and other forms of computer-mediated communication and Internet and Web-based technologies.

Learning communities

Learning communities are groups of people who support each other in their learning agendas, working together on projects, learning from one another as well as from their environment and engaging in a collective socio-cultural experience where participation is transformed into a new experience or new learning.

Communities of practice

Communities of practice are “groups of people informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise”. The construct has become popular in the business community and in organizations that focus on knowledge as an intellectual capital. Communities of practice are different from formal work groups or project teams in that they are defined by knowledge rather than task, and members are self-selecting rather than assigned by a higher authority. Additionally, what holds a community of practice together over time is its members’ interest in maintaining the group and not project deadlines or job requirements. Over time, the activity and actions of the individuals engaged in the enterprise give rise to new and specific practices and processes that are shared by all members of the community. When the common purpose is learning, communities of practice can be described as “shared environments that permit sustained exploration by students and teachers enabling them to understand the kinds of problems and

opportunities that experts in various areas encounter and the knowledge that these experts use as tools".

Knowledge building communities

Knowledge building communities are learning communities in which communication is perceived as transformative (resulting in a new experience or learning) through knowledge sharing and generation. Participants in a knowledge building community "share a common goal of building meaningful knowledge representations through activities, projects and discussion" and the instructor or tutor "is an active, learning participant in the community". A common goal of knowledge building communities is to advance and share the knowledge of the collective. Research teams in the scientific disciplines provide a prototypical example although knowledge building communities can also exist in other forms such as film societies or industrial firms. What is defining about a knowledge building community is a commitment among its members to invest its resources in the collective pursuit of understanding.

The emergence of these models has prompted the reconceptualization of distance learning as the deliberate organization and coordination of distributed forms of interaction and learning activities to achieve a shared goal. Specifically, E-Learning can be defined as an open and distributed learning environment that utilizes pedagogical tools, enabled by Internet and Web-based technologies, to facilitate learning and knowledge building through meaningful action and interaction.

Conclusion

Designing effective and meaningful E-Learning requires a grounded design approach. The E-Learning developer or instructor must have a reflexive awareness of the theoretical basis underlying instructional design and the ability to link theory to practice in a systematic manner. This paper presented a theory-based design framework for E-Learning that emphasizes the systematic and transformative interaction between pedagogical models, instructional strategies, and learning technologies consequently allowing the E-Learning developer or instructor to adopt a grounded design approach. In addition, it was argued that recent advances in Internet and Web-based technologies prompted the emergence of pedagogical models grounded in the situated cognition and constructivist views of knowledge necessitating the reconceptualization of distance learning as "an open and distributed learning environment that utilizes pedagogical tools, enabled by Internet and Web-based technologies, to facilitate learning and knowledge building through meaningful action and interaction". Armed with this new understanding of distance learning and the theory-into-practice design framework that characterizes the instructional implications of situated cognition, E-Learning developers and instructors have the knowledge and tools to carefully craft E-Learning solutions and deliberately organize, coordinate, and enact distributed forms of interaction to promote meaningful knowledge acquisition.

References:

1. E-learning: concepts, trends, applications. Corporation Trust Center by Epignosis LLC 2013.
2. The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view. Siân Bayne and Jen Ross, the University of Edinburgh. The Higher Education Academy, 2013.
3. Evaluation of Evidence — Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. U. S. Department of Education Office of Planning, Evaluation, and Policy Development Policy and Program Studies Service, 2010.
4. Нурмухамедов, Г.Н. Электронные учебные курсы: потребности образования, проектирование, разработка, проблемы и перспективы // Информатика и образование. — 2012. — № 1. — С.33–39.
5. Arafeh, S. The implications of information and communications technologies for distance education: Looking toward the future/S. Arafeh. — Arlington, VA: SRI International — Final Report. — 2004.
6. Bates, A. W. Distance education in a knowledge-based society/A. W. Bates // A keynote address in the ICDE Conference on The Metamorphosis of Distance Education in the Third Millennium — Toluca, Mexico. — 2007.
7. Bullen, M. Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue/M. Bullen, T. Morgan, A. Qayyum, // Canadian Journal of Learning Technology — 2011 — № 37 (1).
8. Donhue, B. Faculty and administrators collaborating for e-learning courseware/B. Donhue, L. Howe-Steiger // EDUCAUSE Quarterly — 2005 — № 28 (1). — p. 20–32.

The importance of involving intercultural communication in teaching process of translation skill

Rikhsieva L.

Uzbek State University of World Languages

At present the learners are becoming involved in world culture. The educational system has the task to train the students to cultural, professional and individual communication with the representatives with other social traditions and language culture. The main task of the educational program is teaching of foreign languages with introducing the students to foreign culture. Background knowledge of the new culture often helps learners to understand better what is heard or read in the foreign language. One of the most difficult problems in translating is found in differences between cultures. Instances of cultural language differences are evidenced in that some languages have specific words for concepts whereas other languages use several words to represent a specific concept. In translation two cultures face to each other and we come across the influence of two cultures. Therefore, it is necessary for the future translators or interpreters to know the history, customs, traditions, culture and way of life of the people who speak the language. As we have possibility to be with people from different countries, we sometimes have misunderstandings or make mistakes. Giving some situations which cause a misunderstanding from different people's practices in classes can lead students to be aware of various cultures of the world. For example: *I was visiting Germany for the first time and I received an invitation to visit my most important customer in her house. I decided to take her a beautiful bunch of twelve red roses and her husband a bottle of wine. I gave her the flowers, but she just looked embarrassed.* Douglas, Scotland [2]. From situation is cleared that Douglas wasn't aware about giving gifts in Germany because red rose is a connotation of love. Also, many words which look like equivalents do not correspond each other. They have special connotations. For example, the word *sheep* has very negative connotations in the Russian language: *Ты баран* - it means you are a very dirty person, but in Turkic language *sheep* has a very positive connotation. This difference is based upon cultural variations and culture is often reflected in the figurative usages of words. For example: In Uzbekistan people use *cotton* in a figurative sense - *Упахтадай юмшоқ* - word for word translation into Russian: *Она мягкая как хлопок*, but this would never be used figuratively in English because cotton is not grown there [1]. On the contrary, in Britain they use the idiom: *black sheep* for member of family with bad manners as they grow up only herd of white sheep. Other idioms come from such things as sports that are common in the United Kingdom or the United States and may require some special cultural knowledge to easily understand them. *To cover all of one's bases* means to thoroughly prepare for or deal with a situation. It comes from the American game of baseball where you must cover or protect the bases.

I tried to cover all of my bases when I went to the job interview. Not all metaphors and similes are easily understood. If they are translated word for word into a second language, they will be often completely misunderstood. First of all the image used in the metaphor or may be unknown in the receptor language. For example, a simile based on *snow* would be meaningless to people who live in some parts of the country where *snow* is unknown in English: *I washed my clothes white as snow*. In a language in the south: *I washed my clothes white as seashells or as bone*. In Uzbek: *I washed my clothes white as cotton*. In intercultural communication it is necessary to take into the consideration the peculiarities of national characteristic features of the communicants, the specific emotional, national properties of thoughts. For example, in the sentence: *He is a stubborn as bull*. It should be translated into Russian in this way: *Он упрямый как осёл*. Not *бык* which is not appropriated to proper translation. The translator must know the cultural conflicts in finding equivalents. For example: When in Rome do as Romans do - in Uzbek: *Кимнинг аравасига мингсанг, ўшани қўшигини айт* — in Russian: *В чужой монастырь со своими уставами не ходят*. A Drop in the Bucket. — *Хамир учидан патир. — Это пока цветочки, а ягодки потом*. In English and Uzbek green eyes have negative connotation but in Russian it is used in positive connotation. Britain is an island surrounded by water therefore in English there are a lot of water, fish and marine-related idioms. Such as: *weak as water* (fragile), *drink like a fish* (booze), *to miss the boat* (missed opportunities), *all at sea* (a loss) etc. We have already stressed the fact that different languages have different concentrations of vocabulary depending on the culture, geographical location, and the worldview of the people. While teaching a culture specific topic can also be given in order to enhance learning. It usually begins at the elementary stage with discussions of the daily life of the peer group in the other language community - their families, their school, their friends. An intermediate level attention may be drawn to geographical factors, historical periods, transport, country life, art, music and so on. Some topics that can be presented within the course syllabus are suggested below: *Climate, Family life, Holidays, Geography, Meals, Education, Clothing, History*

And also, It is better to do the following exercises in order to translate accurately. **For example:**

A. Find all colour words you know in Uzbek and Russian and compare them with English colours; compare the semantic structure of colour words in English and your native tongue.

B. Find all the meanings of the verbs *to go* and *to come* in English and search for the equivalents in Uzbek and Russian.

Cultural words may be translated by the following ways:

1. By means of modification: *ҳамап-* voluntary and joint public work called *khashar*;

2. By means of description of form or function: *келин- са-лом-приветствие невесты- bride 's greeting* [1];

3. By means of descriptive translation: *Ramazan-Khait which is a holiday of moral purification and spiritual revival*; опытный *oshnaz* высоко ценится, ведь не так-то просто при-

готовить в одном *казане плов* на 100–200 человек- an experienced *oshpas* (a man who prepares national meal) is appreciated because to prepare *pilav* (a national dish) for 100–200 people in one *kazan* (a national crockery which is used for preparing national meals) is not a simple work.

So, while teaching language through involving cross-cultural communication learners can be supported to avoid some difficulties and misunderstandings and might be easier to find the appropriate remedy in situations they will come across during their life.

References:

1. A. Muminov. A guide to consecutive translation. — T., 2013.
2. Simon Greenall. "Reward". Student's book. Intermediate. — Oxford., 1995.

Средства формирования и совершенствования учебной деятельности подростков

Сарсенова Эльвира Арстамбековна, магистр
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

В современной трактовке существует много понятий «учебной деятельности». Д. Эльконин понимает учебную деятельность, как обобщение деятельности, нацеленной на овладение знаний. А. Знаков трактует данный термин, как вид по самоизменению ученика в процессе приобретения навыков. Тем не менее, исследователи сходятся в мысли, что учебная деятельность остается ведущей формой деятельности во все возрастные периоды обучения. С точки зрения данного определения, можно сказать, что учебная деятельность является деятельностью индивидуума по овладению определенных способов решения жизненных задач. Характерно заметить, что данная деятельность должна быть поставлена кем-то извне, в нашем случае, этим лицом является учитель. Л. Выготский представляет учебную деятельность на базе стороннего контроля, которая должна переходить в саморефлексию учащегося. А. Леонтьев определяет единство психики и деятельности, а Н. Талызина утверждает поэтапное формирование умственных алгоритмов и типов учения, получаемые во время учебной деятельности.

Как и любая форма работы, учебная деятельность определяет средства осуществления в виде продукта и результата. Особенность данного вида деятельности заключается в единстве субъекта и предмета. Учебная деятельность направлена на совершенствование личности ученика, которая осуществляется накопленным общественным опытом.

Обучение подростков учебной деятельности в призме позитивного восприятия мира и гражданской активности является важной задачей современного образования.

Е. Сапогова видит различия в личности подростков в отношении к учебной деятельности: возможен резкий переход в отношении к учению; переход от высокого уровня общего развития до узкого кругозора; от самостоятельной формы работы до нежелания работать и учиться в целом. Тем не менее, в этом возрасте понятие «учение» имеет более широкое значение. Исходя из потребности к самоидентификации путем самостоятельной работы, подростки склонны к интеллектуальному труду и детальному исследованию, которые выходят за рамки урока и учебной деятельности. Подросток видит важность в получении практических знаний, которые не отвлечены от реального мира и возможной будущей профессии. Важно включать в учебную деятельность данного возраста элементы индивидуализации, которые помогли бы ответить на вопрос: «Почему это знание для меня необходимо? Где я могу применить его в реальной жизни?».

В данном случае ведущие педагоги вводят термин «дифференцированное обучение», где педагогические задачи классифицируют на основе работоспособности и скорости обучения учеников. Понятие «Дифференцированное обучение» в переводе с латинского «different» означает разделение, разложение целого на различные части, формы, ступени.

Дифференцированное обучение создает условия для максимального развития детей с разным уровнем способностей и является способом совершенствования учебной деятельности подростков. Учет индивидуальных особенностей подростков влияет на общую атмосферу в классе,

качество урока и скорость изучаемой информации в целом. При таком демократически-направленном обучении каждый урок будет своеобразной ситуацией успеха для подростка, где он мог бы достичь определенных высот, как в своем понимании, так и в понимании одноклассников, что позволит укрепить его положение в классе. Немаловажно наличие социального элемента в образовательных задачах. Подросток должен находиться в таком окружении, которое мотивировало и одновременно позволяло бы раскрыть творческий потенциал обучающегося. Широко известно, что подростковый отличается обидчивостью и излишней ранимостью, поэтому педагог должен быть компетентен в способах групповой организации работы. Современные технологии преподавания нацелены на дифференциацию и индивидуальную работу к каждому ученику, учитывая его возможности и потребности. Современный урок вносит элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы.

Дифференциация материала требует от педагога детального изучения каждого ученика в классе. Уровень работоспособности своих учеников каждый учитель может определить по объёму выполненной работы. Уровень обучаемости проверить сложнее. Дифференцированный способ совершенствования учебной деятельности заложен в методику системы ТОГИС, где минимально необходимый набор умений доводится до автоматизма. Когда промежуточный контроль доказывает, что класс понял учебную задачу и алгоритм ее решения, учитель может переходить также к дифференцированному закреплению задачи. Для самостоятельного закрепления материала и подготовки к итоговому контролю знаний, учениками решаются задачи сначала общего уровня, а затем сложного уровня. В зависимости от количества группы, решение задач обсуждается под контролем учителя. Учителю в данном случае важно скорректировать комментарии ученика и повторить ответ. Такая форма работы позволяет педагогу сфокусироваться на целостности обучения, где дифференцированный этап происходит на всех этапах работы изучения конкретной темы.

Мотивационная деятельность подросткового периода отличается повышенным вниманием к личным успехам и самоидентификации, поэтому учителю важно показывать практическую значимость задач и способы их применения в будущем.

Урок не должен быть 40-ка минутным отрезком учебной деятельности, который предполагает традиционная технология обучения. Одним из способов совершенствования деятельности является проектный метод обучения. Проектный метод обучения ставит перед собой задачу к мотивированию учащихся к решению определенной задачи. Проектный метод включает в себя практическую деятельность, которая подразумевает анализ нескольких источников знаний, а затем практическое применение навыков

и демонстрацию готового продукта. Например, проектная деятельность на уроке русского языка может быть в виде междисциплинарной деятельности на уроке французского и русского языков. Презентация или статья о словообразовании могут быть продемонстрированы в качестве завершающего продукта.

С одной стороны данный метод предполагает самостоятельную поисковую работу, что доступно только сильным, продвинутым ученикам, но не нацелен на дифференцированную или интегрированную работу, и не позволяет ученикам из слабых групп овладеть материалом. В данном случае также немаловажна роль учителя, как наставника, менеджера класса. Для слабых групп педагог может сформировать список необходимой литературы для изучения, а для сильной группы дать выбор источников на самостоятельное рассмотрение. Учитель должен присутствовать и обходить дискуссионные группы на каждом из этапов работы, чтобы контролировать фокус групп. В качестве итогового продукта ученики могут решить поставленную задачу любым выбранным способом и продемонстрировать свое исследование. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания из разных областей, получить реальный и осязаемый результат.

Как было описано выше, мотивация является важным двигателем к достижению успехов в учебе для подростков, поэтому возможность перехода в более сложную группу для решения задачи является отличным мотивационным видом. Составление конкретной мотивационной учебной задачи является одним из средств повышения учебной деятельности подростка. Формирование мотивации зависит не только от ученика, но и от его отношения к учителю, предмету и организации учебного процесса. Несмотря на наличие субъективных факторов, учебная мотивация выстроена в систему иерархий, которые включают личностные мотивы, например, стремление занять определенную нишу в классе.

Здесь важно рассмотреть способы мотивации, как совершенствования учебной деятельности. Педагогу важно планировать долгосрочные перспективы, ведь мотивы могут меняться, а с ними и отношение к учебе или предмету. В педагогической психологии выделяют мотивацию, ориентированную на сам процесс обучения (когда ученик получает удовольствие от урока), мотивацию на результат (получение новых навыков), мотивацию на оценку (получение похвалы от родителей, положительная оценка учителя, одобрение одноклассников), мотивация на избежание проблем (страх отчисления, гнева родителей).

Учителю важно увидеть мотивирующий доминант, то есть главный мотив в личности подростка. Нужно задать вопрос: Чего хочет достичь именно этот ученик?

Активное вовлечение в образовательную деятельность является одним из действенных средств совершенствования педагогической деятельности подростков. Подросток может быть вовлечен в составление списка упражнений по опре-

деленной теме или в создание карточек с заданиями для последующих классов на уроках русского языка. Каждый урок необходимо привязывать к реальному аспекту жизни и показывать практическую значимость темы. В данном случае важным средством совершенствования учебной деятельности подростков может быть представлена деятельностно-ценностными учебными задачами информационной технологией обучения. Данный метод предлагается системой ТОГИС. Технология образования в глобальной информационной сети, разработанная В. Гузеевым представляет собой видоизмененную Интегральную технологию обучения. Технология ТОГИС взаимосвязана с использованием Интернет-ресурсов, что является стимулирующим этапом на начальной ступени поурочной деятельности.

На наш взгляд, подростковый возраст может положительно отразиться в деятельности таких задач, в которых подросток мог бы казаться «взрослее», почувствовал свою значимость в школьном сообществе. Решение учебных задач блоками позволяет формировать навык саморефлексии, который является одним из ключевых характеристик подросткового возраста. Специфика подобного обучения предполагает независимое, самостоятельное (или с определенной помощью) изучение заданной темы, итогом которой является достижение поставленных целей. Важно понимать, что в данном контексте формируется особый механизм мышления, самостоятельная выработка алгоритма, а не дидактическое заучивание теории.

Помимо мотивации, важным средством является отношение ученика к предмету, а также отношение ученика к учителю. Для этого учитель может использовать различные методы преподавания, например, Интеграционный метод обучения, Проектную деятельность, метод Кейс-стади.

Одним из современных способов мотивации является социальная деятельность, когда подростки осуще-

ствляют обучение в малых группах. Образовательная система ТОГИС, построенная на коллективной мыслительности, вырабатывает систему культурных ценностей, равнение полученных результатов и последующую корректировку. Примечательно, что подростки работают в группе, что позволяет им приобрести не только научные познания, но также возможность установить правила общения в социуме, научиться слушать других и корректно высказывать свое мнение, используя конкретные доказательства.

Исходя из вышеизложенных положений, важно отметить заинтересованность подростка в решаемых задачах. Учебные пособия и материалы, несмотря на современные требования, не могут удовлетворить интерес учеников. Перед педагогом стоит важная задача, подготовить материал так, чтобы заинтересовать подростка определенной предметной задачей. Существует масса способов повышения заинтересованности, например, творческая деятельность на уроках русского языка (метод «коллаж», лингвистические задачи, притчи), но педагогам требуется системность подачи материала. Методика «Творческая мастерская», состоящая из семи этапов представляет интерес наличием активных задач и мотивирования к действию. Тем не менее, этап «Разрыв», который предполагает выделение учеником предмета и осознание неполноты своего знания, побуждает к новому углублению в проблему, является спорным для подростковой деятельности. Пубертатный период характеризуется отвлеченностью действий, пассивным обучением, и данный этап в методике «Творческая мастерская» может спровоцировать непринятие учебной деятельности учеником-подростком. Например, методика ТОГИС требует самостоятельной разработки задачи учителем, которые бы основывались на интересах возрастной группы класса.

Литература:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. — М.: Изд-во «Академия», 1999.
2. Абрамова С. В. Организация исследовательской работы по русскому языку. Курс лекций. — М.: Изд-во «Первое сентября», 2006.
3. Алексеева О. В. Практикум: анализ современного урока русского языка. — М.: Изд-во «МГОУ», 2016.
4. Аркадьев П. А. Игровые задачи и воспитательная психология 3–9 классов. — М.: Изд-во «Чистые пруды», 2005.
5. Баранов М. Т. Методика преподавания русского языка в школе. — М.: Изд-во «Академия», 2000.

Сущность и особенности формирования учебной деятельности в школе. Учебная деятельность подростков

Сарсенова Эльвира Арстамбековна, магистр
Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова

Разные виды деятельности характеризуют психическое развитие человека на всех ступенях развития. Деятельность в своей сущности обогащает человека историческим опытом, усваивает знания, умения и навыки. А. Леонтьев не разделял виды деятельности на отдельные этапы, ученый констатировал, что виды деятельности взаимозаменяемы и играют определенную роль на определенном этапе развития.

Исторически доказано, что именно труд является главным и определяющим видом деятельности человека. Наряду с трудом, основным видом деятельности является учение.

В общей теории учения, основы которой были заложены Я. А. Коменским, И. Песталотци, А. Дистервегом, в нашей стране — К. Ушинским, П. Каптеревым, С. Шацким, П. Нечаевым, М. Басовым, П. Блонским, Л. Выготским, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия — Д. Элькониним, В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики — Д. Эльконин, В. Давыдов, А. Маркова, П. Гальперин, Н. Талызина и др.

Понятие «учебной деятельности» достаточно неоднозначно в современной педагогике и психологии, тем не менее, выделяют три основные трактовки этого понятия. С одной стороны учебную деятельность рассматривают в синонимии с научением, учением и обучением. С другой стороны, «классическая» советская психология и педагогика определяют учебную деятельность как ведущий тип деятельности у школьников, как форму социальной активности в проявлении познавательных действий. Д. Эльконин и В. Давыдов полагают, что усвоение учениками (любого возраста) посредством диалога (полилога, дискуссий), направленное на усвоение теоретических знаний, умений и навыков в любой сфере общественного сознания (науке, искусстве, религии) представляет собой учебную деятельность в сущности.

Например, Л. Выготский полагал, что концепция учебной деятельности — это подход к обучению, который обуславливается психологическим развитием. Основываясь на трудах С. Рубенштейна, Л. Выготский исследовал принцип единства психики и деятельности в контексте психологической деятельности. П. Гальперин и Н. Талызина определили тесную связь формирования умственной деятельности с различными типами учения.

Ученых и практических деятелей волнует два вопроса: как должно быть организовано обучение, чтобы оно обес-

печивало познание? Как может быть организовано обучение для обеспечения психического развития? Л. Выготский полагал, что эти вопросы соотносятся как обучение и развитие в своей сущности. Ученый лишь наметил пути исследования, тогда как наиболее полно проблему раскрыли Д. Эльконин и В. Давыдов. Авторы развили представление об «эталонной учебной деятельности» через формирование учащимися теоретического мышления путем построения учебного предмета. Следуя концепции авторов, ученик, как субъект познания, должен уметь овладевать теоретическими понятиями; воспроизводить логику научного познания в своей деятельности; осуществлять логику научного познания.

Д. Эльконин и В. Давыдов вкладывают в учебный процесс развитие познавательных способностей, которые являются основой психических новообразований. Характерна точка зрения авторов, что развитие ученика происходит через конструирование содержания научной области и методов ее познания.

Любой учебный предмет организует познание данных с разных сторон: генетической, базовой, теоретической, одновременно приумножая условия происхождения предмета и его преобразования. Способ и форма организация учебной деятельности формируется активностью ученика. За учеником, в данном случае, закрепляется роль познающего мир в специально организованных для этого условиях. С этой точки зрения, осуществления учебной деятельности реализуется только педагогами (организаторами обучения), которые, в идеале, должны включить все формы познавательной активности. В. Давыдов указывает, что наиболее благоприятная форма для умственного развития ребенка строится на теоретическом принципе, называя такое обучение развивающим. А. Брушлинский не только определяет теорию мышления, но и определяют эталон развития, который включает рефлексивность, целеполагание, планирование, умение обмениваться продуктами познания и умение действовать во внутреннем плане. В. Давыдов видит целью образование — это умение учеником присвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение образовательной культуры, общественно выработанных ценностей, социальных ориентиров.

Предложенное авторами построение учебного занятия отличается от традиционного однонаправленного урока, где главную роль играет учитель. Учебная деятельность подходит к данному вопросу иначе. Базисное, фундаментальное понятие, абстрактное представление принимает четкие формы, конкретизируется фактами и приобретенными знаниями ученика.

Перестройка, изменение учащегося заложено в результате учебной деятельности. Постоянное ее осуществление развивает теоретическое мышление, умение обобщать материал, анализировать, планировать и рефлексировать.

Согласно Д. Эльконину, учебная деятельность заключает в себе характерную общественную особенность в различных проявлениях: по содержанию, по смыслу и по форме своего осуществления. Но учебную деятельность нельзя включать в понятие учения и освоения, так как данные понятия включают любые другие виды деятельности (игровую, трудовую, спортивную). Именно теоретические знания заложены в основу учебной деятельности, например, посредством дискуссий, которые осуществляют школьники с помощью учителей. Тем самым можно заключить, что учитель лишь направляет учащихся на нужное познание, но не управляет дискуссией.

Д. Эльконин подчеркивает, что учебная деятельность должна начинаться с побуждений, мотивов. Мотивы и побуждения могут носить не только социальный характер, но и индивидуальный, например, личные успехи, выгода, мотивы собственного роста.

Как и всякая деятельность, учебная имеет ряд своей специфики. Во-первых, в основу научной деятельности положены научные законы и способы их решения. Во-вторых, деятельность выступает усвоением подобного контекста. В-третьих, причиной новообразования является психическое развитие обучающегося. Основываясь на перечисленные специфики, учебное заведение, в нашем случае средняя школа, должна привить особый уровень мышления, который способствовал бы ориентации школьника в современном сознании.

Характер и способ взаимодействия элементов составляют структуру учебной деятельности. Исследователи до сих пор не сошлись в едином мнении относительно основных ее структур. В. Репкин считает, что учебная деятельность актуализирует наличный теоретико-познавательный интерес, определяет мотивы, как конечные учебные цели, контролирует действия и оценивает.

Д. Эльконин исследовал строение учебной деятельности и вывел собственную гипотезу в 50-х гг. 20 века. Ученый считал, что следующие этапы входят в учебную деятельность:

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения.

А. Варданян, напротив, в качестве структуры приводит действия, направленность которых является решением учебных задач, включает цель учебной деятельности и методы ее осуществления, а также включает результат учебной деятельности.

В. Давыдов считал, структура учебной деятельности включает задачи, сами действия и действия контроля, то есть структура, на его взгляд, упрощена и состоит только из ключевых этапов построения знаний. С точки зрения исследователя, ученик превращается в субъект деятельности,

принимая учебные задачи, которые, в свою очередь, связаны с мотивацией к учению. Большое внимание В. Давыдов уделял действию контроля и оценки. С помощью контрольной части занятия выполнялось отслеживание хода действия, обеспечивая, при необходимости, коррекцию результатов.

Со временем теоретическая сторона учебной деятельности фактически приобрела концептуальную значимость и сформировалась в виде различных точек зрения. С. Рубенштейн впервые задумался о взаимосвязи эмоционального и рационального аспекта учебной деятельности, а также о путях преодоления разрыва между ними. А. Леонтьев следовал суждениям С. Рубенштейна и основал следующие положения в доказательство теории:

- образное мышление является способом мысли, наряду с понятиями о предмете;
- интересы движут мыслительным процессом, потому четко прослеживается связь между динамикой мысли и эмоциональными ощущениями.

Можно заметить, что в основу учебной деятельности положен фактор психологического возраста, что позволяет выработать конкретные требования к организации обучения. Особое внимание уделяется дифференциации и построению индивидуального плана развития с ориентированием на профильное развитие.

Следуя результатам Л. Выготского можно заключить, что определенный возрастной этап наделен индивидуальными качествами: умственными, мотивационными, эмоциональными. По мнению многих ученых, подростковый период считается одним из самых сложных периодов взросления и обучения. Психологи и педагоги расценивают данный этап развития как трудный, критический. Главное противоречие подросткового периода — переход от детства к зрелости. Несмотря на детскую восприимчивость, внимание школьника среднего возраста достаточно рассеяно и добиться сосредоточенности на уроке становится сложнее.

Именно к этому периоду относят перестройку организма, формирование иных отношений с взрослыми, расширение интересов, становление моральных норм. На данный момент удалось сформировать два главенствующих фактора, которые ведут к представлению подростком своей зрелости, а конкретно — это сознание своего физического и полового созревания, а также социальные условия, которые дают возможность проявить свою самостоятельность в принятии решений. Н. Лейтс замечает, что только занятие не может увлечь школьника, и возникает необходимость сочетания таких видов деятельности, которая бы гармонизировала с самопознанием. В этом случае логичным будет включить игры, свежесть актуализации знаний, привязка навыков к реальной жизни. А. Захаров, детский психолог, утверждает, что ведущей деятельностью этого возраста является система отношений и мотивация к будущему. Наличие элемента самостоятельности на уроке позволит ребенку образ собственного «Я» в соотношении реаль-

ного и идеального. Это позволит составить некую рефлексию, самоанализ к улучшению своего «Я».

С точки зрения субъекта учебной деятельности, подросток нуждается в утверждении своей уникальности, им движет стремление выделиться, привлечь внимание к своей личности, завоевать авторитет. Если в подобном случае контекст учебной деятельности соответствует внутренним мотивам подростка, — это может усиливать познавательную мотивацию.

А. Петровский продолжает данную тему, заявляя, что в учебной деятельности обязательно должен присутствовать аспект современной жизни. Возможность включения на любом этапе урока отрывков из фильмов, телепередач, чтение свежих новостей и газетных статей помогает подростку связать теоретические знания по предмету и их практическую направленность. П. Блонский писал, что для подростка важно единство мышления и взглядов в процессе постижения теоретических наук. Это значит, что необходимо учитывать групповую направленность учебной деятельности, причем важно сочетать, как самостоятельный выбор групп, так и по усмотрению учителя.

Литература:

1. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. — М.: Изд-во «Педагогика», 1996.
2. Болотова А. К. Психология развития и возрастная психология. — М.: Изд-во «ВШЭ», 2012.
3. Булатова О. С. Искусство современного урока. — М.: Изд-во «Академия», 2006.

Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся

Тань Яньцзе, аспирант

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва)

Учет национально-психологических и национально-культурных особенностей учащихся является одним из действенных принципов, повышающих эффективность процесса обучения русскому языку и культуре. Как мы знаем, специфика обучения иностранному языку связана не только с психологическими личностными особенностями обучаемого, но и с этнопсихологическими особенностями нации и своеобразием родного языка, культуры и т. п. «Наличие знания о ментальных различиях, определяющих эмоциональные реакции, способ мышления и особенности национального менталитета позволяет методически грамотно и эффективно организовать стратегию обучения» [12, с. 229]. Как указывал А. И. Сурыгин, «процесс обучения и воспитания на неродном для учащихся языке необходимо строить с учётом особенностей межкультурного взаимодействия и национально-культурных особенностей учащихся, создавая благоприятные психологические условия для обучения и воспитания» [8, с. 147]. По мнению Т. М. Балы-

Помимо сложностей подросткового возраста, на данном этапе развития есть и положительные стороны. Например, подросток начинает рассуждать гипотетически, использовать дедукцию, размышлять и анализировать ситуацию с разных сторон. П. Блонский отмечает, что именно на данном этапе развития появляется умение мыслить гипотезами. Подросток начинает контролировать и следить за своей речью, вниманием и памятью. Интересно рассмотреть и отношения между учителем и учеником-подростком. Подобные отношения строятся в проекции репродукции и творчества. Важно определить, что подросток, склонный к самопознанию и самоидентификации, нуждается в поощрении, учителя-друга, наставника, но не будет терпеть тоталитарного контроля, ситуаций, не затрагивающих его собственного интереса или идущих вразрез с его собственными суждениями. Конфликтность, отчужденность, замкнутость — основные подростковые конфликтогены, которые должны избегаться во время учебной деятельности. Каждое учение должно сопровождаться поддержкой, поощрением и индивидуальным подходом к определенным нуждам подростка.

хиной, при обучении иностранцев русскому языку необходимо и важно знание не просто методики, а этнометодики, которая помогает выбрать верный способ, метод, технологию обучения, правильно построить педагогическое общение» [2]

Когда речь идет о китайской этнопсихологии, китайской культуре и характере китайского народа, то нельзя не упомянуть Конфуция и Конфуцианство, и его влияние на китайский народ. Конфуций являлся философом, который основал учение конфуцианства. Свои взгляды он изложил в книге «Лунь юй» («Беседы и суждения»). «Суть его мировоззренческого подхода заключалась в почитании предков; культе семьи, главой которой является отец; неравенстве взаимоотношений (почтительное отношение детей к родителям, младших в почитании старших; в «сохранении лица»; труд должен вознаграждаться; умеренность во всем и др.)» [5 с. 14–21]. Многие подходы Конфуция и в настоящее время проявляются в образе жизни китайцев.

Китайские учёные и философы всегда помнили о позитивных сторонах учения Конфуция, ценили его просветительские идеи, его интерес к жизни и делам человека. Настоящее стремление Конфуция к знаниям, истине, его гуманизм и проповедь борьбы за высокий нравственный идеал имели огромное воспитательное значение для десятков поколений китайцев. Любовь к учению, вежливость, уважение к старшим, почтение к родителям, которые проповедовал Конфуций, составили важную часть китайского менталитета, стали характерными чертами китайского народа [4].

«Китайское общество глубоко иерархично: к вышестоящему начальнику, отцу, настоятелю храма каждый китаец относится с высшим почтением, их не принято открыто критиковать. Конфуций учил, что в жизни каждый человек по воле Неба занимает предназначенное ему место, каждый должен добросовестно выполнять свои обязанности на своем месте: «правитель должен быть правителем, отец — отцом, а сын — сыном»» [2, с. 264–265]. Уважать старших, почитать учителя, любить младших — характерные черты китайской традиционной культуры. Китаец признает авторитет учителя, считая, что почтение к учителю — это и почтение к знанию и учению. У современных китайских учащихся осталось уважение к старшим, но оно далеко от прежнего идеала. Исследователь К. М. Тертицкий считает, что у современных китайцев сохранены стереотипы поведения и система ценностей, близкая к традиционной [9]. Но Т. М. Балыхина думает, что это чувствуется в большей степени во время их жизни на родине, чем вдали от дома [2].

Интересно наблюдать то, что приехав в Россию, находясь в языковой среде, китайские учащиеся не стремятся общаться с носителями языка. Они в повседневной жизни общаются со своими земляками на родном языке, говорят по-русски только в случае необходимости. Хотя никто не сомневается в их трудолюбии. Они много занимаются, ранним утром в коридоре общежития читают вслух только китайцы; после занятий с преподавателем, большинство самостоятельно занимающихся в аудитории — это китайцы. Получается так, что студенты читают тексты в учебнике на русском языке, слушают аудиотексты на русском языке, но не общаются по-русски. Это объясняется тем, что, во-первых, психологически китайцы замкнутые, сдержанные, они стесняются инициировать беседу с незнакомыми людьми; во-вторых, это влияние традиционной методики преподавания и образовательной системы Китая. В Китае главной задачей учащегося является запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни выражения своего отношения к нему. Система образования не формирует у них навыков прогнозирования содержания текста по его названию, по ключевым словам, по началу предложения или слова. Большинство китайцев обладают некоммуникативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуника-

ции до появления полной уверенности в усвоенной лексике и грамматической системе, хотя, на самом деле они уже отлично усвоили правила русского языка. С психологической точки зрения, мы полагаем, что это является следствием одной из черт китайского менталитета, более ориентированного на внутреннюю психическую и интеллектуальную деятельность. М. Т. Фахрутдинова считает, что «у китайцев есть понятие чести, дословно переводимое на русский язык как «лицо»: эта категория предполагает боязнь ошибиться и потерять свое «лицо» в обществе» [10, с. 14–21]. Потеря лица для китайцев не допустима, это и объясняется нежеланием китайцев выражать свои мысли на публике. Поэтому, исправляя ошибки и анализируя неправильные ответы на занятиях, преподаватель должен проявлять сдержанность и такт.

Одной из явных черт китайского народа является трудолюбие. Исторически это связано с условиями материальной жизни, своеобразием развития, природно-климатическими особенностями, что обусловило общие психологические характеристики народа. В частности, необходимость строить ирригационные сооружения и связанный с этим тяжелый, титанический труд, послужили причиной того, что община и коллективная работа играли и играют огромную роль в жизни народа, поэтому у китайцев сформировались такие качества, как жесткая дисциплина, сплоченность, четкое распределение ролей, высокая степень доверия к мнению группы, стремление к стабильности, боязнь перемен и внутреннюю сдержанность [11]. Традиционное китайское трудолюбие не сохранилось в прежнем виде у молодежи. Это объясняется тем, что уровень материальной жизни намного повысился, и в современном Китае нарушена традиция многодетной семьи, особенно в последние тридцать лет, одна китайская семья имеет только одного ребенка, родители балуют детей. Но, тем не менее, трудолюбие как традиционное благородное качество, впитано у каждого китайца с детства со времени домашнего воспитания и школьного обучения. Как показывают исследования, китайцы психологически и исторически мотивированы на преодоление трудностей, они настойчивы в достижении своей цели и умело обходят препятствия, если не могут их преодолеть. Преподаватель китайских студентов Г. А. Шантурова провела эксперимент и пришла к выводу: поставив перед китайскими студентами учебную задачу повышенной трудности, и предъявив высокие требования к выполнению заданий, можно добиться не только значительных результатов в овладении русским языком, но и значительно повысить самооценку учащихся, что позитивно влияет на формирование эмоциональной устойчивости студентов [12, с. 235].

Причина сильного отличия китайской культуры, менталитета и мышления от других заключается в том, что только китайцы пользуются иероглифами, другие народы используют буквенную или слоговую азбуку. А. А. Потебня разработал концепцию языка, основанную на исследовании его психологической природы. Он пришел к выводу, что именно

язык обуславливает приемы умственной работы, и разные народы, имеющие разные языки, формируют мысль своим, отличным от других, способом (см.7). Вследствие использования иероглифов китайцы мыслят конкретно-символически, и у них развит зрительный и зрительно-двигательный тип памяти. По мнению И. Е. Бобрышевой, специфика оперирования знаками родного языка и формирование лидирующих когнитивных стратегий существенным образом отличают китайских студентов как этническую группу от студентов, чьи родные языки близки к русскому. Развитие различных видов компетенций у китайских студентов имеет собственную траекторию, особенность которой отражается в: 1) опоре на зрительное восприятие и запоминание через зрительное восприятие (не сложно понять, почему при изучении новых материалов китайцы всегда работают со словарем); 2) дисбалансе при формировании разных компетенций на начальном этапе обучения; 3) замедлении перехода от запоминания знаний до порождения на основе данных знаний собственных речевых продуктов. Соответственно построение учебного процесса должно, с одной стороны, учитывать привычные познавательные стратегии данной аудитории, а с другой стороны, осознанно воспитывать у студентов контекстно зависимую и глобально синтетическую стратегии, что для изучения языка представляется исключительно важным [3]. Для китайской аудитории, учитывая их особенности памяти, в процессе обучения русскому языку необходимо использовать графическую и предметную наглядность.

В докторской диссертации И. Е. Бобрышевой (2001) указывается на то, что методы ознакомления с новым материалом отличают европейцев от представителей Тихоокеанского региона: для первых актуально восприятие со слуха, для вторых — зрительное восприятие и произнесение. Процесс обучения у европейцев связан во многом с догадкой, посредством анализа (словообразовательного, контрастивного, языкового, контекстуального, этимологического), обобщением, прогнозированием, систематизацией. Обучающиеся иностранцы из стран Дальнего Востока тяготеют к переводу, толкованию через синтез (суммирование признаков), к сравнению и выбору по сходству признаков. Европейские учащиеся в речевой практике легко — с этнопсихологической точки зрения — включаются в составление диалогов, в разыгрывание ситуаций, в интервьюирование, в ролевые игры, дискуссии, поддерживают

проектные методики обучения. Представители дальневосточной этногруппы предпочитают вопросно-ответную работу, описание картины, пересказ, сочинение, чтение текстов. Поэтому при ознакомлении китайских учащихся с новым материалом, стоит учитывать такие национальные дидактические стереотипы, как зрительная наглядность, использование семантизации, толкования и перевода, четкое инструктирование, дедуктивный способ изложения материала, использование вопросно-ответной формы. Однако считается необходимым освобождение от этих стереотипов и введение более эффективных средств и методов для овладения русским языком.

Т. М. Балыхина считает, что необходимость анализа особенностей китайского языка в сопоставлении с русским продиктована насущной потребностью в описании, конкретизации и обосновании трудностей, с которыми сталкиваются представители китайского этноса при овладении русским языком, русской культурой, в том числе академической, образовательной [1]. По педагогическому опыту С. Н. Рубиной, исследование национально маркированных единиц китайского языка в сопоставлении с их аналогами в русском языке повышает интерес обучающихся к овладению материалом, так как при сопоставлении через призму родного языка и родной культуры они постигают культуру русского народа. Это обогащает учащихся фоновыми знаниями, активизирует их познавательную деятельность [6]. Кроме психологических особенностей учет особенностей родного языка также важен при обучении иностранному языку, тем более важно сопоставление таких различных языков, как русский и китайский.

Таким образом, в целях поддержания мотивации китайских учащихся в овладении русским языком как иностранным и оптимизации обучения важно опираться на развитые и устойчивые стороны этнопсихики: высокий уровень мнемических способностей (запоминание, классифицирование), развитую интуицию, зрительный канал восприятия и зрительно-двигательный тип памяти, активное использование аналогии, контекстуальной догадки и др. [11]. В целях оптимизации процесса обучения преподавателю-русисту необходимо учитывать национальные черты китайского народа, такие как трудолюбие, усидчивость, волевые качества китайцев и особенности китайского языка. Учет этих особенностей позволит сделать учебную работу более гармоничной, мотивированной, эффективной.

Литература:

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография — 2-ое издание. М.: РУДН, 2010, — 344с.
3. Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта. Наука, 2004. — 256 с.
4. Ло Юн. Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае: Диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01. Казань, 2005. 161 с.

5. Резников Е. Н. Психологические особенности китайского этноса // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 4 С.14–21.
6. Рубина С. Н. Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории. Диссертация кандидата педагогических наук, Волгоград: 2000. 173 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 2000. — 320 с.
8. Сурьгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Издательство «Златоуст», 2000. 233 с.
9. Тертицкий К. М. Китайцы: традиционные ценности в современном мире. М.: ИСАА МГУ. 1994. — 347 с.
10. Фахрутдинова М. Т. Этнопсихологические особенности изучения русского языка как иностранного. В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сб. ст. по матер. LVI междунар. науч. — практ. конф. № 1 (56). Новосибирск: СибАК, 2016.
11. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся. Диссертация кандидата педагогических наук. М.: 2008. 291 с.
12. Шантурова Г. А. К вопросу о роли этнопсихологических факторов в обучении РКИ китайских студентов-русистов. Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник метариалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ). М., 2015. 268 с.

План проведения открытого интегрированного занятия по русскому языку в национальных группах

Тураева Дильфуза Даминовна, старший преподаватель
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

В данной статье приведены общие положения по проведению открытого интегрированного занятия. Рассмотрены цели открытого учебного занятия и задачи преподавателя. Изложена технологическая карта занятия русского языка. Рассмотрены этапы занятия. Отмечены деятельности преподавателя и студентов.

Ключевые слова: открытое занятие, методика преподавания, русский язык, пословицы, стихотворение-синквейн, высказывания, результаты

Открытое учебное занятие является формой распространения и пропаганды передового опыта, формой методической работы преподавателя, действенным элементом учебного и воспитательного процесса.

Целью открытого учебного занятия является показ передовых форм и методов учебно-воспитательной работы, анализ дидактической эффективности использования технических средств обучения и применения ЭВМ, обобщение приемов научной организации и контроля учебного процесса. [1]

Задачей преподавателя, готовящего открытое занятие, является демонстрация методики преподавания, совершенствование отдельных приемов, педагогических находок, формирование системы учебно-воспитательной работы с обучающимися. Для проведения открытого занятия может использоваться любой вид учебных занятий по любой форме обучения.

В начале учебного года составляются графики проведения открытых занятий по каждой, на основании которых учебная часть составляет единый график проведения открытых занятий на кафедре по семестрам. [1]

В качестве примера приводится план проведения открытого занятия на тему «Русский язык — один из развитых языков мира» в национальных группах.

Тип занятия: открытие новых знаний.

Цели занятия:

1. Образовательные: дать понятие о роли языка в жизни общества, о богатстве и выразительности русского языка.

2. Развивающая: развивать у студентов коммуникативную компетентность, познавательный интерес, умение логически мыслить, развивать умение анализировать, делать выводы.

3. Воспитательная: воспитывать интерес к изучаемому предмету. воспитывать настойчивость и упорство в достижении цели, чувство толерантности и справедливости, формировать у студентов собственное отношение к своей значимости в образовательном процессе, проводить рефлексию собственной деятельности

Задачи:

Обучающая: повторить, обобщить, систематизировать знания студентов по вопросам изучения русского языка.

Регулятивные: контролировать, оценивать и корректировать свои действия во время урока, ставить учебную задачу на основе соотнесения известного и неизвестного.

Познавательные: выделять количественные характеристики объектов, восстанавливать предметную ситуацию путем пересказа.

Коммуникативные: работа в группе, адекватно передача информации, осуществление сотрудничества с преподавателем и однокурсниками.

Личностные: освоение личностного смысла учения, формирование желания учиться.

Деятельность преподавателя: Метод «Приветствие». Давайте поприветствуем друг друга. А для этого необходимо встать со своих мест и представить, что вы находитесь, например, в Японии. Знаете, как надо приветствовать хозяев дома, пригласивших вас в гости? Прошу вас изобразить это приветствие. А теперь мы перенесемся с вами в Англию, где принято при приветствии раскланиваться друг с другом и поприветствуем друг друга, как англичане. А теперь мы поприветствуем друг друга и преподавателя, как это принято у нас в институте.

Деятельность студента: Приветствуют учителя, друг друга, проверяют готовность к уроку, психологически настраиваются на урок.

Деятельность преподавателя: Беседа по теме урока: Перед вами высказывания о русском языке выдающихся деятелей русской словесности.

Слайд 1. М. В. Ломоносов: «Красота, великолепие, сила и богатство русского языка явствует довольно из книг, в прошлые веки написанных, когда ещё не только никаких правил для сочинений наши предки не знали, но и о том едва ли думали, что оные есть или могут быть. Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелем, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языков».

Слайд № 2. Г. Р. Державин: «Славяно-российский язык, по свидетельству самих иностранных эстетиков, не уступает ни в мужестве латинскому, ни в плавности греческому, превосходя все европейские: итальянский, французский и испанский, немецкий».

— Как вы поняли высказывания М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина?

— Скажите, кто из вас согласен с его высказыванием? Обоснуйте свой ответ.

— Назовите произведения великих писателей и поэтов А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевского, И. А. Бунина, А. А. Блока, А. А. Ахматовой.

Деятельность студента: Учащиеся анализируют высказывания, объясняют, как они поняли высказывания М. В. Ломоносова и Г. Р. Державина. Учащиеся аргументируют свою точку зрения, участвуют в коллективном обсуждении.

Деятельность преподавателя:

Слайд № 3 На слайде представлен отрывок из романа «Евгений Онегин» А. С. Пушкина:

Она по-русски плохо знала,
Журналов наших не читала,
И выражалась с трудом
На языке своем родном.

— Что же получается, «русская душою» Татьяна Ларина говорила на русском языке как иностранка?

— Какое место занимал русский язык в 18, 19 веках?

— Какую роль в нашей жизни играет речь? Язык?

Учащиеся выстраивают свои гипотезы, рассуждают.

Деятельность студента: Учащиеся выстраивают свои гипотезы, рассуждают.

Деятельность преподавателя: Слайд № 4 + карточки по группам с фрагментами текста

Перед вами фрагменты научного текста из статьи Т. М. Григорьева «Русский язык в России и за её пределами: малоизвестные страницы истории».

Деятельность студента: Студенты отмечают, что русский язык развивается поэтапно. Заполняют таблицу.

Деятельность преподавателя: Слайд № 5. Задача № 1.

Работа с пословицами и поговорками о русском языке (работа в парах)

— Я предлагаю вам объединиться в пары и поработать с пословицами и поговорками. Обсудите их значение и запишите две понравившиеся в тетрадь.

1. На великое дело — великое слово.

2. Русский язык — стяг, дружину водит. Язык царствами ворочает.

3. Говори с другими поменьше, а с собою побольше.

4. Язык болтает, а голова не знает.

5. Кто молчит, тот двух научит.

6. За правое дело — говори смело.

— Какая из прочитанных пословиц вам понравилась больше? [2]

Деятельность преподавателя: Слайд № 6. Задача № 2.

Работа с текстом. И еще один дар дала нам наша Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий язык. В нём вся она, наша Россия. В нем все дары ее: и богатство звуков, и слов, и форм; и стихийность, и нежность, и простота и размах; и ясность, и красота. Все доступно нашему языку. Он властен все выразить, изобразить и передать. В нем гудение далеких колоколов и серебро ближних колокольчиков. В нем ласковые шорохи и хрусты. В нем травяные шелесты и вздохи. В нем громы небесные и рыки звериные, щебет птичий и плески чуть слышные

— Найдите в данном тексте примеры для аргументов о богатстве русского языка.

— Найдите в тексте формы одного и того же слова и однокоренные слова.

Какую роль играет повторение слов?

Деятельность студента: Учащиеся планируют учебное сотрудничество и выполняют работу в парах. Выбирают наиболее эффективный путь достижения цели. Планируют сотрудничество: определить цели, функции каждого участника и способы взаимодействия. Обсуждают в парах значение пословиц. Записывают понравившиеся пословицы.

Деятельность преподавателя: Слайд № 7. Задача № 3.

Работа над высказываниями великих людей

— Сейчас я прочитаю вам высказывания великих людей о русском языке. Давайте послушаем и запишем одно из них.

1. Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, — это клад, это достояние, переданное нам нашими предшественниками!

Обращайтесь почтительно с этим могущественным оружием. /Иван Сергеевич Тургенев/

2. Русский язык в умелых руках и в опытных устах — красив, певуч, выразителен, гибок, послушен, ловок и вместителен. /Александр Иванович Куприн/

3. Русский язык достаточно богат, он обладает всеми средствами для выражения самых тонких ощущений и оттенков мысли. /Владимир Галактионович

Деятельность студента: Оценивают результаты деятельности свои и группового коллектива, эффективность выбранного для достижения цели способа действий. Определяют то, что усвоено и то, что еще подлежит усвоению.

Литература:

1. И. Мажидов, Б. Рахимов, Р. Мусурмонов и др. «Сборник нормативных правовых документов Высшего Образования» Ташкент-2013 год. — 1 часть.
2. Ю.К. Рахманова, Н.И. Шодмонова. Электронный учебно-методический комплекс по русскому языку. КИЭИ 2016 год. Карши, 2016.

Деятельность преподавателя: Слайд № 8. Задача № 4. Напишите стихотворение-синквейн по предложенной теме.

Прежде чем вы начнете писать, давайте вспомним, как строится рассуждение? [2]

Деятельность студента: Учащиеся определяют структуру сочинения-рассуждения. Выдвигается тезис, приводятся доказательства, делается вывод.

Осуществляют рефлексю — контроль и оценку процесса и результатов деятельности. Строят монологическую речь. Осуществляют самооценку собственной учебной деятельности.

Деятельность преподавателя: Проверьте знание новой лексики к тексту «Из истории России» методом «Ручка на столе». Правила метода «Ручка на столе» Преподаватель передаёт студенту ручку, назвав слово из новой лексики на узбекском языке. [2]

Деятельность студента: студент переводит его на русский язык, затем передав её другому, называет следующее слово. Передавая друг другу ручку, студенты повторяют новую лексику, а преподаватель оценивает их знания.

Домашнее задание.

Деятельность преподавателя: Напишите сочинение-рассуждение на тему «За что я люблю русский язык?»

Деятельность студента: Участвуют в обсуждении домашнего задания

Выучить наизусть два высказывания о языке найденные самостоятельно.

The importance of translation studies

Tukhtakhujaeva Madina Ulug'bek qizi
Uzbek State University of World Languages

The article's aim is to emphasise different moments of the translation process that are often erroneous during a mainly concerning translating operation where one set of textual material is replaced by another. In this article, author considers the role of the translator as a mediator between different cultures. Rather than merely supplanting one form of words for another, the translator has the capacity to enhance our understanding of development issues and indigenous cultures by mediating ideas across cultural and national boundaries.

The process of translation has a long tradition, which has begun from ancient times and has been widely practiced throughout history, but in our quickly changing world its role has become of paramount importance. Translation is not merely an interlinguistic process. It is more complex than replacing source language text with target language text and includes cultural and educational nuances that can shape the options and attitudes of recipients. Translations are never produced in a cultural or political vacuum and cannot be isolated from the context in which the texts are embedded.

Nowadays, knowledge in which cultural exchanges have been expanding, has been increasingly expanding and international communication has been intensifying, the phenomenon of translation has become fundamental [3]. Be it for scientific, medical, technological, commercial, legal, cultural or literary purposes, today human communication depends heavily on translation and, consequently, interest in the field is also growing.

Moreover, the focus of translation studies has been, recently, shifted away from linguistics to forms of cultural studies. The present study, therefore, attempts to shed some light on the nature and development of the discipline of translation studies (TS), with a view to giving some indication of the kind of work that has been done so far. It is an attempt to demonstrate that TS is a vastly complex field with many far-reaching ramifications.

Translations are never a product of a cultural void and there is a general agreement between translation scholars that “in seeking to transport words (and sentences and texts) from one language to another, the translator cannot merely search for equivalent words in the target language to render the meaning of the source”. Therefore, translators not only have to be intermediaries between different language systems, but also have to be intercultural mediators. The role of the translator is to mediate source ideas across cultural and national boundaries placing him or her in a unique position to understand various development issues. Thus, translation performs a crucial role in our understanding of the cultural “other” [6].

“What is the translators’ need to know and be able to do in order to translate?” We are seeking, in other words, a specification of “translator competence”. the translator is a bilingual mediating agent between monolingual communication participants in two different language communities”.

Moreover, translation can also have a critical influence in politics and can act as an agent for reconciliation or social integration. Translations can therefore have a distinct effect on how global and human rights issues can be conveyed and communicated.

In this regard, specialists argue that the professional (technical) translator has access to five distinct kinds of knowledge; target language (TL) knowledge; text-type knowledge; source language (SL) knowledge; subject area (‘real world’) knowledge; and contrastive knowledge. This means that the translator must know (a) how propositions are structured (semantic knowledge), (b) how clauses can be synthesized to carry propositional content and analyzed to retrieve the content embedded in them (syntactic knowledge), and (c) how the clause can be realized as information bearing text and the text decomposed into the clause (pragmatic knowledge). Lack of knowledge or control in any of the three cases would mean that the translator could not translate. Without (a) and (b), even literal meaning would elude the translator. Without (c), meaning would be limited to the literal

(semantic sense) carried by utterance which, though they might possess formal cohesion (being tangible realizations of clauses), would lack functional coherence and communicative value. As others argue, given the goal of linguistics to match speaker’s competence, an applied linguistic theory of translation should aim at matching the bilingual native speaker’s translation competence. This would necessarily involve seeking an integration between the linguistic knowledge of the two languages with specific and general knowledge of the domain and of the world via comparative and contrastive linguistic knowledge.

One approach would be to focus on the competence of the “ideal translator” or “ideal bilingual” who would be an abstraction from actual bilinguals engaged in imperfectly performing tasks of translation, but (unlike them) operating under none of the performance limitations that underlie the imperfections of actual translation [2]. This approach reflects Chomsky’s view of the goal of the linguistic theory and his proposals for the specification of the competence of the “ideal speaker — hearer”. Accordingly translation theory is primarily concerned with an ideal bilingual reader — writer, who knows both languages perfectly and is unaffected by such theoretically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention or interest, and errors (random or characteristic) in applying this knowledge in actual performance.

An alternative to the “ideal translator” model would be to adopt a less abstract approach and describe translation competence in terms of generalizations based on inferences drawn from the observation of translator performance [7]. A study of this type suggests an inductive approach: finding features in the data of the product which suggest the existence of particular elements and systematic relations in the process. We would envisage a translator expert system. A final alternative would be to deny the competence — performance dichotomy and redefine our objective as the specification of a multi-component “communicative competence” which would consist, minimally, of four areas of knowledge and skills; grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, discourse competence and strategic competence. This approach would lead us to attempt to specify “translator communicative competence”: the knowledge and ability possessed by the translator which permits him/her to create communicative acts — discourse — which are not only (and not necessarily) grammatical but socially appropriate. A commitment to this position would make us assert that translator must possess linguistic competence in both languages and communicative competence in both cultures.

Translation Studies continuously brings new theoretical developments to bear upon its disciplinary object. What is obvious in the substantially growing literature is that scholars have come to translation (studies) from a variety of fields and disciplinary backgrounds. Whereas traditionally its background was linguistics (or its sub-disciplines, particularly pragmatics, textlinguistics), and also literature. Nowadays

there is an increasing input from Cultural Studies. One of the consequences is terminological inconsistency. When we take concepts from different disciplines we should clearly define

them and clarify their disciplinary origin. It seems to be a general phenomenon that different academic disciplines use the same labels, however, with different meanings.

References:

1. Budick, Sanford and Iser, Wolfgang (1996) *The Translatability of Cultures*. Stanford, California: Stanford University Press.
2. Dingwaney, Anuradha (1995) “Introduction: Translating “Third World” Cultures’ in Dingwaney, Anuradha and Maier, Carol (eds.), *Between Languages and Cultures*, London: University of Pittsburgh Press.
3. Hotz Lee, R. (2010) “Rare Find: A New Language” in *Environment and Science*. [accessed 9 January 2011]
4. <http://online.wsj.com/article/SB10001424052748703843804575534122591921594.html>.
5. Korzeniowska, Aniela and Kuhiwczak, Piotr (2006) *Successful Polish-English Translation Tricks of the Trade*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Krog, A., Morris C. R., Tonkin H. (2010) “Translation as reconciliation. A conversation about politics, translation, and multilingualism in South Africa” in H. Tonkin and M. E. Frank (eds.), *The Translator as Mediator of Cultures*, Amsterdam: John Benjamin’s Publishing Company.
7. Morrison, D (2010) “Hidden Language Found in Remote Indian Tribe”, *National Geographic News* [accessed 9 January 2011] <http://news.nationalgeographic.com/news/2010/10/101005-lost-language-india-science/>.
8. Harrison, K. David (2010) *The Last Speakers: The Quest to Save the World’s Most Endangered Languages*, Washington DC: National Geographic.

Изучение эффективности применения методов диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста

Фаттахова Виктория Михайловна, воспитатель;
Исакова Екатерина Андреевна, воспитатель;
Коновалова Надежда Васильевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 28 «Дельфин» г. Осинники (Кемеровская обл.)

Самооценка — является формой отражения человеком самого себя как объекта познания и определяет характер социального поведения, активность человека, а также его потребность в достижениях и постановки целей. Главная ее функция — это регулирование отношений человека с окружением при сохранении своей самобытности. Воспитание активной, социально-адаптированной и творческой личности одна из главных задач современного образования. Для осуществления этой задачи, молодому педагогу необходимо иметь полное представление о самооценке своих воспитанников, чтобы контролировать качественные изменения в самооценке детей. В настоящее время необходимы методики, доступные педагогам и эффективные в изучении самооценки для выстраивания индивидуальных линий поведения. Но при большом разнообразии диагностических методик, направленных на изучение самооночного компонента самосознания детей, стоит отметить сложность ориентации в них со стороны педагогов. На наш взгляд, с особой актуальностью выступает проблема поиска эффективных методов диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста. Возникает необходимость практического решения

данного направления в диагностической работе педагогов в дошкольной организации — изучение эффективности применения методов диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста.

Необходимо отметить проблемы диагностики самооценки детей старшего дошкольного возраста: присутствие неоднозначных трактовок и интерпретаций в процессе обработке результатов (особенно в проективных методах); сложная система обработки фактических данных; отсутствие единых критериев для сравнительной характеристики; низкая информативность. Выше обозначенные трудности указывают на необходимость практического решения данного направления в диагностической работе педагогов в дошкольной организации. На основании выше изложенного мы выделили критерии отбора диагностических методик: информативность, широта отражения качественных характеристик самооценки; стандартные схемы обработки информации; соответствие возрастным особенностям развития самооценки, фиксирование постепенного возникновения и оформления самооночного компонента «Образ Я»; минимальные затраты ресурсов и времени; результативность диагностических процедур.

Для решения поставленных в работе задач мы обратились к исследованиям таких ученых как Даниил Борисович Эльконин, Мая Ивановна Лисина [3, 6]. Основываясь на положениях, представленных в работах этих ученых, мы сформулировали понятие самооценки и проследили динамику развития самооценки в дошкольном детстве. К старшему дошкольному возрасту происходит переход от абсолютной самооценки к относительной, формируется осознанный стиль поведения, проявляется адекватность и дифференцированность самооценки. Самооценка в дошкольном возрасте превращается в особый компонент «образа Я» — важнейшее звено мотивационно-потребностной сферы личности. На основании изученных работ, М. И. Лисиной, Г. А. Урунтаевой, О. А. Белобрыкиной, Т. В. Галкиной мы можем говорить, что в старшем дошкольном возрасте наиболее адекватной самооценкой является завышенная (в 6–7 лет — высокая и дифференцированная), относительная и абсолютная позитивная самооценка [1,2,4,5].

Экспериментальное исследование было направлено на изучение эффективности методик по диагностики самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 28 «Дельфин» г. Осинники (с сентября 2016 г. по ноябрь 2016 г.). В экспериментальном исследовании прини-

мали участие 28 детей старшей группы, средний возраст которых составил 5,4 года и 26 детей подготовительной к школе группы, средний возраст которых составляет 6,5 лет. При отборе методик нам было важно выявить реальный характер переживаний ребенка, его уровень мотивационной сферы и степень адекватности, позволяющий увидеть целостный характер изучаемого явления. Необходимо проводить сравнительный анализ полученных результатов, что позволит более полно охарактеризовать направленность развития самооценки у старших дошкольников.

При составлении комплекса особое внимание уделялось тем процедурам, использование которых позволит получить полную информацию о развитии самооценки и позволит осуществление количественного — качественного анализа и оценки, а также будут достаточно экономным. Кроме того, возможность проведения различных диагностических процедур с детьми на двух ступенях дошкольного детства (старшая и подготовительная группа) позволяет отследить динамику развития самооценки, постепенное возникновение и оформление самооценочного компонента «Образа Я», возможные трудности и проблемы развития, поэтому нами был разработан алгоритм проведения процедур (см. таблицу 1).

Таблица 1. Алгоритм работы с диагностическими методиками

1. Объединение детей в группы и формирование двух комплексов методик			
Комплекс «А»		Комплекс «В»	
Методика Г. А. Урунтаевой. Изучение самооценки в различных видах деятельности.	Методика «Игра в мяч» Т. А. Репина	Методика Т. Дембо-С. Я. Рубинштейн.	Методика «Лесенка» В. Г. Щур.
Дети 5–6 лет		Дети 6–7 лет	
Сравнение результатов			
Выявление наиболее эффективной методики для каждой возрастной группы			
Обобщение результатов по двум возрастным группам по каждому комплексу. Формирование рекомендаций.			

Процедуры диагностики в комплексе «А» принципиально различны по содержанию, по энергозатратности и по объёму полученной информации, но схожие по цели. В комплекс «В» вошли методики, которые так же имеют одну цель — исследование особенностей развития частной самооценки и являются разными вариантами одной модели, имея небольшие отличия по обработке результатов, но отличаются графически, и имеют различный перечень изучаемых качеств. Включение схожих по целям диагностических процедур в одну группу позволит, на наш взгляд, оценить для какой возрастной группы детей, и в каком соотношении процедуры более эффективны для изучения самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Каждый комплекс был апробирован нами в обеих возрастных группах, но с разными подгруппами детей. Это позволило нам с одной стороны увидеть особенности применения процедур в зависимости от возраста, с другой стороны позволило выделить достоинства и ограничения в их применении.

На основании выше изложенных позиций мы провели диагностику самооценки и проанализировали результаты:

1. Методика «Игра в мяч», (автор Т. А. Репина) позволяет изучить уровень притязаний ребенка. В методике «Игра в мяч» ребенок включен в игровую ситуацию. Если дети 5–6 лет воспринимали процедуру как игру, и она вызывала у них положительные эмоции, то для детей 6–7 лет это было скорей соревнование и после процедуры дети обсуждали свои успехи. Процедура очень проста по содержанию и не требует подготовительной работы и дополнительного оборудования. Вместе с тем она достаточно информативная и проста в обработке.

2. Методика по изучению уровня самооценки детей в разных видах деятельности (автор Г. А. Урунтаева). Процедура очень информативна, дает возможность увидеть все стороны формирующейся самооценки в дошкольном возрасте в различных видах деятельности. Позволяет увидеть не только индивидуальные ли-

нии самооценки детей, но уровни мотивации самооценки, которые очень точно указывают на зависимость адекватности самооценки от внешнего взаимодействия с окружающими.

3. *Методика Т. Дембо — С.Я. Рубинштейн.* Методика имеет достаточно простую и понятную процедуру обработки, позволяя сделать общие выводы, характеризуя эмоциональную направленность и определяя уровни самооценки, так же можно увидеть формирование у детей гендерных различий при выборе качеств личности. Но при всех очевидных плюсах, мы не рекомендовали эту процедуру для детей 5–6 лет, так как дети не понимают смысл некоторых слов, обозначающих качества личности и не всегда детям понятен принцип работы. Для детей 6–7 лет методика достаточно доступна, понятна и позволяет определить уровень и характер дифференциации самооценки и оценить уровень её адекватности.

4. *Методика «Лесенка» (автор В.Г. Щур).* Методика «Лесенка» (автор В.Г. Щур) позволяет изучить различные характеристики самооценки, такие как дифференциация конкретной и общей самооценки, а также различие идеальной и реальной видов самооценки. Общие результаты экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста по этой методике говорят о преобладании у большинства детей положительной завышенной самооценки. Для детей 5–6 лет более интересна, актуальна методика «Лесенка», так как в этом возрасте дети не уходят в отрицательные характеристики самооценки, сохраняя завышенную положительную самооценку. Эта методика понятна детям и больше похожа на игровую ситуацию, где наглядно они могут представить различные ступени лесенки и себя на них.

При сопоставлении полученных результатов, мы выявили большое количество совпадений по результатам этих двух методик. Методика «Игра в мяч» хорошо подходит для общей диагностики уровня притязаний во всех возрастных группах. Методика Г.А. Урунтаевой можно использовать для уточнения характера самооценки, ее положительной направленности и мотивации. Методики «Игра в мяч» (автор Т.А. Репина), «Изучение самооценки детей в разных видах деятельности» (автор Г.А. Урунтаева) легко могут трансформироваться в развивающие игры, направленные на формирование позитивного образа «Я», развитие и обогащение его новыми качествами.

Важно отметить, что самооценка служит системообразующим ядром личности: она определяет уровень притязаний, влияет на формирование стиля и поведение ребенка.

Так как самооценка дошкольника находится на стадии становления, то психологическая диагностика в этом возрасте крайне необходима в целях профилактики и коррекции нарушений в сфере самосознания ребенка. Своевременное восстановление самооценки до адекватного уровня позволит не только реализовать работу по формированию готовности к школьному обучению, но и нормализовать развитие многообразных сфер личности. Личностно — ориентированный подход, являясь фундаментом современного образования, предполагает построение педагогического процесса на основе диагностической работы [3]. Диагностическая работа является основанием для коррекционно — развивающей работы с детьми и без неё очень затруднительно эффективно осуществлять педагогические воздействия. Наша исследовательская работа ставила перед собой цель нахождения наиболее эффективных и малозатратных по времени и по ресурсам диагностических методик, что было продиктовано реалиями современного детского сада. Нам необходимо было не просто описать и выявить сущность самооценки у детей с целью оценки её актуального состояния, но и увидеть работу самих методик, выяснить насколько они эффективны, экономны, доступны по времени проведения, какой объём информации могут предоставить.

Полученные данные по каждому ребенку, и в целом по всей возрастной группе, поможет педагогам понять, каким образом можно вносить новое содержание в различные виды деятельности, как стимулировать развитие дифференцированной самооценки в естественных условиях детского сада. Все процедуры позволяют комплексно изучить проявление различных характеристик самооценки, что в совокупности дает целостное представление об индивидуальных особенностях ее функционирования у всех детей в старшей и подготовительной к школе группе. Результаты, полученные по отдельным методикам, могут сопоставляться между собой, для составления более полной картины. Таким образом, представленные нами методики позволяют диагностировать старших дошкольников и изучать самооценку по таким показателям, как общая направленность (эмоциональное принятие себя), дифференцированность, критичность, осознанность, адекватность. Определение уровня сформированности новых качеств позволяет получить целостное представление о возрастных и индивидуальных вариантах развития самооценки дошкольников, что выступает исходным моментом в планировании и организации индивидуально ориентированной поддержки и помощи детям в развитии и образовании.

Литература:

1. Белобрыкина, О.А. Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. Методическое пособие по курсу «Основы психодиагностики» для студентов психологических факультетов и практических психологов образовательных учреждений. [Текст] / О.А. Белобрыкина — Новосибирск: ГЦРО, 2000. — 132 с.

2. Галкина, Т. В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т. В. Галкина. — Москва: Институт психологии РАН, 2011. — 401 с. — ISBN 978-5-9270-0208-5; То же [Электронный ресурс]. — URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86271>.
3. Диагностика в детском саду. Содержание и организация диагностической работы в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие [Текст] / Под ред. Е. Н. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. Изд. 2-е — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 288 с.
4. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / Науч. — исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. [Текст] / М. И. Лисина. — Москва: Педагогика, 1986.
5. Урунтаева, Г. А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие для студ. высш. и сред. Пед. учеб. заведений [Текст] / Г. А. Урунтаева. — Москва: Издательский центр «Академия», 2009. — 368 с.
6. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред. — сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm>.

Индивидуальное занятие по РСВ и ФП в 3 классе. Тема «Осень»

Фисенко Елена Фёдоровна, учитель РСВ и ФП

ГБОУ Школа-интернат № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья г. Астрахань

Цели занятия: актуализировать знания детей о погоде осенью, об изменениях в природе, конкретизировать знания детей о проведении уроков развития речи, ведения диалога во время урока, учить правильно отвечать на вопросы, давать полные и краткие ответы. Дифференцировать звуки С и З в словах, словосочетаниях и предложениях, корректировать произношение этих звуков.

Занятие начинается с диалога по теме «Погода осенью».

- Какое сейчас время года?
- Сейчас ... (осень, зима).
- Какое время года ты любишь больше?
- Больше я люблю ... (осень, зиму, весну, лето).
- Какая сегодня погода?
- Сегодня ... (солнечная, хорошая, ясная, пасмурная, дождливая) погода.
- Сегодня холодно?
- Да. Сегодня холодно. Нет. Сегодня прохладно.
- Сегодня холоднее, чем вчера.
- Да. Сегодня холоднее, чем вчера. Нет. Сегодня теплее, чем вчера.
- Вчера был дождь.
- Не было дождя. Да. Вчера был дождь.
- Посмотри на термометр и скажи, какая температура воздуха?
- Температура воздуха плюс (минус) ... градусов.

Сначала диалог проводится слухо-зрительно. Если ребёнок затрудняется, не знает, как ответить на вопрос, ему предлагаются карточки с ответами, из которых он должен выбрать правильный ответ. Потом предлагаются картинки, чтобы ребенок сам смог найти правильные слова для ответа. По данному диалогу мною была создана презентация с картинками и ответами на вопросы. Ответы всплывают с помощью анимации.

Далее проводится дифференциация звуков «С» и «З». Сначала в слогах, открытых и закрытых, объясняя, что в конце слов звук «З» произносится как «С». Произносим эти звуки кратко и продолжительно. Потом произносим слова с этими звуками. Слова выбираю из тех, что будут часто употребляться на занятии. Далее выбираю 2–3 словосочетания. Например, разноцветные листья, интересный рассказ. И составляю предложение из этих словосочетаний или выбираю из текста данного занятия. Например, Ребята собирают разноцветные листья в букеты. Ира написала очень интересный рассказ. Учу читать предложение на одном дыхании, плавно. Также проводится работа по слуховому восприятию слов, словосочетаний и предложений на разном расстоянии от ребёнка.

Основную часть занятия составляет работа над текстом. На первом занятии проводится работа по знакомству с текстом и слуховому восприятию некоторых предложений из текста.

Далее предлагаю составить текст из разрезных предложений, учу пересказу. Если текст содержит диалог, разыгрываем его по ролям.

— Ты кем хочешь быть? (Я хочу быть учителем. Я хочу быть учениками.)

— Я буду учителем. Я буду учениками, Ирой, и т. д.

Для того, чтоб вызвать интерес к игре в диалог, связала куклы учителя и ребят, которые надеваем на пальцы в зависимости от выбранной роли.

Снова провожу работу над слуховым восприятием предложений из текста.

На следующем занятии учу отвечать на вопросы по содержанию текста, учу давать краткие и полные ответы, а затем пересказывать текст, опираясь на вопросы.

Вот текст из программы по РСВ и ФП для 3 класса школ I—II вида.

Текст. «На уроке развития речи. Осень».

Учительница: Ребята, вы выполнили задания по развитию речи?

Ребята: Да.

Учительница: А что было задано по развитию речи?

Ребята: Нужно было написать рассказ «Осень».

Учительница: Ира, прочитай свой рассказ.

Ира: Наступила осень. Погода солнечная, тёплая. На деревьях жёлтые, красные, оранжевые листья. Ребята собирают разноцветные листья в букеты.

Учительница: Ира написала очень интересный рассказ. Молодец!

Ира: Я ещё нарисовала осень. Вот посмотрите.

Учительница: Покажи всем ребятам.

Ребята: Как красиво!

Учительница: Ребята, посмотрите, какие разноцветные листья на деревьях. А вот ребята собирают листья в букеты.

Ира: И солнышко светит. Солнечная погода.

Учительница: Молодец, Ира!

Вопросы:

1. Какой урок? (Урок развития речи).

2. Что было задано по развитию речи?

3. Кого учительница попросила прочитать рассказ? (Иру. Учительница попросила прочитать рассказ Иру.).

4. Прочитай рассказ, который написала Ира.

5. Как учительница похвалила Иру? (Учительница сказала...)

6. Что нарисовала Ира?

7. Какие листья на деревьях нарисовала Ира? (Разноцветные листья. На деревьях Ира нарисовала разноцветные листья.).

8. Что делают ребята на рисунке Иры? (Ребята собирают листья в букеты).

9. Что ещё нарисовала Ира? (Солнышко. Ира нарисовала солнышко.).

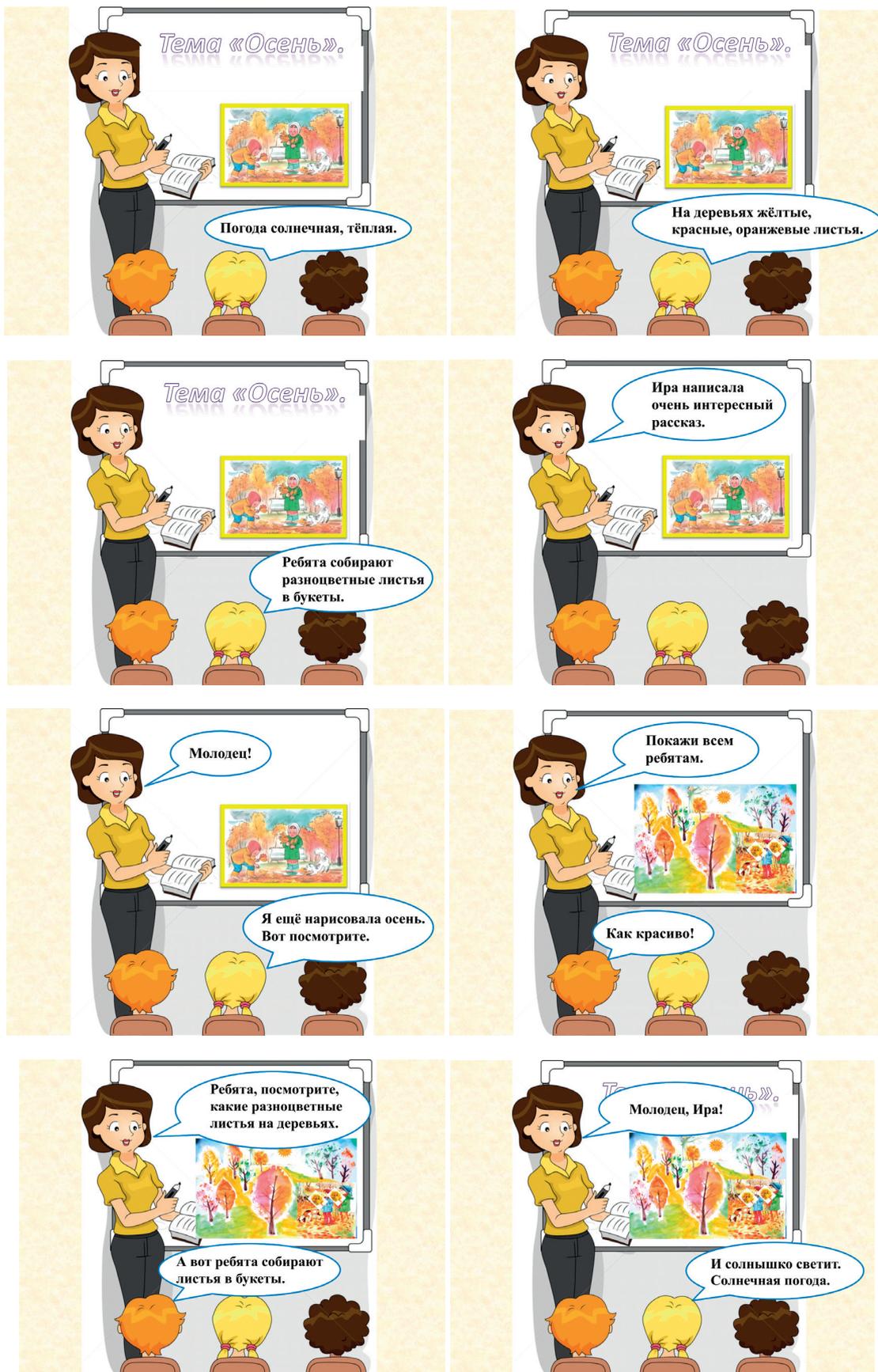
10. Какая погода на рисунке? (Солнечная погода. На рисунке).

11. Что ты хочешь нарисовать про осень? (Я хочу нарисовать ...).

Ребёнок рассказывает, что бы он хотел нарисовать про осень, и если позволяет время, делает рисунок цветными карандашами.

Вот некоторые слайды моей презентации к данному тексту. Весь диалог всплывает с помощью анимации.





Литература:

1. Программа для классов специальных коррекционных (образовательных) учреждений I–II вида под редакцией К. Г. Коровина, А. Г. Зикеева и др., 2006 г.

2. Л. М. Быкова «Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов», М., «Просвещение», 1989.
3. Т. Р. Соколовская «Развитие слухового восприятия глухих учащихся», М., «Просвещение», 1987.

Methods of teaching grammar

Xalilova Guzal Abdupattahovna
Uzbek State University of World Languages

What is the grammar? The body of rules which underlie a language is called its grammar. Grammar includes rules which govern the structure of words and rules which govern the structure of words to form clauses and sentences that are acceptable to educated native speakers.

Most teachers see grammar as a body of knowledge that they themselves need as professional linguists, knowledge they can use judiciously to help learners gain insights into the workings of the language.

Some teachers see no need to teach and practice grammar at all. Some even regard structure practice and other forms of grammar teaching as harmful. Their view is that learners will pick up the regularities intuitively, provided they meet enough samples of natural language. The teacher's role, as they see it, is to provide a language — rich environment in which the learners meet comprehensible language as they engage in activities of various kinds.

The deductive method.

The deductive method of teaching grammar is the academic and scholarly one which was devised in order to teach Latin and Greek. The approach is very simple. First, the teacher writes an example on the board or draws attention to example in the textbook. The underlying rule is explained, nearly always in the mother tongue and using the metalanguage of grammar. Finally, the students practice applying the rule, orally and in writing. Special attention is paid to areas of conflict between the grammar of the mother tongue and that of the target language. The whole approach is cognitive, with learners considering the rules and weighing their words before they speak or write. Little attention is paid to the value of the message.

Those steps are used by teachers who follow a grammar-translation method and by those who are working with a textbook which has a traditional grammar syllabus rather than a structural one. Varieties of grammar — focused approaches still flourish in certain educational circles, and they are successful when used with selected and motivated students. We must also remember that language examinations are mainly written, with accuracy as the criterion of success, so many teachers make increasing use of the deductive approach as examinations loom closer.

The inductive method.

To induce means to bring about, to cause something to happen. Teachers following the inductive approach induce the learners to realize grammar rules without any form of prior explanation. These teachers believe that the rules will become evident if learners are given enough appropriate examples. When teaching a grammar point, their first step is to demonstrate the meaning to the class. For example, they will hold up a book, saying **This is a book**. They will do the same showing other objects. Then they will hold up several books and say These are books. After giving several examples of the plural form they will contrast the two forms. Their next step is to get the students to produce the two grammatical forms, working with the same set of objects. The teacher says nothing through this stage except two correct if necessary. Other objects the students can name will then be brought into the practice. With luck they will follow the models and produce grammatically correct utterances. The grammar point is shown on the board only after extensive practice. Explanation are not always made, though they may be elicited from the students themselves. In such cases, the mother tongue might well be used. The model is copied and the class may be required to write sample sentences from the model.

The eclectic way.

Both methods above offer advantages. The deductive method is quick and easy for the teacher. Where a difficult grammar point has to be presented, and perhaps explained because the concept is not one that is in the mother tongue, this is probably the better way. Where time is short, it is useful, even for a simple grammar point. Many learners, especially older ones, prefer the deductive approach because they want to know how the language works.

The deductive method requires the students to identify the rule for themselves. It has the advantage of involving the students much more. The belief is that such learning will be more effective, though there is no certainty about this. This is probably the better approach for grammatical regularities which are easily perceived, understood, and applied. Eclectic teachers will use all three of these strategies at various times. This will make it easier to fit the lesson into the time available, as well as enabling them to suit the differing

needs and learning styles of the students. Grammar points which do not appear very useful are best avoided. Just draw attention to their presence in the text and move on, having raised the students awareness of the feature. If you do choose to teach a grammar point, use either the deductive or the inductive method, depending on the circumstances. When you yourself are talking, do not be afraid to use grammar forms that the students have not met. Provided the context makes

the meaning clear, you are giving them valuable exposure and real life practice in decoding utterances which contain forms they do not know. Teachers need to know terminology in order to find helpful pages in reference book, but school children do not need to know words like auxiliary, preterit, reflexive pronoun and gerund in order to speak fluently. Teachers who use unnecessary terminology will appear pedantic, and most of it will be utter nonsense to the students anyway.

References:

1. Улуханов И. С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. М., 2005. A Dictionary of European Anglicisms: A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages / ed. by Manfred Gortlach. Oxford, 2005.
2. Казак Ю. М. Интегративный подход к описанию словообразовательного гнезда // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2004. № 2. С. 54–61.

Проблема поддержания мотивации у изучающих иностранный язык в языковом центре

Халяпина Виктория Валерьевна, преподаватель английского языка
Языковой центр «НоуХау» (г. Мытищи, Московская обл.)

При длительном изучении иностранного языка наблюдается снижение интереса к обучению. Чтобы изучить проблемы интеграции мотивации в образовательный процесс, необходимо рассмотреть способы объединения познавательного интереса с изучением иностранного языка, сделать мотивацию неотрывной сущностью процесса, единственным ключом к знаниям.

Ключевые слова: индивидуальный подход, мотивация и ее виды, иностранный язык, долгосрочная мотивация, проблемы мотивации, учебная мотивация, учебные мотивы, мотивация к изучению иностранного языка, внутренние и внешние мотивы

Современный уровень развития российского общества и возрастающая конкуренция предъявляют особые требования к обучению иностранному языку, вызывая необходимость такого подхода, который позволит приобрести более глубокие знания для поддержания востребованности учащегося как специалиста в своей области, способного свободно выражаться на иностранном языке. Далеко не все учащиеся способны планировать своё профессиональное будущее, поэтому приоритетной задачей учителя или преподавателя является сформировать и поддержать мотивацию в изучении языка. Таким образом, проблема развития познавательного интереса чрезвычайно важна в настоящее время, в силу высоких требований предоставляемых учащимся. Уже давно мотивация вместе с умственными способностями учащихся является ключевым фактором, влияющим на изучение иностранного языка. Это означает крайнюю необходимость изучения не только того, как интерес влияет на изучение языка, но и как усвоение знаний, учебный процесс влияют на мотивацию. Таким образом, преподаватели должны наиболее подробно изучить факторы, влияющие на мотивацию учащихся именно потому,

что эта ответственность целиком лежит в зоне их компетенции и контроля.

К сожалению, с течением времени даже у самых мотивированных студентов наблюдается потеря интереса к изучению языка, даже если результаты обучения превосходят все ожидания. Чем успешнее ученик становится в иностранном языке, тем меньше интереса он будет применять к учебе, тем более ему будет казаться ненужность дальнейших занятий, хотя, конечно, здравый смысл будет подсказывать, что до идеального знания ему еще далеко. В этом видится проблема того, что мотивация по сути, хоть и связана, но стоит несколько отдельно от образовательного процесса. И в то же время наблюдается обратная зависимость. Чем труднее дается ученику знание языка, тем больше усилий он может прикладывать к его овладению и тем легче преподавателю будет его заинтересовать. [11, с.38]

Традиционно этот вопрос разбирается либо в ключе рассмотрения способов и путей формирования мотивации, либо изучения ее структуры и компонентов.

Существует много определений и трактовок понятия мотивация при изучении иностранного языка. Сложность

и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения.

Учебная мотивация — это движущая и ведущая сила процесса развития личности, ее познавательных потребностей [4], это не сумма мотиваций отдельных предметов, а новое более сложное образование, имеющее свои специфические признаки [2]. Хармер [7, с.3] объясняет мотивацию как «внутренний стимул», который заставляет что-либо делать, если наша цель стоит того и привлекательна для нас, и действие по достижению ее будет считаться «обусловленным мотивацией». Лайтбаун и Спада [9, с.56] отмечают, что мотивация в обучении иностранного языка довольно сложна для изучения, что объясняется двумя факторами: коммуникативными потребностями учащегося и их отношением к культуре изучаемого языка. Кроме того, Парсонс, Хинсон и Браун [10, с. 28] определяют мотивацию как важный компонент в процессе обучения. Обучение и мотивация имеют одинаковое значение для достижения поставленной цели. Обучение заставляет нас приобретать новые знания и навыки, а мотивация подталкивает нас или побуждает нас проходить процесс обучения.

Исходя из вышесказанного можно отметить, что на мотивацию оказывают влияние на следующие факторы:

- причины, побудившие людей начать изучать иностранный язык;
- продолжительность ожидаемого изучения;
- насколько усердная предполагается работа.

Не подлежит сомнению тот факт, что мотивация важна в изучении иностранного языка, так как она делает изучение его успешным. Непосредственно на изучение языка действует много факторов. Некоторые из них включают:

- 1) интерес к культуре страны изучаемого языка;
- 2) осознание пользы приобретенных знаний, например для работы, получение хорошей оценки;
- 3) положительные эмоции при изучении иностранного языка: уверенность в своих силах, независимость учащегося, чувство ответственности за свой процесс обучения;
- 4) поддержка близких людей, а также преподавателей, общества;
- 5) интерес к учебному процессу, содержанию курса, личности учителя, его методам. [11]

Мэри Спатт и Алан Пулвернесс, профессора Кембриджа, занимающиеся подготовкой преподавателей ESOL, считают, что мотивация может проявляться сильнее в одной или нескольких сферах, или же может быть сбалансирована. Мотивация одного учащегося отличается от побуждения другого. Заинтересованность в изучении языка может исходить от знакомства с учителем, чья личность является привлекательной для ученика. Но также верно и следующее утверждение, что мотивация может меняться с возрастом, так как некоторые факторы могут потерять важность для изучающего иностранный язык. Исходя из выше ска-

занного, необходимо отметить, что мотивация должна не престанно поддерживаться и обновляться.

При изучении родного языка в раннем возрасте дети не встречают проблем на своем пути (при условии, что они росли в благополучном окружении), в то время как изучающие иностранный язык могут столкнуться со сложностями. Считается, что учащиеся, обладающие такими качествами как открытость, общительность, в большей мере применяют изучаемый иностранный язык для общения. Изучая взаимосвязь можно прийти к выводу, что у лиц с высоким уровнем мотивации присутствует высокий уровень правильных ответов по материалу, так называемая прямая зависимость. Но также может наблюдаться и обратная зависимость, когда уровень знаний выше у лиц с низкой мотивацией. Это может быть связано с тем, что при оценке мотивации методом анкетирования, такие вопросы как «Как часто вы используете иностранный язык за пределами класса» подразумевают частое использование для тех, кто наиболее заинтересован в изучении. И это звучит довольно логично. Но, к сожалению, здесь не ставится разграничения в мотивации, как желание применять знания и мотивацией как необходимостью их использовать, что и приводит к таким результатам. Поэтому такие данные должны быть оценены очень внимательно. Возникает закономерный вопрос: мотивация служит причиной успеха или успех в начале пути послужил толчком к мотивации. [9, с.86]

Зарубежные и отечественные учёные выделяют два вида мотивации изучения иностранного языка — внешнюю и внутреннюю. Мотивы, не связанные с деятельностью напрямую будут считаться внешними, в противовес им, мотивы, имеющие непосредственное влияние, считаются внутренними. В идеальном случае развиваются оба вида мотивации. Внешние мотивы могут быть подразделены на социальные и личностные: мотивы оценки, успеха (выполняемая работа делается ради похвалы, оценки), самоутверждения, принуждения (деятельность должна быть выполнена в силу давления со стороны). Несмотря на то, что внешние стимулы достаточно сильны, внутренняя мотивация представляет одну из самых эффективных движущих сил познания. Внешняя мотивация может быть отложенной, рассчитанной на достижение конечного результата учения. Внутренняя мотивация является актуальной, и весь учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы на каждом занятии учащиеся испытывали радость от удовлетворения потребностей, в нашем случае иностранного языка. [1]

Традиционно выделяется четыре характерных проявления внутренней мотивации:

- стремление к чему-то новому. Но сама новизна, по сути, может быть разделена на абсолютную, встречающуюся первый раз в опыте человека, и новизну, как необычное сочетание знакомых раздражителей. Для изучающих иностранный язык в языковом центре, можно использовать их школьные предметы, как гуманитарные, так и естественно-научные в качестве преподавания уже знакомого мате-

риала, при незначительном добавления актуальной информации, для расширения кругозора, для возможности посмотреть на предмет со стороны их зарубежных сверстников;

- стремление к эффективному освоению мира. Чувство удовольствия от успешного выполнения какого-либо дела — огромный побудитель внутренне мотивированной активности. Достичь этой способности можно только через обучение. При благоприятных условиях у человека появится внутренняя мотивация к тому, чтобы научиться чему-нибудь новому. Более высоким уровнем стремления к эффективному освоению мира является тенденция к созиданию, конструированию, совершенствованию, способности создать что-либо новое. У учащихся должно появиться ощущение новизны, происходящего прогресса;
- стремление к самоопределению. Проявляется в стремлении личности ощутить себя хозяином своей деятельности, иметь непосредственное влияние на результаты. У учащихся должно появиться чувство ответственности за своё обучение, они должны научиться делать выводы, совершенствоваться самостоятельно или с помощью преподавателя;
- самореализация, то самое творческое «Я», требующее своего проявления и реализации. Является одной из главных, побудительных сил личности в её деятельности, через которую и проявляется самоопределение.

Также необходимо отметить и коммуникативную мотивацию. Существует ряд потребностей коммуникативного характера, такие как: использовать иностранный язык при разговоре с носителями этого языка, читать художественную литературу, писать письма. Но, несмотря на то, что этот тип мотивации бывает очень ярко выражен, его сложнее всего сохранить. Субъективно обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания [2]; в динамике своего развития может превращаться в склонность, как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающей интерес.

Таким образом, отечественные и зарубежные учёные рассматривают мотивацию, как сложную разноуровневую систему, имеющую специфические особенности на различных этапах жизни человека.

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что у каждого учащегося может быть, свой, сформированный комплекс мотивов учебной деятельности в целом и иностранного языка в частности. Поэтому, можно говорить о том, что каждый учащийся находится на индивидуальном уровне сформированности мотивации изучения иностранного языка.

Литература:

1. Зайцева С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // Научный аспект — 2012 — № 4 — С. 10–15.

Доктор педагогических наук В. Н. Кругликов выделяет следующие принципы формирования положительной мотивации у студентов. К этим принципам относятся:

- создание имитационных и социально-игровых моделей с максимально возможным учетом реальных технических и технологических взаимосвязей, которые должны учитываться при решении учащимися поставленных задач. Е. И. Смирнов подтверждает данную точку зрения, полагая, что мотивационная сфера любого человека активно формируется в учебной деятельности только при наглядном моделировании актуальных, приближенных к повседневности учебных элементов;
- создание дидактических условий, побуждающих учащихся к активному использованию всех имеющихся у них на данный момент знаний (из личного эмпирического опыта) для решения учебных задач в непосредственном диалоге, общении и взаимодействии с преподавателем и другими студентами;
- осуществление исследовательского подхода, позволяющего всем изучающим иностранный язык, не имеющим специальных навыков, успешно искать и находить правильные пути разрешения поставленных проблемных задач;
- реализация принципа повышения уровня сложности над текущим уровнем подготовки. [3]

Таким образом, исходя из выше перечисленного, при укреплении межпредметных связей и моделировании ситуации успеха, формировании чувства уверенности, обязательном контроле текущих знаний, а также регулярном повторении изученного, формируется устойчивая крепкая мотивация, способная поддерживать учащегося достаточно длительное время. Также, перечисленные условия, мобилизуют творческие возможности человека, без которых невозможна ни одна познавательная деятельность.

Подводя итог, можно сделать вывод, что при интеграции мотивации в учебный процесс необходимо помнить о современной ситуации, требующей новых тенденций к построению целостного учебного процесса. Для формирования познавательного интереса на любом уровне обучения, необходимо помнить про условия формирования как внутренней, так и внешней мотивации. Такими необходимыми условиями будут являться: осознание важности получаемых знаний при условии тесных межпредметных связей на занятиях, индивидуальный подход с учетом психологических и эмоциональных особенностей каждого учащегося, личность преподавателя и его эмпатичность, создание конкурентных условий на занятиях, приводящих к ситуации успеха, а также коммуникативной наполненности занятий.

Регулярное, целенаправленное соблюдение условий позволит сделать мотивацию неотъемлемой частью учебного процесса.

2. Ильин В. С. Проблемы формирования мотивации учения у школьников// Формирование стремлений к знаниям, мотивации учения у школьников. Ростов-на-Дону, 1975. — 228 с.
3. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: Теоретико-методологический аспект: дис... д-р педагогических наук. Санкт-Петербургский гос. университет. СПб., 2000. — 424 с.
4. Сонин В. А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов/на материале высшей педагогической школы/: Автореф. канд.дисс.Л., 1974. — 164 с.
5. Маркова А. К. и др. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. — М.: Педагогика, 2003. — 96 с.
6. Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. — Rowley, Mass, Newbury House, 2012. — 301 p.
7. Harmer J. The practice of English language teaching. London: Longman, 1991. — 448 p.
8. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. — Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2012. — 449 p.
9. Lightbown P. M., & Spada N. How languages are learned (Third Edition). Oxford University Press, 2006. — 260 p.
10. Parsons R. D., Hinson S. L., Sardo-Brown D., Wadsworth Thomson Learning, 2001 — Education, 2001. — 171 p.
11. Spratt M., Pulverness A., Williams M. The TKT Course Modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 188 p.

Информационно-коммуникационные технологии в изучении английского языка

Хасанова Камила Маликовна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В наши дни необходимо шагать в ногу со временем. Поэтому современный урок должен быть прогрессивным, интересным, познавательным и креативным. А для этого нужно огромное желание, творческий подход, знание информационных технологий, веры в себя и в своих учеников.

Современная стратегия прогресса передовых стран мира базируется на концепции всестороннего культурного, интеллектуального, профессионального и физического развития потенциала личности. При этом в реализации ее целей основное место отводится системе образования. Информатизация образования в мире в целом, и Узбекистане в частности, приобретает огромное значение. Успехи нашей страны в XXI веке, ее возможность выбирать и реализовывать оптимальную историческую траекторию в полной мере зависят от наличия современной образовательной и информационной сферы общества. Состояние информационной сферы в решающей мере зависит от степени образования в стране.

Войти в XXI век образованным человеком можно только хорошо владея информационными технологиями. Ведь деятельность людей все в большей степени зависит от их информированности, способности эффективно использовать информацию. Для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров, телекоммуникаций

и других средств информационных технологий. В связи с этим логично заключить, что данные требования должны найти свое отражение в квалификационных характеристиках специалистов, в требованиях государственных образовательных стандартов нового поколения.

Использование коммуникационных средств обучения — закономерный этап развития педагогических технологий. Применение современных информационных технологий на уроках английского языка позволяет решить ряд ключевых проблем в обучении:

- мультимедийные технологии ускоряют процесс обучения;
- способствуют повышению мотивации учащихся к изучению предмета;
- позволяют индивидуализировать процесс обучения;
- удерживать внимание учащихся в течение всего учебного времени;
- активизировать познавательную деятельность;
- оптимизировать процесс запоминания и понимания учебного материала;
- стимулировать творческую активность и самостоятельность деятельности ученика.

Кроме того, грамотное использование компьютерных технологий способствует:

- развитию самоконтроля у младших школьников;
- развитию логического и алгоритмического мышления;

- повышению комфортности обучения, а также повышению эмоционального положительного настроения ученика;

Работа с использованием информационно коммуникационной технологии на уроках английского языка должна быть четко продумана и дозирована. Планируя урок, учитель должен тщательно продумать цель, место, способ использования информационно коммуникационной технологии. Основываясь на психологических и физиологических особенностях учеников, учитель определяет важнейшую задачу, которая заключается в том, чтобы научить молодое поколение жить в информационном мире, уметь владеть информационными коммуникационными технологиями, расширяющими возможности в совершенствовании языковой компетенции и межкультурной коммуникации.

Средства и формы медиаобразования дают учителю возможности профессионального роста и самосовершенствования на пути использования новейших достижений науки и информационных технологий. Появление компьютера и мультимедийного проектора позволило перейти к подготовке и показу иллюстративного материала в виде презентации, которая сочетает все необходимые моменты по организации качественного сопровождения выступления докладчика, включая звук, видео и анимацию. Внедрение в практику преподавания новых информационных технологий повышает профессиональную компетенцию преподавателя в области методики преподавания английского языка и повышает эффективность преподавания английского языка.

Практика показывает, что рациональное использование программ мультимедиа на уроках английского языка дает множество преимуществ:

- мотивирует обучение;
- дает возможность учителю применять индивидуальный подход и учитывать психологические характеристики каждого ученика;
- соответствует возрастным особенностям и уровню подготовленности учащихся;
- развивает системное и творческое мышление, учит анализировать, сопоставлять и обобщать факты;

- открывает доступ всех участников процесса обучения английскому языку к постоянно изменяющимся информационным фондам;
- способствует развитию самостоятельности учащихся;
- создает условия для изложения материала на более информативном уровне;
- повышает эффективность, результативность и качество образования;
- расширяет возможности изучения лингвострановедческого аспекта;
- повышает качество наглядности, что стимулирует познавательную активность и заинтересованность на уроке.

Из проведенных анализов взаимопосещения уроков английского языка можно сделать вывод, что происходит углубленное изучение английского языка, ярче выражаются предпочтения, увлечения учащихся, происходит развитие личностных качеств, развивается мышление, возрастают возможности образования, его вариативность и индивидуализация. Рациональное сочетание мультимедиа технологий и традиционных образовательных средств на уроках английского языка, является одним из необходимых и важных путей решения задачи модернизации образования. В заключение подчеркнем, что, современные мультимедийные программы с одной стороны повышают мотивацию к изучению такого интересного, и в то же время, сложного предмета — иностранного языка, а с другой стороны облегчают работу учителя. В результате выигрывают все: и учитель, и учащиеся, и, главное, процесс обучения, так как:

- улучшилась успеваемость учеников (в целом от 5 до 15%),
- повысился интерес к изучению иностранных языков,
- улучшилась посещаемость занятий,
- увеличилось количество учащихся, участвующих в олимпиадах,
- выполнение домашних заданий стало регулярным,
- ученики стали более требовательными к себе.

Таким образом, активизируется сам образовательный процесс за счёт увеличения наглядности предлагаемого материала, происходит более плодотворное интерактивное взаимодействие.

Литература:

1. Белкова М. М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. 2008. — № 3. — С. 73–75.

Особенности формирования звукопроизношения у детей с зубочелюстными аномалиями

Чеберяко Наталия Егоровна, студент
Смоленский государственный университет

В статье рассматриваются причины возникновения зубочелюстных аномалий и их влияние на формирование звукопроизношения у детей.

Ключевые слова: звукопроизношение, зубочелюстные аномалии, артикуляционный аппарат

Сегодня все чаще и чаще в практике логопеда встречаются дети с аномалиями зубочелюстной системы. Коррекция звукопроизношения у таких детей возможна только при активном взаимодействии логопеда и ортодонта. В свою очередь, с каждым годом в стоматологии активно разрабатываются новые методики и технологии, способствующие исправлению нарушений зубочелюстной системы при своевременном обращении.

Вследствие дефектов периферического речевого аппарата могут встречаться такие нарушения как: нарушение прикуса, укороченная уздечка языка, аномалии зубов и многие другие. Чтобы устранить эти дефекты, должно быть организовано взаимодействие логопеда с врачом-ортодонтом, и, конечно, логопед должен ориентироваться в основах ортодонтии.

Кроме того, для повышения эффективности логопедической работы и оптимизации этапов постановки и автоматизации звуков у детей, логопед должен знать анатомо-физиологические особенности артикуляционного аппарата, онтогенетические закономерности совершенствования артикуляционных отделов мышц, которые участвуют в формировании орального и артикуляционного праксиса [1, с. 69].

Реабилитация детей с дефектами и деформациями зубочелюстной системы, которые сопровождаются нарушениями звукопроизношения, — важная проблема детских стоматологов и логопедов. У таких детей формируются психоэмоциональные нарушения, отмечается отставание в физическом и психическом развитии, нарушается адаптация в организованных детских коллективах.

Так, нарушения прикуса могут быть более глубокой проблемой, чем просто неэстетичный внешний вид улыбки. Они могут спровоцировать неправильную работу височно-нижнечелюстного сустава, что ведет к щелчкам челюсти, бруксизму (неконтролируемому скрипу зубами во сне), головным болям, нарушениям осанки и даже плоскостопию [8, с. 44].

В исследованиях Водолацкого В. М. отмечается, что при нарушениях прикуса формируются наиболее грубые дефекты звукопроизношения. При дистальном наблюдается нарушение местообразования шипящих звуков. «Нижнее» произнесение Ш и Ж формируется вследствие опущения кончика языка и приобретает мягкий оттенок. Промежуток между задней частью спинки языка и твердым небом вызывает заднеязычное произношение. Достаточно часто встречается нарушение произнесения губных и губно-зубных звуков (п, пь, б, бь, м, мь, ф, фь, в, вь), переднеязычных взрывных (т, ть, д, дь), реже — р, рь.

Мезиальный прикус чаще сопровождается нарушением звукопроизношения свистящих и шипящих звуков. Это выражается в том, что взрывные переднеязычные звуки звучат смягченно.

Высокая частота нарушения звукопроизношения у детей с глубоким прикусом. Эти нарушения имеют характер призубного сигматизма, когда вместо всех шипящих, свистящих звуков и аффрикат произносятся переднеязычные взрывные звуки (т, ть, д, дь).

У всех детей с открытым прикусом имеются нарушения произношения, проявлявшиеся в том, что свистящие, шипящие звуки и аффрикаты произносятся как межзубные.

У детей 7 лет с перекрестным прикусом наблюдается появление бокового сигматизма. Причина этого нарушения связана с тем, что боковые края языка не прилегают к коренным зубам, и воздушная струя проходит не по средней линии языка, а через боковую щель.

Укороченная уздечка у всех детей приводит к нарушению звукопроизношения в результате затрудненного движения языка по направлению вверх, влево и вправо. Наблюдается «нижнее» положение шипящих звуков и всевозможные нарушения произнесения звуков Р, Рь. Среди искажений преобладают велярное и увулярное произношение. Наиболее частой заменой является замена на j (йот). В более тяжелых случаях (при значительном укорочении уздечки языка) оказывается нарушенным произнесение звуков верхнего подъема (шипящие, переднеязычные взрывные, сонорные) [4, с. 77–79].

Родителей волнует вопрос — подрезать короткую уздечку или нет? Логопеды единогласны в том, что лучше ее растягивать, чем оперировать, мотивируя свое мнение тем, что после операции на уздечке останется рубец, который также будет сокращать ее эластичность и подвижность. Кроме того, прооперированный ребенок еще долго будет опасаться выполнять артикуляционные упражнения для подъязычной связки, чтобы избежать некогда испытанных болевых ощущений.

Короткая уздечка языка растягивается на необходимую длину с помощью специальных артикуляционных упражнений. Время ее нормализации зависит от того, насколько она короткая [6, с. 20].

Известно, что значительно легче предупредить возникновение аномалий, чем потом устранять их. Существует ряд факторов, обуславливающих их появление у детей, которые логопеду следует знать.

В возникновении зубочелюстных деформаций существенную роль играют уменьшение сроков естественного вскарм-

ливания и изменившийся характер пищи у детей. Естественное вскармливание является гарантом гармоничного развития зубочелюстной системы в послеродовой период.

Современная пища, принимаемая детьми в раннем возрасте, становится все более мягкой и податливой. Вследствие этого у ребенка сокращается время приема пищи, раньше возникает глотательный рефлекс, значительно уменьшается физическая нагрузка жевательного аппарата. В результате этого зубочелюстная система оказывается недостаточно нагруженной и как следствие — отставание ее в росте.

Причинными факторами возникновения аномалий зубочелюстной системы у детей являются эндогенные и экзогенные факторы, действующие на организм беременной женщины.

К эндогенным факторам, прежде всего, относится наследственность — 10–50%. Данная категория больных тяжело поддается лечению и имеет склонность к рецидивированию лечебного результата.

К экзогенным причинным факторам относят ионизирующую радиацию, недостаток кислорода, воздействие высоких температур, нарушение питания и бактериальные заболевания, гинекологические хронические воспалительные заболевания, работу будущей мамы на производстве, связанном с изготовлением химических препаратов, прием медикаментов в лечебных целях и др. [2, с. 28–39].

Одной из причин, приводящих к аномалиям зубочелюстной системы, являются вредные привычки. В. П. Окушко определяет их как «часто повторяющиеся сокращения мышц околоушной области языка, движения нижней челюсти, связанные с сосанием и прикусыванием пальцев, губ, щек, предметов, и привычки, связанные с нарушением функций жевания, глотания, дыхания и речи, а также привычки, связанные с нарушением позы тела, осанки, нарушением положения нижней челюсти, языка» [5, с. 11].

Следует отметить, что логопед обследует ребенка в период формирования зубочелюстной системы. Подозрение на наличие патологических состояний со стороны полости рта требует взаимодействия с врачами-специалистами (стоматологом, невропатологом, отоларингологом). Раннее выявление, лечение и устранение болезни способствует нормальному речевому развитию зубочелюстной системы и повышает эффективность логопедической коррекции [7, с. 16].

Знание логопедом особенностей строения артикуляционного аппарата, характерных для определенного периода развития ребенка, помогает определить факторы риска развития зубочелюстной системы и позволяет предположить наличие механической дислалии. Чаще всего отклонения артикуляционного аппарата проявляются в период сфор-

мированного молочного прикуса, когда у ребенка закрепляются вредные привычки [5, с. 4].

Известно, что от тяжести нарушения в строении периферического речевого аппарата зависит степень нарушения звукопроизношения. Однако, известны примеры, когда зубочелюстные аномалии не оказывают существенного влияния на звукопроизношение.

В исследовании Водолацкого В. М. и Соломатиной Г. Н. отмечается, что наиболее часто у детей встречается неправильное положение 1 зуба, т. е. поворот зуба вокруг своей оси, наклон зуба в стороны, низкое или высокое расположение зуба, отсутствие зуба. В большинстве случаев данная патология не оказывает существенного влияния на звукопроизношение. Лишь адентия 1 зуба в переднем участке приводит к появлению шипящего фона при произношении свистящих звуков, т. к. в этом случае происходит нарушение направленности воздушной струи.

Неправильное положение нескольких или группы зубов, т. е. скученное положение с промежутками между зубами, наклон зубов в стороны, низкое или высокое расположение зубов, отсутствие зубов. Чаще всего такая патология обуславливает дефектное произношение. При данном дефекте, как и при неправильном положении 1 зуба, грубых нарушений произношения обычно не выявляется. Адентия двух или более резцов может вызвать проявление межзубного сигматизма, так как язык при произношении свистящих и шипящих звуков находится в образовавшемся пространстве.

Скученное положение зубов может привести к нарушению местообразования свистящих звуков и звука [ц]. Вследствие неправильного положения нескольких зубов может присутствовать диастема, наличие которой приводит к нарушению прохождения воздушной струи при произнесении свистящих и шипящих звуков, которые приобретают избыточный шум [3, с. 45–46].

Таким образом, наличие зубочелюстной аномалии не всегда обуславливает дефект звукопроизношения, притом, что зубочелюстных аномалий, способствующих их появлению, существует большое количество. Задача логопеда — квалифицированно исследовать состояние артикуляционного аппарата ребенка, выявить отклонения от нормы в его развитии и определить зависимость формирования звукопроизношения от той или иной аномалии, что позволит незамедлительно направить ребенка к ортодонту.

Проблема коррекции зубочелюстных аномалий стала причиной взаимодействия логопедов и ортодонтот. При своевременной и слаженной работе этих специалистов можно добиться хорошего результата — предупредить и скорректировать нарушения звукопроизношения, обусловленные зубочелюстными аномалиями.

Литература:

1. Бакиева Н. З. Анатомо-физиологический аспект развития орального праксиса в онтогенезе (с момента рождения до 5 лет) / Н. З. Бакиева // Дефектология. — 2016. — № 2. — С. 69–75.

2. Водолацкий В. М. Зависимость дефектов звукопроизношения от характера и степени тяжести зубочелюстной патологии в детском возрасте // Логопед. — 2008. — № 2. — С. 28–39.
3. Водолацкий В. М., Соломатина Г. Н. Влияние зубочелюстной патологии на состояние звукопроизношения у детей // Логопедия 2006. — С. 45–47.
4. Водолацкий В. М. Частота и особенности нарушений звукопроизношения у детей с дефектами и деформациями зубочелюстной системы // Стоматология. — 2007. — № 2. — С. 77–79.
5. Григорьева В. П. Ортодонтия для логопеда // Логопед. — 2006. — № 6. — С. 4–21.
6. Кузнецова М. Г. Мудрое решение проблемы «Короткой уздечки языка» // Логопед в детском саду: научно-методический журнал. — Б. м. — 2016. — № 1. — С. 19–21.
7. Мастерова И. В. Особенности логопедической работы с детьми в период сменного прикуса // Логопед. — 2015. — № 2. — С. 16–19.
8. Тихомирова Ю. Прикус в расщелку // Огонек. — 2014. № 20 / 26 мая. — С. 44.

Работа социального педагога в образовательном учреждении с неблагополучными семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Чичкова Татьяна Ивановна, социальный педагог

ГБОУ Школа-интернат № 3 для детей с ограниченными возможностями здоровья г. Астрахани

В статье отражена система работы социального педагога с неблагополучными семьями, в образовательном учреждении.

Последние годы на фоне политической, экономической и социальной ситуации в стране, изменения произошли и в каждой семье. Переход экономики на рыночные отношения обусловил появление таких экономических и социальных проблем, как экономическая нестабильность, рост числа безработных. Игнорирование роли социальных факторов в экономическом развитии привело к резкому имущественному расслоению общества и вызвало значительное падение уровня жизни основной массы населения. Увеличение числа разводов и снижение рождаемости, рост преступности в сфере семейно-бытовых отношений и повышение риска подверженности детей неврозам из-за неблагополучного психологического климата в семье. На формирование личности огромную роль оказывает внутрисемейная жизнь, и не только взаимоотношения ребенка и родителей, но и самих взрослых. Постоянные ссоры между ними, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисном состоянии ее развития на современном этапе и увеличении количества неблагополучных семей. Именно в таких семьях дети чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые далеко не лучшим образом сказываются на их дальнейшей судьбе, а именно: на становление личности самого ребенка, на образовательный процесс. В неблагополучных семьях дети больше всего подвержены к значительным психологическим и психическим травмам, которые оказывают негативные последствия для дальнейшей жизни, а именно девиации.

Под неблагополучной семьей необходимо понимать такую семью, в которой нарушена структура, размыты внутренние границы, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, вследствие чего нарушается психологический климат в ней, и появляются «трудные дети».

Неблагополучные семьи делятся на следующие категории:

- семья с прямым типом неблагополучия (остроконфликтные, трудные семьи, асоциальные, и семьи с дефицитом общевоспитательных средств);
- семья с закрытым типом неблагополучия (представляют из себя вполне обычные семьи, которые не привлекают внимания и не вызывают нареканий со стороны общества, но морально-ценностные ориентиры и поступки родителей идут в разрез с общечеловеческими моральными и нравственными установками, которые и проявляются на нравственном уровне воспитывающихся в этих семьях детей).

Главная задача социального педагога — это оказание помощи в создании наилучших условий для развития школьника в физическом, социальном, духовно-нравственном и интеллектуальном плане, а также оказание помощи в сохранении неприкосновенности его личного пространства, это содействие, посредничество и наставничество при контакте с ребенком и родителями, его окружением.

На первоначальном этапе работы с семьей необходимо провести ее социальную проверку, сформировать алгоритм

помощи семье, разъяснить родителям некоторые проблемы, которые возникают при воспитании детей. По возможности необходимо предотвратить источники возникновения проблемы, как можно раньше выявить и ликвидировать первопричины, которые ее порождают, обеспечить профилактику различного рода негативных явлений (социального, физического). Иными словами, работа ведется как со школьником, так и с его родителями. Работу с семьей заключается в следующем:

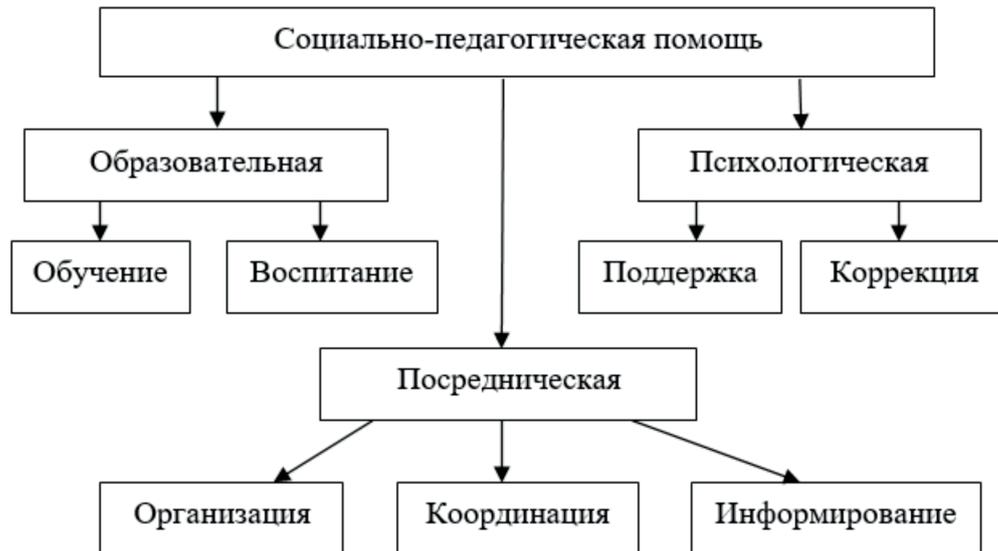
- изучение семьи и выявление существующих в ней проблем;
- обследование жилищных условий неблагополучной семьи;
- знакомство с членами семьи и ее окружением, оценка их условий жизни;
- изучение личностных особенностей членов семьи;
- составление социального паспорта семьи;
- координационная деятельность со всеми заинтересованными организациями (образовательные, дошкольные учреждения, центр социальной реабилитации детей и подростков, инспекция по делам несовершеннолетних, центр социальной поддержки населения (отдел по работе с семьей, опеке и попечительства) и т. д.);
- текущие и контрольные посещения семьи;

— выводы о результатах работы с неблагополучной семьей.

Залогом успешной работы с родителями является не только четкое представление ее направлений и результата, но и распределение функций между специалистами, работающими с ребенком и его семьей.

Социальный педагог анализирует жизненную ситуацию семьи и при негативных обстоятельствах, определяемых неадекватным стилем воспитания, что в результате нарушает семейную микросферу, содействует их преодолению. Педагоги (классный руководитель, воспитатель) выполняют недостаток педагогической компетентности родителей, дефицит педагогических знаний и умений. Педагог-психолог помогает преодолеть трудности в семейных отношениях, связанные с общением, личностными особенностями членов семьи, оптимизировать психологический климат в семье, преодолеть психологические барьеры в детско-родительских отношениях. Учитель-дефектолог содействует родителям в выработке эффективных приемов обучения ребенка с ОВЗ в условиях семьи. Учитель-логопед помогает родителям в выработке эффективных приемов обучения ребенка с ОВЗ в условиях семьи.

Социальная помощь включает три основных составляющих:



В работе с детьми и их родителями использую следующие формы работы:

— индивидуальная, групповая и фронтальная (примерами этих работ могут быть консультирование, дискуссионный диалог)

— консультирование — это ориентация детей и подростков по воспитанию культуры семейных отношений, по возрастным и индивидуальным особенностям психического развития с целью психокоррекции и профилактики отклонений от нормы в семейного благополучия.

Если семья не является инициатором взаимодействия с социальным педагогом, консультирование мо-

жет проводиться в завуалированной форме. Конечная цель консультационной работы — с помощью специально-организованного процесса общения актуализировать внутренние ресурсы семьи, повысить ее реабилитационную культуру и активность, откорректировать отношение к ребенку. Наряду с индивидуальными консультативными беседами применяются групповые методы работы с семьей.

Динамика изменений, происходящих в семье в результате проведения работы необходимо периодически отслеживать и в дальнейшем корректировать работу, по каждому отдельному случаю ведется документация.

К сожалению, имеются семьи, которые тяжело идут на контакт не только с социальным педагогом, классным руководителем или представителем полиции, поэтому не видя улучшения положения в семье, поведении ребёнка, семью ставят на учёт. Для контроля ситуации необходимо организовывать повторные контрольные посещения на дому, повторное проведение диагностических методик, консультации с детьми и родителями для определения уровня и степени ликвидации признаков неблагополучия. Можно использовать другую форму работы — выступление на классных родительских собраниях с лекциями «Типы семей» и «Семейные взаимоотношения».

Если при подведении итогов своей продолжительной работы заметна ликвидация факторов неблагополучия в се-

мье, то это дает основание для снятия с учета семью. Чаще всего эффективность социальной работы наблюдается по следующим параметрам: у детей улучшилась успеваемость, сократились прогулы, эмоциональное настроение поднялось и общее психологическое состояние приблизилось к норме.

Общая задача всех специалистов — выявить и реализовать возможности родителей в воспитании ребенка, нормализовать семейный микроклимат, оптимизировать социальные контакты семьи, ребенка и общества.

Общим результатом успешной работы с родителями является создание и поддержание в семье коррекционно-развивающей среды для реализации возможностей развития ребенка.

Литература:

1. Василькова Ю. В. Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2001.
2. Дивицына Н. Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками. Ростов на Дону, 2005.
3. Методика и опыт работы социального педагога. М., 2001.
4. Методика и опыт работы социального педагога / Под. ред. Л. В. Кузнецовой. — М., 2005.
5. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / Л. Я. Олиференко [и др.]. М., 2010. 256 с.
6. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., 2010. С. 144.

Разработка стратегии проведения урока на основе SWOT-анализа

Яхшиева Зульфизар Шавкатовна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

Урок — это зеркало общения и педагогической культуры учителя, мерило его интеллектуального богатства, показатель его кругозора и эрудиции.

В. Сухомлинский

SWOT-анализ как инструмент для сопоставления данных анализа внутренней и внешней среды учебного процесса. SWOT-анализ проводится с помощью «мозговой атаки», при полном участии (в различных группах) всех студентов группы. При проведении SWOT-анализа с помощью «мозговой атаки», один из участников дискуссии действует как посредник, направляющий остальных, принимающий предложения, записывающий их и обобщающий полученную информацию. Результаты записываются на доске или листе, разделенном на четыре части. Разрабатываемая стратегия проведения урока на основе SWOT-анализа, необходимо стремиться к тому, чтобы перевести «слабые стороны» и «возможности» в раздел «сильные стороны» и постараться по возможности скомпенсировать «угрозы», на которые студенты в процессе изучения английского языка не в состоянии повлиять, а могут только каким-то образом к ним приспособиться. Аббревиатура SWOT означает: Strengths — сильные стороны; Weakness — слабые сто-

роны; Opportunities — возможности; Threats — угрозы. Иными словами, SWOT — это анализ сильных и слабых сторон изучаемой темы, а также возможностей и угроз со стороны окружающей среды при ее изучении. «S» и «W» относятся к состоянию знаний языка, а «O» и «T» к внешнему окружению и возможностям изучения языка. SWOT-анализ позволяет оценить силы и ресурсы при изучении определенной темы, необходимые для реализации имеющихся возможностей и противостояния внешним угрозам, а также внутренние недостатки, требующие скорейшего устранения. К сильным сторонам данного метода можно отнести: возможность применения в самых разнообразных сферах общения и в переводческой деятельности, возможность адаптации к объекту исследования любого уровня, свободный выбор анализируемых элементов в зависимости от поставленных целей, возможность применения, как для оперативного изучения, так и для профессионального изучения и применения в практику перевода.

Основная цель таких тренингов в образовательном процессе вуза — системная подготовка студентов к будущей профессионально-педагогической деятельности со знанием английского языка.

Данный метод вполне применим при изучении английского языка как на любительском так и на профессиональном уровне. В этом случае для проведения SWOT-анализа, исследуются факторы внешней и внутренней среды, оказывающие влияние на деятельность студента и преподавателя при изучении иностранного языка.

Под сильной стороной понимаются особенности, возможности, ценные организационные ресурсы, личные достижения преподавателя или студента, то есть все то, что дает преимущество перед другими в педагогической деятельности. К слабым сторонам следует отнести, например, низкую квалификацию преподавателя, слабое знание языка студентами, устаревшие образовательные программы, слабое техническое оснащение образовательного процесса и т. п.

Возможности и угрозы — это не только внутренние (как предполагает метод SWOT-анализа), но и внешние

вероятные факторы, реализация которых соответственно улучшит или ухудшит профессионально-педагогическую деятельность, повысит или понизит ее эффективность и престиж.

Базовый уровень предполагает владение понятийно-терминологическим аппаратом профессионально-педагогической деятельности, знание современных методик и технологий обучения, умение поэтапного планирования учебных занятий и т. п. Системный уровень требует способности к анализу педагогических ситуаций по заданным критериям, разработке педагогических контрольных материалов, в том числе компетентностно-ориентированных и др. Профессиональный уровень предусматривает владение методами педагогического проектирования, способность к модернизации и оптимизации известных педагогических технологий, готовность к прогнозированию и предупреждению возможных ошибок преподавателей и студентов при выполнении заданий и т. п. из опроса студентами уровня преподавания были выявлены слабые стороны которые могут привести к непоправимой угрозе.

S — Сильные стороны. Проведен анализ литературы, посвященной теме лекции; разработан подробный план-конспект лекции	W — Слабые стороны. Читает лекцию по конспекту, допускает ошибки в произношении слов; отсутствуют выводы
O — Возможности. Более тщательная проработка темы, работа над дикцией	T — Угрозы При отсутствии обратной связи со студентами возможно возникновение чувства «бесполезности», что в свою очередь повлечет недооценку себя как будущего преподавателя

Таким образом, в условиях реализации в профессиональном образовании компетентностного подхода педагогический тренинг может рассматриваться как интерактивная форма организации педагогической практики студентов бакалавриата, позволяющая не только формировать, но и диагностировать их общекультурные и профес-

сиональные компетенции. Метод SWOT-анализа позволила воспользоваться представленными возможностями и организовать мероприятия для искоренения слабых сторон и повышения устойчивости студента к негативным тенденциям внешней среды, угрозам, связанным с взаимодействием с различными субъектами и организациями.

Результаты SWOT-самоанализа студента как будущего педагога

Сильные стороны	Слабые стороны
<ol style="list-style-type: none"> Любознательность. Коммуникабельность, тактичность. Грамотная речь. Ответственное отношение к делу. Владение объемной теоретической базой. Устойчивая нервная система. Хорошая память. Уверенность в себе. Подвижность, гибкость. Способность творчески подходить к решению проблем. Способность объективно оценивать ситуацию. Жизнелюбие, оптимизм. 	<ol style="list-style-type: none"> Средняя степень организации рабочего процесса, отсутствие четко распланированного графика и последовательных действий. Отвлечённость на посторонние дела. Затруднения при расстановке приоритетов, стремление охватить очень большой объем информации. Недостаток силы воли.
Возможности	Угрозы
<ol style="list-style-type: none"> Положительное социальное окружение. Круг здравомыслящих адекватных людей. Обучение в интеллектуальной среде, характеризующейся постоянными потоками новых идей. 	<ol style="list-style-type: none"> Небольшой практический опыт. Усиление конкуренции на рынке трудовых ресурсов.

<p>3. Непосредственное общение с преподавателями и студентами. 4. Развитая информационная среда, использование различных образовательных ресурсов. 6. Получение диплома, дополнительных сертификатов подтверждающего высокое качество образования.</p>	<p>3. Неучастие в различных профессиональных тренингах, семинарах, конференциях. 4. Размытое представление об обратной стороне профессио-нальной деятельности.</p>
--	---

Для дальнейшего успешного профессионального развития необходимо увеличить активность студента, а также предпринять систему мер, направленных на совершенствование организованности и дисциплинированности. На основе проведенного самоанализа можно сформули-

ровать вывод о том, что для достижения главной цели надо охватить возможные варианты решений проблемы, определить приоритетное направление действий, а это в свою очередь формулирует стратегию дальнейшего развития личности.

Литература:

1. Ишомухаммедов Р., Абдукадиров А., Пардаев А. Инновационные технологии в образовании.// Ташкент. — 2008. — 180 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Трудности внедрения комплекса ГТО на территории Архангельской области

Ефремова Наталия Владимировна, магистрант;

Попов Александр Владимирович, магистрант

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

Одним из главных достижений 1930-х годов было создание комплекса «Готов к труду и обороне». В 1931 году была введена первая ступень ГТО, в 1932 году — вторая, более сложная, а с 1934 года — начальная ступень БГТО, рассчитанная на подготовку подростков до 16 лет. В сложнейший комплекс были включены теоретические и практические нормы, требующие специальной и технической подготовки. «Чтобы стать значкистом ГТО II, — писала «Комсомольская правда» 24 мая 1930 года, — нужно быть первоклассным спортсменом и мастерски овладевать каждым видом, представленным в программе комплекса».

Пропаганда физической культуры, разработка программ всеобщего физического воспитания, поддержка спортивных организаций и вовлечение всех слоев населения в спортивные состязания являлись одним из основных направлений «культурной революции». Достижения в спорте отражали жизненную программу нации, а ценность физического совершенства рассматривалась, как фактор индивидуальной свободы и творческого потенциала личности [2].

С распадом СССР комплекс ГТО был исключен из учебных программ. С переходом на рыночные отношения, физическая культура начала финансироваться по остаточному принципу, что существенно снизило качество физкультурно-оздоровительной работы, привело к сокращению спортивных сооружений, их продаже и использованию не по назначению [1, 2].

С выходом в 2014 году Указа Президента России Владимира Путина о внедрении Всероссийского физкультурного комплекса ГТО [5], заинтересованности руководства страны в формировании здоровой нации и общей пропаганде здорового образа жизни, в Архангельской области возможности спортивной науки в привлечении огромного человеческого ресурса в ряды физкультурников в полной мере не используются. Основными факторами негативных тенденций является слабо развитая материально-техническая база спортивных сооружений.

Кризис 1990-х годов привел в упадок всю сложившуюся систему работы в массовом спорте в регионе, и как следствие к спаду спортивного движения. Распались физкультурные активы, добровольно-спортивные общества,

в коллективах произошли сокращения инструкторов физкультуры, из-за недостатка финансирования резко сократилось количество физкультурных и спортивных мероприятий.

На протяжении последних десяти лет ведется работа по возрождению спортивного движения, регулярно начали выходить региональные выпуски «Вести-спорт». В области проводятся Всероссийские состязания «Кросс Наций», «Лыжня России», «Российский Азимут», но в большей мере участие населения в этих состязаниях носит несистемный характер, и воспринимается как разовый спортивный праздник.

Негативные тенденции массового участия северян в спортивных соревнованиях прослеживаются на протяжении всего постсоветского периода, количество участников в традиционных состязаниях постоянно сокращается, а результаты победителей удручают. Так, рекорды самого массового мероприятия — Майской эстафеты остаются не побежденными с 1982 года (мужчины) и 1984 года (женщины). С 1985-го у женщин и 1993-го у мужчин держится рекорд пробега, посвященного дню Великой победы.

В международном марафоне «Гандвик» уже 20 лет участники состязания не могут даже приблизиться к результатам рекордсменов. Данные факты наглядно показывают, что физическое состояние и спортивная подготовка северян значительно ухудшилась за последние два десятилетия.

Показатели заболеваемости населения области также не вызывают оптимизма.

По данным Минздрава РФ и федерального органа Государственной статистики, начиная с 2000 года, число ежегодных случаев болезней у северян соответствует численности населения области [8]. По сравнению с соседними северными регионами Архангельская область за последние годы имеет самые плохие показатели по заболеваемости взрослого населения (табл. 1) [6; 7].

Слабое физическое здоровье в совокупности со сложными климатическими условиями, негативными социальными явлениями и экологической обстановкой, казалось бы, должны направить в ряды физкультурников население региона, но развитие физической культуры в области происходит слабо.

Таблица 1. Заболеваемость взрослого населения с впервые установленным диагнозом в северных регионах СЗФО РФ в 2014–2015 годы

Субъекты Федерации	Зарегистрировано заболеваний — всего			
	взрослое население		старше трудоспособного возраста	
	Абсолютные числа		Абсолютные числа	
	2014	2015	2014	2015
Республика Карелия	393906	392540	472536	453017
Республика Коми	419450	453294	493830	534166
Архангельская область	559185	571832	663228	687866
Ненецкий автономный округ	25787	26772	23767	26106
Мурманская область	316246	308848	452576	448975

При рассчитанной на несколько лет работе по внедрению комплекса ГТО на местах, к 1 марта 2017 года комплекс должен быть внедрен для всех категорий населения страны [3; 4]. На 1 января 2017 года результаты Архангельской области не вызывают оптимизма, по данным регионального агентства по физической культуре и спорту за прошедший год только 0,26% населения области пожелало участвовать в сдаче нормативов ГТО, большая часть из них выпускники школ, которым знак ГТО добавляет дополнительные баллы при поступлении в вузы.

Численность населения, принявшего участие в выполнении нормативов испытаний (тестов) комплекса ГТО, в 2016 году составила 3023 человека, при этом выполнили нормативы только 1454 физкультурника, или 48% от общего числа: 860 человек в образовательных учрежде-

ниях, 419 — организациях дополнительного образования и 175 — физкультурно-спортивных учреждениях. Участие жителей городов региона было количественно меньше, чем селян: из общего числа в состязаниях приняли участие 1700 физкультурников из сельской местности, из них прошли испытания 475.

Возрастные категории участников сдачи нормативов ограничиваются первыми шестью степенями ГТО, самые слабые показатели дала возрастная категория 18–29 лет: I ступень — из 56 человек, сдали нормативы 34 (60,7%); II ступень — из 68, сдали 24 (35,3%); III ступень — из 230, сдали 59 (25,6%); IV ступень — из 570, сдали 223 (39,1%); V ступень — из 1467, сдали 963 (61,6%); VI ступень — из 632, сдали 151 (23,9%), население старше 29 лет в состязаниях не участвовало (табл. 2) [8].

Таблица 2. Численность населения, принявшего участие в выполнении нормативов испытаний комплекса ГТО в 2016 году

Знак ГТО	Всего участников	Выполнили нормативы ГТО (от 1 и более тестов)	в т. ч. выполнили в центрах тестирования		
			Образовательные учреждения	Организации дополнительного образования	Физкультурно-спортивные учреждения
	3023	1454	860	419	175
Золотой знак		629			
I ступень			34		
II ступень			15	9	
III ступень			10	5	
IV ступень			30	18	18
V ступень			261	122	49
VI ступень			38	26	10
Серебряный знак		534			
I ступень					
II ступень			8	6	
III ступень			16	8	
IV ступень			54	22	24
V ступень			205	91	56
VI ступень			28	10	6

Бронзовый знак		291			
I ступень					
II ступень			2		
III ступень			14	6	
IV ступень			38	19	
V ступень			100	67	12
VI ступень			17	16	

Ступени ГТО рассчитаны на возраст с 6 до 79 лет, призваны привлечь все слои населения к занятиям физической культурой, которая тесно связана со здоровьем и образом жизни человека, организацией досуга, эмоциональным состоянием и профилактикой заболеваний каждого члена общества не зависимо от возраста.

Существующая в области ориентация только на молодое поколение, создание детских спортивных школ и развитие ГТО в учебных заведениях, безусловно, оправданы, так как формируют с младенчества здоровый образ жизни человека, но в физкультурно-оздоровительные мероприятия практически не вовлечена трудоспособная часть общества, при этом являясь создателем финансовой базы государства.

В Архангельской области с населением 1 227 626 человек, включая Ненецкий автономный округ, находится 14 городов, 20 поселков городского типа, 3122 сельских поселений. Количество созданных центров тестирования в регионе — 39, в том числе 23 в сельской местности. Общее количество мест тестирования — 181, в сельской местности 147, при этом 158 и 123 места созданы в общеобразовательных учреждениях. Учитывая масштабы территории и разрозненность населенных пунктов данное количество центров явно не достаточно.

Сложное вовлечение населения в физкультурно-оздоровительные мероприятия и сдачу нормативов ГТО помимо инертности северян усугубляется отсутствием спортивных сооружений и слабостью материально-технической базы региона. Не маловажную роль играют научно-методическое, кадровое и организационное обеспечение. В области необходимо срочное увеличение ассигнований на строительство современных спортивных площадок и легкоатлетических манежей, плавательных бассейнов и залов для игровых видов спорта, тиров и крытых сооружений для конькобежцев [2]. Без создания спортивной базы привлечение населения в ряды физкультурников невозможно. Но слабый региональный бюджет на протяжении долгих лет не позволяет качественно финансировать физическую культуру, как отрасль. В связи с этим в области сложилась негативная тенденция не только для физкультурников, но для сильнейших спортсменов. Из-за отсутствия условий для проведения тренировочных процессов и мизерного финансирования многие перспективные атлеты покидают регион и уезжают в другие субъекты Российской Федерации, за которые выступают на мировых первенствах и Олимпийских играх [1].

Литература:

1. Ефремова Н. В. Развитие физкультурного движения на Севере в советский период второй половины XX века // Старт. — 2013. — № 1; URL: start.esrae.ru/2-85 (дата обращения: 22.01.2017).
2. Ефремова Н. В., Попов А. В. Развитие «спорта мастеров», как решение проблем физического здоровья населения в северных регионах РФ // Международный студенческий научный вестник. — 2017. — № 2. — С. 53–53; URL: <https://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=16916> (дата обращения: 23.04.2017).
3. Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Постановление № 540 от 11 июня 2014 г. / Правительство Российской Федерации // Администратор образования. — 2014. — № 14. — С. 22–26.
4. Об утверждении Порядка организации и проведения тестирования населения в рамках Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО): Приказ № 739 от 29 августа 2014 г. / Министерство спорта Российской Федерации // Сборник официальных документов и материалов. — 2014. — № 11. — С. 67–70.
5. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО): Указ № 172 от 24 марта 2014 г. / Президент Российской Федерации // Сборник официальных документов и материалов. — 2014. — № 3. — С. 3–4.
6. Общая заболеваемость взрослого населения России в 2015 году. Статистические материалы. — М.: Минздрав, 2016. — ч. IV. — С. 5.
7. Общая заболеваемость населения старше трудоспособного возраста в 2015 году в России. Статистические материалы — М.: Минздрав, 2016. — ч. VIII. — С. 6.
8. Федеральный орган государственной статистики по Архангельской области // URL: http://arhangelskstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/arhangelskstat/ru/statistics/sphere/ (дата обращения 20.01.2017)

Инновации в техническом оснащении спортсменов-паралимпийцев

Забенкова Наталья Андреевна, студент;
Бесфамильная Екатерина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;
Стоякова Ксения Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный университет технологий и управления имени К. Г. Разумовского (г. Москва)}}}

В данной статье описывается инновация для спортсменов паралимпийцев колясочников. В ней показан новый механизм улучшающий и увеличивающий безопасность спортсмена во время игры. Это автоматизированный прибор, позволяющий быть более мобильным спортсмену и облегчающий коляску.

Ключевые слова: спорт, инвалидность, физическая культура, тренировочный процесс, ограничение физических возможностей, паралимпийцы, классификация спортсменов с ОВЗ, социализация

Спорт, каким мы привыкли видеть его сегодня, представляет собой мощную индустрию. В его основе заложено достижение побед и новых мировых рекордов. Но современное состояние нашего социума требует равные возможности для всех людей, поэтому в современном спорте нашлось место для инвалидов.

На сегодняшний день мировым сообществом не принято использовать термин инвалид, более распространен вариант — лицо с ограниченными возможностями.

Классификация спортсменов с ограниченными возможностями. Классификация спортсменов с ограниченными возможностями имеет большое значение. Для того, чтобы обеспечить справедливое состязание между спортсменами-инвалидами, имеющими различные нарушения и отклонения Оргкомитет XI летних Паралимпийских игр 2000 года в Сиднее разработал порядок распределения спортсменов на шесть групп: лица с ампутациями и с прочими двигательными нарушениями (они относятся к I Международной спортивной организации инвалидов — ISOD), с церебральным параличом (Международная ассоциация спорта и рекреации лиц с церебральным параличом — CP-ISRA), с нарушением зрения (Международная спортивная ассоциация слепых — ISPA), с нарушением интеллекта (Международная спортивная федерация для лиц с нарушением интеллекта INAS-FID) спортсмены на колясках (Международная Сток-Мэндвиллская спортивная федерация колясочников — ISMWF) [2]. В каждой из групп спортсмены распределяются по классам — в соответствии с функциональными возможностями, а не категориями инвалидности. Такая функциональная классификация основывается, прежде всего, на тех способностях спортсмена, которые позволяют спортсмену или спортсменке соревноваться в определенной спортивной дисциплине, а потом уже — на медицинских данных. Это означает, что спортсмены, относящиеся к различным нозологическим группам, могут оказаться в одном функциональном классе, так как они имеют одинаковые или похожие функциональные возможности. Иногда, например, в соревнованиях по марафонскому бегу, спортсмены, относящиеся к различным функциональным классам, соревнуются вместе. Однако занятые ими места определяются в соответствии с их функциональными классами. Каждая из пяти упомянутых международных спортивных организаций совместно с международными спортив-

ными паралимпийскими федерациями (IPSF) установила свои правила для установления классификации спортсменов, которую производят назначенные ими международные классификаторы. Класс, в который определяется спортсмен, может со временем меняться — в зависимости от того, улучшилось или ухудшилось функциональное состояние спортсмена. У каждого из спортсменов, прибывших на Паралимпийские игры, проверяются классификационные документы — и те спортсмены, которые нуждаются в переклассификации, приглашаются на комиссию, где международные специалисты или подтверждают имеющийся у спортсмена класс или присваивают ему новый.

Одной из ключевых задач современности, касательно особенных людей, является их максимальное приспособление к независимой жизни, помощь в приобретении возможности трудиться и учиться. Ведь человек сможет ощущать себя счастливо наравне с окружающими только в случае отсутствия любых форм дискриминации и относительно равных возможностей для личной реализации. Основной вектор действий для решения обозначенной проблемы состоит в следующем: человеку с трудностями в передвижении, с помощью социальных служб и различных организаций, предоставляется помощь в расширении социальных коммуникаций. Создаются верные условия для гармоничного вхождения роли такого человека в естественную общественную среду. Физкультура и спорт, разработка уникальных специфических программ развития — одни из ключевых этапов общей парадигмы решения обозначенной проблемы. Основные ключевые цели ее — максимальная социализация обозначенной группы, а также максимальное личностное упрощение отношения прочих социальных групп к данной категории.

В случае признания человека инвалидом или же лицом с ограниченными возможностями здоровья (сейчас речь идет не только о физическом аспекте, но и об интеллектуальном / эмоциональном здоровье), он получает возможность получить специальное образование, в том числе получает право участвовать в программе реабилитации (ст. 4 Законодательства РФ в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и прочие нормативы) [1]. В основном же абсолютно все нормативные акты РФ, касающиеся данного вопроса, не противоречат международным. Кроме возможности получе-

ния совершенно и абсолютно бесплатного образования и индивидуальной личностно-ориентированной реабилитационной системы, предоставляемой на основе средств государства, то есть на бесплатной основе, человеку, признанному частично недееспособным, предоставляется ряд прочих льгот. Данная политика имеет основную цель — сделать максимально качественной и удобной жизнь такого человека.

Сама по себе инвалидность связана с ограничением двигательной деятельности и работоспособности человека. Физическая культура помогает корректировать и совершенствовать моторику инвалида. Поэтому привлечение людей с ограниченными возможностями к занятиям спортом, рассматривается как один из факторов «социализации» этих людей.

В современном мире результаты спортсменов даются им за очень дорогую плату — высочайшее воздействие на организм физическими нагрузками. Это подтверждают частые травмы спортсменов, поэтому спорт высших достижений нуждается не только в хорошо подготовленных медиках, но и в качественном и улучшенном оборудовании.

Так как развитие всего спорта непрерывно связано и с развитием технологий, то на данном этапе развития, на рынке нет особого преимущественного лидера. Зато в этой сфере на рынке стран, обладающих наиболее высоким уровнем технического развития, которые в состоянии разработать новое оборудование или повысить технические характеристики спортивного инвентаря, развилась технологическая борьба.

Развитие современных технологий, несомненно, рождает новое снаряжение и оборудование для спорта, но, также, не смотря на все, стоит обратить внимание на улучшение условий в старом.

Во время тренировочного процесса появляется много проблем и задач, есть 3 основных уровня их распределения:

- научно-методический;
- медико-биологический;
- научно-технологический.

Последний уровень помогает обеспечить основание для предыдущих уровней, так как дает новые возможности в силу развития таких нужных технологий. Поэтому в со-

временном мире практически нет проблемы ввести новые инновационные развития в спорт. Но так как и везде, здесь существуют ограничения, они объясняются некой «традиционностью» оборудования.

Для того чтобы не менять традиционность современного инвентаря и в целях автоматизирования процессов безопасности, можно ввести механизм для спортсменов инвалидов, уменьшающий вес коляски инвалида и увеличивающий фактор безопасности данного кресла.

Данное устройство будет крепиться на спинке кресла-коляски, будет выполнять функцию подножки, но автоматизированного плана.

Этот механизм должен располагаться в нижней части спинки кресла и между осевыми частями колеса. Датчиками это устройства будут являться лазеры, которые будут определять уровень наклона кресла. При отхождении от градусной нормы будет срабатывать насос, надувающий подушку. Надувшись, она будет создавать обратный эффект и переворачивать кресло в нужное положение для игрока. Мы можем установить на кресло, своего рода, подушку безопасности.

Данное устройство позволит игрокам не тратить время на поднимание напарника, и даст возможность не приостанавливать игру и повысит безопасность для игроков. Оно не будет выпирать из-за коляски и позволит улучшить маневренность самого кресла-коляски.

Заключение

«Человек с ограниченными формами реализации физического потенциала по сравнению с общепринятыми — не есть ущербный человек. Такой человек особенный, он не хуже и не лучше прочих категорий, он другой. Соответственно, он живет и реализуется в контексте совершенно иных рамок. Спорт любых видов, начиная от легкой атлетики, заканчивая другими видами, к примеру, занятия со штангой, — почетное и достойное занятие для упомянутой категории. Более того — такой спорт не менее эстетичен, чем классический вариант» [6].

В целом же сегодняшняя политика РФ в обозначенной сфере ведется в активном формате и имеет вполне благоприятный прогноз для своей полной реализации.

Литература:

1. Спорт лиц с поражением опорно-двигательного аппарата // Паралимпийский комитет России. URL: <https://paralymp.ru/sport/sports/sport-lits-s-porazheniem-oporno-dvigatel'nogo-apparata/> (дата обращения 13.04.2017).
2. Классификация спортсменов с ограниченными возможностями // URL: https://aupam.ru/pages/invasport/in_terofkспорт/page_31.htm / (дата обращения 14.04.2017).
3. Бойко В. В. Энергия эмоций // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 2004. СПб.: Питер. — С. 204–221.
4. Крестовников А. Н. Очерки по физиологии физических упражнений. — М.: Физкультура и спорт, 1975. — 531 с.
5. Селье Г. На уровне целого организма. — М.: Наука, 1972. — 122 с.

6. Соловьева К. О., Москаленко И. С. Физическое воспитание и спорт лиц с ограниченными возможностями здоровья // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2016. — № 50 (2). — С. 142–146.
7. Основы теории и методики физической культуры: учебник / под ред. А. А. Гужаловского. — М.: Физкультура и спорт, 1986. — 352 с.

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 17 (151) / 2017

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)
Арошидзе П. Л. (*Грузия*)
Атаев З. В. (*Россия*)
Ахмеденов К. М. (*Казахстан*)
Бидова Б. Б. (*Россия*)
Борисов В. В. (*Украина*)
Велковска Г. Ц. (*Болгария*)
Гайич Т. (*Сербия*)
Данатаров А. (*Туркменистан*)
Данилов А. М. (*Россия*)
Демидов А. А. (*Россия*)
Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)
Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)
Жолдошев С. Т. (*Кыргызстан*)
Игисинов Н. С. (*Казахстан*)
Кадыров К. Б. (*Узбекистан*)
Кайгородов И. Б. (*Бразилия*)
Каленский А. В. (*Россия*)
Козырева О. А. (*Россия*)
Колпак Е. П. (*Россия*)
Курпаяниди К. И. (*Узбекистан*)
Куташов В. А. (*Россия*)
Лю Цзюань (*Китай*)
Малес Л. В. (*Украина*)
Нагервадзе М. А. (*Грузия*)
Прокопьев Н. Я. (*Россия*)
Прокофьева М. А. (*Казахстан*)
Рахматуллин Р. Ю. (*Россия*)
Ребезов М. Б. (*Россия*)
Сорока Ю. Г. (*Украина*)
Узаков Г. Н. (*Узбекистан*)
Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)
Хоссейни А. (*Иран*)
Шарипов А. К. (*Казахстан*)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

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.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 10.05.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25