

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



42 2019
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 42 (280) / 2019

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук (Узбекистан)
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Сыма Цянь* (145(?) — 86(?) до н. э.), древнекитайский потомственный историк династии Хань, писатель, астроном.

Родился Сыма Цянь близ Лунмыня (уезд Ханьчэн современной провинции Шэньси) в семье главного историографа Ханьского двора Сыма Тяня. Существуют различные версии относительно того, какой год считать датой рождения Сыма Цяня. Научные дискуссии сосредоточиваются главным образом на двух датах: 135 год до н. э. и 145 год до н. э., хотя выдвигались и иные версии. В юности Сыма Цянь много путешествовал по стране, помогал отцу собирать материал по истории различных частей империи. В возрасте 35 лет Сыма Цянь был послан в военную экспедицию против западных «варваров», однако весть о смертельной болезни отца заставила его вернуться в столицу. Сыма Тан заставлял сына завершить его исторические исследования. Его избрали одним из ученых, призванных провести реформу календаря. Как чиновник высшего ранга, он также выполнял функции советника при императоре У (Хань У-ди).

Сыма Цянь оказался замешан в деле Ли Лина и Ли Гуанли, двух полководцев, обвинявшихся в провале кампании против хунну. В качестве обвинителя выступил сам государь, а Сыма Цянь, единственный во всем чиновничьем корпусе, осмелился подать голос в защиту обвиняемых. Император приговорил Сыма к смертной казни. В качестве альтернативы, согласно законам того времени, приговоренному предлагались откуп или кастрация. За неимением денег, мучась позором и связанный долгом перед отцом завершить его труд, Сыма Цянь выбрал последнее.

Он преодолел мысли о самоубийстве и посвятил каждую минуту жизни своей работе. В возрасте 55 лет после десяти лет тяжелой работы он наконец закончил исторические записи «Ши цзи». Новаторство историографического подхода Сыма Цяня заключается в том, что он вышел за пределы «придворной» истории династического характера. Эта форма была заложена еще до него и, естественно, продолжала существовать. Официальная история

династии Хань, Ханьшу, была написана Бань Гу в I в. н. э.: она оформлена по династическому принципу и преследует более узкие задачи. Сыма Цянь оказался первым в Китае и одним из первых (наряду с Полибием) в мире, кто предпринял попытку систематизировать исторические данные, обобщить их и сделать определенные выводы. В его исследовании рассмотрена вся история Китая от мифических времен и до II века до н. э., что в сумме составляет не менее двух тысяч лет. В книге придворного историографа насчитывается 130 глав и более 500 тысяч иероглифов — чрезвычайно объемный труд, не имевший аналогов и прецедентов в современной ему науке. «Ши цзи» сам Сыма Цянь оценивал как «записи только правды» и «никакого хвастовства и никакого покровительства». Однако среди ученых остается открытым вопрос, удалось ли Сыма Цяню завершить работу над «Историческими записками». Ведь к моменту обнаружения «Исторических записок» в них не хватало 10 глав, возможно, частично потерянных, а частично уничтоженных. В современном тексте произведения Сыма Цяня, как было первоначально, — 130 глав, но часть из них — 10 или 8, то есть те, которые были утеряны, — представляют собою, по-видимому, более позднюю вставку и не принадлежат Сыма Цяню.

Помимо «Ши цзи» известны также 8 од (сочинений в жанре «фу») Сыма Цяня, записанных в «Ханьшу». Наиболее известная среди них — «О злосчастьи скорбящего ученого».

Вместе с Тан Ду, Дэн Пином и Ло Ся-хуном Сыма Цянь разработал новый полный календарь, названный Тайчу, от эпохи правления императора У. Календарь, основанный на лунном календаре Цинь (Чжуаньсуйли), стал настоящей революцией в китайской системе измерения течения времени. Считается, что это был самый точный календарь Древнего Китая, составленный на основе тщательных астрономических наблюдений. Новая система отсчета времени вступила в силу в 104–101 годы до н. э.

В честь Сыма Цяня был назван астероид 12620 Сымацян.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Дорогова М. В., Зверева И. В.**
Семинар-практикум для педагогов «Каждый ребенок имеет право на понимание» 247

ПЕДАГОГИКА

- Абдуллаев А. Б.**
Актуальные проблемы обучения арабскому языку 252

- Александренко М. Ш., Кириченко А. Н., Русанова Ю. Д., Барышненкова Л. И.**
Теоретические основы формирования исследовательских компетенций у младших школьников на уроках «Окружающий мир».... 254

- Арчегова С. З.**
Обучение аудированию..... 256

- Арчегова С. З.**
Разработка внеклассного мероприятия Country Quiz 258

- Борискина Г. Г.**
Лингвистический анализ текста на уроках литературы 259

- Велькова И. П.**
Сопровождение реализации проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями 260

- Гущина М. А., Окунева Л. Л.**
Влияние духовно-нравственного воспитания на формирование отношений в классном коллективе на уроках и внеурочной деятельности в рамках ФГОС 266

- Зими́на А. Н.**
Методические особенности обучения решению квадратных уравнений..... 268

- Иванова О. М., Соловьев К. С., Скосарев А. В.**
Роль текущего контроля при проведении практических занятий по физике 269

- Кабанова Л. В.**
Использование шариков Марблс и грамматических тренажёрв в логопедической практике 271

- Клейменова С. А.**
Психолого-педагогический аспект понятия «дружеские отношения» у детей старшего дошкольного возраста 273

- Коровина И. С.**
Использование полисенсорного обследования на занятиях по социально-бытовой ориентировке в детском саду для детей с нарушениями зрения..... 275

- Лысаков В. А.**
Современные методы преподавания юридических дисциплин 276

- Мокрая Т. Г.**
Формирование компетенций в области дискретной математики у обучающихся старших классов..... 278

- Никулина Т. А.**
Использование развивающих игр В. Воскобовича в рамках образовательной области «познавательное развитие» в практике дошкольных образовательных организаций... 280

- Пахмутова Н. Ю.**
Как помочь ребенку заговорить 282

- Пермякова Н. В., Терентьева А. Ю.**
Развитие логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе с использованием развивающего обучения ... 284

- Писаревская И. Ю.**
Методы и приемы обучения, используемые в преподавании юридических дисциплин 286

- Романова Е. Ю., Белуха Т. Г., Волкова Л. В.**
Круглый стол для родителей «Педагоги и родители работают вместе» 287

- Садыкова Т. Р.**
Сущность профильного обучения в старшей школе (иностранный язык)..... 291

- Садыкова Т. Р.**
Классификация видов иноязычного чтения в языковом вузе..... 295

- Трипольникова Н. В.**
Организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников 300

Труфанова Т. В., Постникова С. А.
Реализация здоровьесберегающих технологий
в практике воспитателя детского сада..... 302

Эльдемель О. А.
Индивидуальный подход к развитию детей с ЗПРР
с логико-ассоциативной карточной системой
обучения 304

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Исламов З. М.
«Атваку-з-захаб» Махмуда Замахшари как
источник восточной дидактики 307

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Туболева С. А.
Происхождение фразеологизмов французского
языка 310

Холикова З. К.
Сочетаемость таджикских и русских глаголов
состояния, отношения и восприятия (на примере
«Мақтаби кӯҳна» («Старая школа») С. Айни) ... 311

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Абилдаева А. С.
Педагогикалық қолдау технологиясының
теориялық негіздері 317

Қамарадин А. Ғ.
Жаңартылған бағдарлама бойынша математиканы
жаратылыстану пәндерімен кіріктіре оқыту ... 319

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON

Жамалов С.
Абдулхай ал-лакнавий асарларининг мавзу
жиҳатидан таҳлили 321

Nigmanov A. U.
O'zbekistonda atom energetikasini rivotlantirish
muammolari va sohaning istiqbollari..... 323

ПСИХОЛОГИЯ

Семинар-практикум для педагогов «Каждый ребенок имеет право на понимание»

Дорогова Марина Владимировна, учитель-дефектолог;
Зверева Ирина Валерьевна, педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 54 »Золушка» г. Лесосибирска (Красноярский край)

Цель: повышение профессиональной компетентности педагогов в отношении детей с ОВЗ; выработка внутренней позиции принятия по отношению к воспитанникам с ОВЗ.

Задачи:

- Создать условия для развития эмоциональной готовности педагогов работать с детьми с ОВЗ.
- Создать условия для формирования профессиональной мотивации педагогов к работе с детьми с ОВЗ.
- Расширить представления педагогов о способах и правилах общения с детьми с ОВЗ.

Оборудование: Экран с проектором, наушники, колонки, ленты, шарф, ручки, листы бумаги, варежки, гимнастические палки, наушники, песочные часы, пазлы, ручки, мелкие бусины, пластиковая бутылка, ленты, магнитная доска.

Ход семинара

С 1946-го появился термин дефективные дети — это дети, у которых наблюдались нарушения психического,

физического развития. Со временем поняли, что это звучит не красиво и обидно для родителей таких детей. И с 1996 года появился термин дети с ограниченными возможностями здоровья.

С 2012 года в соответствии с новым ФЗ «Об образовании в РФ» дети с ОВЗ имеют возможность и право получать образование в ДОУ и других образовательных учреждениях наряду с нормотипичными сверстниками.

А сейчас мы предлагаем вашему вниманию короткометражный мультфильм французского режиссера Erica Montchauda «Анатоль и его кастрюлька».

Упражнение «Разные мы»

Участники группы располагаются по кругу. Начинает ведущий, продолжают участники по кругу — каждый рассказывает о себе с акцентом на то, чем он может отличаться от окружающих.

Закончить упражнение необходимо мыслью о том, что даже полноценные люди очень сильно друг от друга отличаются.



Упражнение «Мать инвалида»

Выбирается участник для роли матери ребенка-инвалида. При помощи лент ведущий демонстрирует то, какие

ограничения в обществе испытывают родители детей с ОВЗ. Группа участвует, отвечая на вопросы.

Часть тела (завязываются лентами)	Символическое значение
Глаза	Родителям сложно принять своего ребенка, увидеть его таким, какой он есть; сложно вывести его в общество и в буквальном смысле «быть на виду»
Рот	Родители боятся рассказывать о своем ребенке, говорить о нем, рассказывать о своих трудностях и потребностях
Уши	Родители не хотят слышать диагноз ребенка и боятся общественного мнения и осуждения
Руки	Родители чувствуют себя связанными, их жизнь меняется и во многом ограничивается. Страх того, что не в их силах вылечить ребенка, человек «опускает руки»
Сердце	Неутихающая боль, чувство постоянно присутствующее («сердце разрывается», «болит душа»)
Живот	Это область дыхания, центр нашей жизненной силы и энергии. Многие семьи детей с нарушениями развития как бы «живут вполсилы», «дышат в полдыхания»
Бедра	Многие родители боятся рожать детей, ухудшаются супружеские отношения, формируются супружеские дисгармонии
Ноги	Родителям сложно идти дальше по жизни. Они в буквальном смысле боятся сами «сделать шаг», ограждают и ребенка от самостоятельных жизненных шагов. Семья замирает, не развивается

Комментарии ведущего: Как вы себя чувствуете?

Если такой родитель придет на консультацию — что он может сказать? Услышит ли он меня?

Это конечно символично. Но родитель в таком состоянии живет!

В такой изоляции и социальном «коконе» оказываются родители детей с нарушениями в развитии. Преодолеть это состояние можно, ощущая тепло и поддержку как родных людей, так и людей, работающих с особенными детьми. Чувство командного единства чрезвычайно важно, поскольку иногда именно детский сад — первая ступенька общества и образования, которая может показать семье, что они включены в это общество и этот мир. И им уже не так страшно обращаться в социальные

сферы, водить детей в школы и активно включать в мир отношений.

Упражнение «Погружение»

Ведущий: «Сегодня к нам в гости пришел Боря, ему 4 года. Родился он долгожданным и желанным. Мама и папа его очень любят, но так случилось, что он не такой, как все. (Пауза). Он — особый. Он много прыгает на месте, улыбается и говорит что-то непонятное нам взрослым, желая при этом увидеть искорку понимания. Боря плохо слышит. Он не умеет играть с детьми, общаться со взрослыми, но ему так хочется этому научиться. В этот мир он пришел таким не понятным и сейчас он с нами.



Ведущий укладывает куклу Борю на пол в центр круга. (Пауза)

Сейчас, я предлагаю, по кругу, каждому из нас ответить на следующие вопросы:

1. Какое чувство родилось у вас при встрече с Борей (или с похожими детьми)?

2. Что вы, как педагог можете сделать для Бори (для таких детей)?

3. Расположите платочек, который у вас в руках по отношению к Боре, именно там, где вам захочется.

После того, как все платочки оказались расположенными относительно Бори, ведущий проводит рефлексию, благодарит педагогов за работу.

Ведущий: Ребенок с особыми образовательными потребностями, автоматически попадает в ситуацию общей ограниченности. Не все готовы принять такого ребенка. Но ведь становление личности не всецело влияет на диа-

гноз. Воспитание имеет огромное значение. Ребенок с нарушениями, попавший в благоприятную среду, может стать успешным в жизни. Главное — это настрой, целеустремленность, любовь и трудолюбие, и можно исправить практически все. Ваши платочки, это своего рода участие, отзывчивость, чуткость, доброта, которую вы, педагоги можете подарить ребенку с ОВЗ.

Работа в группах

Для этого мы предлагаем вам поделиться на 4 группы:

- Нарушения речевого развития
- Нарушения ОДА (ДЦП)
- Дети с синдромом Дауна
- Расстройства аутистического спектра

Каждой группе выдается таблица

Вид нарушения _____			
Характерные особенности детей с данным видом нарушений	Проблемы, которые могут возникнуть у педагога?	Что он может предпринять сам, по решению этих проблем?	Кто и какую помощь может Вам оказать?

Задание для групп: Подумайте и запишите те проблемы, которые могут возникнуть у педагога при работе с детьми данной категории, что вы можете предпринять самостоятельно для решения этих затруднений, Кто

и какую помощь может Вам оказать? Время для работы 10 минут.

По истечению отведенного времени команды презентуют ответы на поставленные им вопросы.



Презентация заполненной таблицы группой № 1 (работа с детьми с речевыми нарушениями)

Ведущий дает одному из членов группы № 1 известное четверостишие. Он должен рассказать его группе, при этом прижав язык к небу. А члены группы должны понять, о чем говорится в стихе.

Примеры четверостиший:

Тыква-чудо — в два обхвата,
Витаминами богата.

Как разрежешь, посмотри:

Есть и семечки внутри.

Укроп на огороде —

Как зонтик под дождем.

И при любой погоде
Ему комфортно в нем.

Вопросы для обсуждения:

1. Как вы думаете, что чувствовал в это время говоривший человек?
2. Что вы чувствовали?
3. Каким способом мы можем помочь человеку с такими затруднениями чувствовать себя лучше?

Презентация заполненной таблицы группой № 2 (работа с детьми с нарушениями ОДА)

Выбирается один доброволец, которому привязывают правую руку к телу, к левой ноге привязывается палка, которая длиннее ноги, завязывается один глаз, на руки одеваются рукавицы. Ведущий выполняет разные упражнения, которые этот доброволец должен повторить. Затем на полу рассыпаются мелкие предметы, которые он должен собрать в бутылку с узким горлышком.

1. Какие затруднения испытывал участник?
2. А что вы чувствовали?

Презентация заполненной таблицы группой № 3 (работа с детьми с синдромом Дауна)

Выбирается доброволец из участников группы, он будет выполнять роль ребенка с синдромом Дауна. Его задача: приласкать, обнять взрослого, несмотря на реакцию оппонента.

Вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали?
- Что вам помогло добиться результата?

Презентация заполненной таблицы группой № 4 (работа с детьми с расстройствами аутистического спектра)

Добровольцу надеваются наушники (громкий шум города). В это же время он должен собрать пазлы за 3 минуты и отвечать на вопросы ведущего. Главная задача: собрать пазлы, но в то же время необходимо ответить на вопросы. Ведущий задает следующие вопросы:

«Ты хочешь пить?», «Пойдем в туалет?», «Пойдем гулять!».

Вопросы для обсуждения:

1. Что было важно для педагога в этой ситуации?
2. Что вы чувствовали?

Далее предлагается работа с таблицами. Проходит обсуждение таблиц, заполненных группами.

Далее педагогам предлагается поделиться своим опытом знакомства и первого общения с ребенком с ОВЗ. Для этого просят ответить на вопросы:

1. Какой у этого ребенка был диагноз?
2. Что вас удивило в этом ребенке?
3. Ваши эмоции в этот момент.

А теперь бы мы хотели услышать от вас: какой помощи вы ждете от разных специалистов и администрации по сопровождению ребенка-инвалида?

На доске таблица, которая заполняется в процессе беседы.

- заведующая;
- старший воспитатель;
- учитель-логопед;
- педагог-психолог;
- учитель-дефектолог;
- музыкальный руководитель;
- инструктор по физическому воспитанию.

Упражнение «Котенок»

Участники встают в круг. Ведущий просит передать по кругу лист бумаги. Потом предлагает представить, что на этом листе уснул маленький котенок, и теперь лист нужно передавать друг другу очень бережно, чтобы не разбудить и не испугать его.

В конце упражнения ведущий говорит, что такое бережное отношение важно сохранять для общения с особыми детьми.

В завершение нашей с вами работы нам бы хотелось поделиться с вами одной историей.

«Как-то один человек увидел на улице ребенка, который был голоден и дрожал от холода. Прохожий в гневе обратился к Богу:



— Чем провинился перед Тобой этот ребенок? Почему Ты допускаешь такую несправедливость? Почему ничего не предпринимаешь?!». И вдруг человек услышал: «Кое-что я предпринял — послал ему навстречу тебя».

В конце встречи предлагается к просмотру видеоролик мультфильма Игоря Шевчука «Вы имеете право на особую заботу».

Литература:

1. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения. Практическое пособие. М. 2009. — 78 с.
2. Пезешкян Н. Восточные истории и психотерапия: Пер. с нем./Общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро, предисл. А. В. Брушлинского, коммент. А. З. Шапиро. — М.: Прогресс, 1992. — 240 с.
3. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. М., 2005. — 256 с.

Рефлексия мероприятия по методике «Рефлексивный светофор».

Участники выбирают фишки одного цвета, красного, желтого или зеленого. Если фишка красная — семинар мне не понравился, ничего нового я не узнал. Желтый цвет — мне бы хотелось вернуться к теме семинара для более детального рассмотрения. Зелёный — семинар мне понравился, материал мне пригодится в работе.

ПЕДАГОГИКА

Актуальные проблемы обучения арабскому языку

Абдуллаев Абдулхай Балтабаевич, доцент
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент)

В статье анализируются актуальные проблемы обучения арабскому языку, с которыми встречается каждый изучающий язык. Рассматриваются типичные ошибки, возникающие при изучении арабского языка.

Ключевые слова: арабский язык, произношение, интонация.

Арабский язык отличается своеобразием орфографии и графики, что представляет некоторые сложности не только для изучающих арабский язык, но также и для его носителей [Мингазова 2005: 132]. Остановимся на некоторых из них:

Особую сложность представляет **ﻝ** (хамза). Например, часто соединительную **ﻝ** в начале слова пишут как разделительную **ﻝ**. И, наоборот, разделительную **ﻝ** как соединительную. Намечается тенденция написания **ﻝ** в середине и конце слова в местах, противоречащих общепризнанным правилам.

Не обращается должное внимание к написанию знака (ташдид). В результате чего из слова выпадает буква и возникает путаница в значении некоторых слов.

Также наблюдается неправильное написание ряда арабских букв. Например, пренебрегают написанием диакритической точки буквы **ﻝ**, в результате она становится совершенно другой буквой — буквой **ﻝ** или используют букву **ﻝ** только с двумя точками, и она становится буквой **ﻝ**. Очень часто **ﻝ** (та-марбута) пишется без точек и становится буквой **ﻝ** в конце предложения как по написанию, так и по произношению.

Гласный **ﻝ** (алиф) в конце слова может быть ошибочно написан долгим или кратким без учета правил правописания. Часто буква **ﻝ** пишется вместо буквы **ﻝ** и наоборот и т.д.

Таким образом, в настоящее время наблюдается повсеместное нарушение правил арабской орфографии в художественной литературе, публицистике, деловой переписке и даже в официальных документах правительственных органов.

Незнание правил арабской морфологии ведет к неправильному написанию ряда грамматических форм. К сожалению, отмечается практически полное несоблюдение правил арабской грамматики в письменной речи. В первую очередь следует отметить неправильное упо-

ребление падежей в арабском языке, что также ведет к орфографическим ошибкам и часто относится к двойственному числу и правильному множественному числу мужского рода, а также к написанию числительных. Не соблюдается постпозиция имени прилагательного в функции определения по отношению к определяемому слову. Не обращается внимание на категорию детерминативности, а именно определенности и неопределенности.

Структурно-грамматические и стилистические нарушения в построении арабских предложений ведут к замене литературного языка разговорным в письменной речи, что недопустимо. Вследствие этого, арабский язык теряет свою экспрессивность и способность эмоционально воздействовать на читателя.

В настоящее время при преподавании арабского литературного языка недостаточное внимание уделяется пунктуации, что значительно затрудняет понимание значения текста, в результате чего теряется связь слов в предложении.

Некоторые ученые утверждают, что знаки препинания не являются составной частью арабского языкознания, а заимствованы из других языков. Однако пренебрежение знаками препинания ведет к отклонению от классических норм арабского литературного языка.

Как известно, знаки препинания вошли в арабский язык из европейских языков, что способствовало его развитию. Появилась возможность четко определять начало и конец фразы, связывать предложения друг с другом, определяя их синтаксические и смысловые взаимосвязи, разнообразия интонационных моделей, выражающих цели речи (вопрос, удивление, отрицание, скорбь, побуждение, предупреждение и т.п.), став неотъемлемым компонентом современной арабской письменности. В настоящее время отсутствие пунктуационных знаков приравнивается к синтаксическим и грамматиче-

ским ошибкам, так как это затрудняет понимание смысла текста для читателя из-за смешения выражений и предложений, возникает неясность и путаница смысла, не отделяются слова автора от прямой речи и цитат.

Тем не менее, следует отметить, что, несмотря на заимствованный характер знаков препинания в арабском языке, некоторые научные источники указывают на их существование еще в древности. Например, в тадживиде существовали особые знаки начала и остановки чтения аятов Корана, которые использовались учеными для их правильного чтения и понимания значений, осмысливая их синтаксическую и смысловую связь друг с другом. Сюда же можно отнести изыскания языковедов относительно разделения и соединения, остановки и паузы, соединения и возобновления, изложения всего разнообразия звуковых интонаций, следующих за определенным смыслом: побуждения, устрашения, предупреждения, увещания, вопроса, переживания и т.д.

Таким образом, в современной письменной речи арабского языка превалирует использование орфографических норм разговорного языка в ущерб литературным. Также имеются неточности в произношении в сферах: образования, науки, политики, экономики, средств массовой информации, рекламы и т.д., которые должны использовать арабский литературный язык.

Наиболее типичные ошибки связаны с отсутствием диакритических знаков (огласовок) в письме, которые влияют на правильное произношение. Также отмечается нечеткое произношение некоторых букв. Таким образом, в результате того, что миллионы людей ежедневно слушают радио и просматривают телевизионные программы, они подвергаются постоянному воздействию искаженных форм произношения вышеупомянутых букв, и непроизвольно перенимают их, используя в повседневной речи. Это, в особенности, касается детей, мозг которых наиболее восприимчив к приему информации.

Наблюдается произношение соединительной хамзы как разделительной. Правильное произношение соединительной хамзы весьма редко. Это же проявляется при произношении определенного артикля. В настоящее время отсутствие произношения h и окончание произношения на предыдущей букве в потоке речи радио- и телеведущих, даже филологами считается нормой. Становится общепринятым использование разговорных произносительных навыков при упоминании числительных и исчисляемых.

Также отмечается усечение окончаний слов и их произношение с сукуном в потоке речи. Это характерно для речи известных литераторов, ученых, журналистов, дикторов радио и телевидения, а также руководителей специализированных лингвистических институтов.

Диалекты проникают в художественную литературу и публицистику. Происходит замена литературного языка разговорным, однако, обратного процесса, а именно замены разговорного языка литературным не происходит. Это можно наблюдать во многих радио и телепередачах,

где преобладают местные диалекты, так что использование в них литературного языка сведено к минимуму.

Расхождения между литературным языком и диалектами существуют на всех уровнях — фонологическом, морфологическом, лексематическом и синтаксическом.

Появилась тенденция постепенного вытеснения исконно арабских слов иностранными заимствованиями без особой необходимости. Хотя следует отметить, что арабские эквиваленты проще по форме, легче по произношению, глубже по смыслу и благозвучнее для слушателя.

Доходит до того, что некоторые арабские населенные пункты получают иностранные названия, используя латинский алфавит, игнорируя богатейший потенциал и своеобразную каллиграфию арабского литературного языка. Это может привести к тотальной зависимости от западной культуры и цивилизации во всем.

Ошибки в произношении касаются и ряда грамматических форм. Например, при огласовании средней буквы трехбуквенных глаголов прошедшего и настоящего времени, а также повелительного наклонения, что вызвано незнанием морфологических форм пород глаголов.

Нередки ошибки в употреблении форм настоящего времени, возникающие вследствие отсутствия дифференциации между трех- и четырехбуквенными глаголами.

Даже в речи дикторов наблюдается неправильное интонационное оформление речи, что приводит к искажению смысла высказывания. Например, нисходящий тон, свойственный для конца предложения, используется вместо восходящего тона, который указывает на незаконченность высказывания. Вопросительные предложения произносятся как повествовательные или наоборот. Речь, выражающая скорбь, боль и грусть, произносится с неуместным в данном случае с энтузиазмом. Или речь, полная гордости и надежды, произносится невыразительным холодным тоном диктора.

Интонация, как известно — это «единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения». Вместе с ударением интонация образует просодическую систему языка. Интонация является важным средством формирования высказывания и выявления его смысла. В высказывании интонация выполняет следующие функции: различает коммуникативные типы высказывания — побуждение, вопрос, восклицание, повествование, импликацию (подразумевание); различает части высказывания соответственно их смысловой важности, выделенности; оформляет высказывание в единое целое, одновременно расчленяя его на ритмические группы и синтагмы; выражает конкретные эмоции; вскрывает подтекст высказывания; характеризует говорящего и ситуацию общения» [БЭС 1998: 197].

Таким образом, ошибочное произношение тех или иных лексико-грамматических форм является одним из основных факторов, влияющих на отдаление арабского литературного языка от его классических норм.

Литература:

1. Мингазова Н. Г. Категория числа имен существительных в английском и арабском языках / Н. Г. Мингазова. — М.: Школа, 2005. — 164 с.
2. БЭС Языкознание / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. — 685 с.

Теоретические основы формирования исследовательских компетенций у младших школьников на уроках «Окружающий мир»

Александренко Маргарита Шамильевна, воспитатель;
Кириченкова Анна Николаевна, воспитатель;
Русанова Юлия Дмитриевна, инструктор по физической культуре;
Барышненкова Людмила Ивановна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 123 «Тополёк» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Состояние проблемы формирования исследовательских компетенций у младших школьников в педагогической теории и практике российской школы

Проблема учебной исследовательской деятельности имеет глубокие корни. Зарубежные педагоги (Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, Ф. Дистервег, Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюи, С. Френе) высказывали идею побуждения ребенка к познанию мира через исследования и открытия. В России данную позицию поддерживали Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой.

Беседа-исследование как метод обучения известна со времен Сократа, но организация целенаправленного обучения, при котором ученик ставился бы в положение самостоятельного исследователя определенной проблемы и должен был найти решение и сделать выводы появились в педагогике в конце XIX века. В зарубежной науке широко использовали в своей практике исследовательский метод М. М. Стасюлевич, Р. Э. Армстронг, Т. Гексли; в отечественной практике — Б. В. Всесвятский, В. Я. Стоюнин, И. И. Срезневский, К. П. Ягодковский и др.

Особый вклад в развитие исследовательского метода внесли А. Любен, А. Я. Герд. На основе их работ А. Н. Бекетов в конце XIX века обозначил самые существенные проблемы методики — воспитание самостоятельного мышления; роль предмета естествознания в этом процессе; руководство самостоятельными работами, развивающими наблюдательность, подчеркивал необходимость развития у детей исследовательских навыков. Идеи развивающего обучения в массовой практике отечественной школы получили развитие в начале XX века в трудах В. В. Половцова, В. А. Герда, Б. Е. Райкова, К. П. Ягодковского, Б. В. Всесвятского, К. Ф. Рулье и др.

Термин «исследовательский метод» был предложен Б. Е. Райковым в 1924 году, под которым он понимал «... метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте». В педагогической литературе используются и другие названия этого метода: эвристический,

лабораторно-эвристический, опытно-испытательный, метод лабораторных уроков, естественнонаучный, исследовательский принцип (подход), метод эвристического исследования, метод проектов и др.

Понятие «исследовательская работа учащихся», заложенное в трудах А. Я. Герда, Б. Е. Райкова, Н. Н. Роддественского и др., опирается на теорию деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.).

В 20-е годы XX века в России начались активные поиски новой структуры естественнонаучного образования, которая отвечала бы целям воспитания материалистического мировоззрения. Её возглавляли видные ученые В. М. Шимкевич, Н. П. Книпович. Свой вклад в развитие проблемы исследовательского метода при обучении естествознанию внесли Е. А. Флерова, П. И. Боровицкий, В. А. Догель, И. И. Полянский, С. А. Павлович, Н. М. Римский-Корсаков, В. Н. Сукачев и другие ученые-естественники и методисты.

Существует ряд дидактических концепций применения исследовательского метода в процессе обучения младших школьников. Рассмотрим их в исторической последовательности.

Первоначально исследование выступало в нерасчленном единстве методов, рассчитанных на активность и самостоятельность обучаемых. После революции в России исследовательский метод был выдвинут как самостоятельный лабораторный метод. Но по-прежнему оставалось неясным, что школьники могли исследовать, как организовать исследование, имеет ли исследование только учебный, тренировочный характер или научный смысл. Заметим, что прогрессивная педагогика 20-х годов XX века опиралась на гуманистические и демократические подходы в образовании и осуществлялась на основе рационализаторских и творческих идей П. П. Блонского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого и др.

Так, П. П. Блонский полагал, что построение курса начального естествознания с опорой на интересы, повсед-

невный опыт и жизненные наблюдения ребенка, а также широкое использование при их преподавании наглядного, эвристического и лабораторного методов, будет способствовать умственному развитию детей, формированию у них способностей к более глубокому пониманию явлений природы и окружающей действительности. Н.К. Крупская считала, что «в преподавании естествознания самое важное — научить наблюдать, видеть, обобщать наблюдения». При этом она указывала на необходимость направленности всех используемых методов на способности к овладению единственно верным — диалектическим методом познания.

Серьезное влияние на развитие методов, активизирующих обучение, оказывали предметные комиссии, созданные в отечественных школах. Это был орган коллективного методического творчества. Их деятельность была устремлена на то, чтобы найти пути и способы, обеспечивающие в процессе обучения связь теоретических знаний и практических умений, развивающих самостоятельность и активность учащихся и пробуждавших у них интерес к учению. Особую активность в это время проявляли комиссии по циклу естественнонаучных дисциплин. В работе Ф.Ф. Королева, Т.Д. Корнейчика, З.И. Равкина «Очерки истории советской школы и педагогики 1921—1931 гг.», рассмотрены вопросы содержания образования, его цели и задачи. В основном свое внимание авторы сосредоточили на анализе учебных программ по предметам естественного цикла, практике применения исследовательского и лабораторного методов. Учёные отмечали огромный воспитательный и развивающий потенциал различных видов самостоятельной учебной работы с учетом общественных потребностей. Самостоятельную учебную работу они рассматривали как противоположность школе, построенной на репродуктивной передаче знаний, механической зубрежке.

В 20—30-х годах XX века в российских школах широко использовался метод проектов. Его применение было нацелено на развитие ученика, вместе с тем метод не давал возможности учащимся овладевать системой знаний в области конкретных учебных курсов, поэтому был изъят из школы. Американская же система образования уже в те далекие годы по достоинству оценила несомненные достоинства метода проектов и стала широко внедрять его в образовательную практику.

После издания брошюры В.Х. Килпатрика «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» (1925 г.) в России этот метод тоже получил широкий резонанс. В основе системы метода лежат идеи: с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая им выбрана самим; деятельность носит надпредметный характер; она опирается на увлечения детей; истинное обучение никогда не бывает односторонним, важны всякие побочные сведения. Основатели системы выдвинули лозунг: «Все из жизни, все для жизни», поэтому проектный метод предполагал изначально использование окружающей жизни как лабо-

ратории, в которой происходит процесс познания. Таким образом, использование проектного метода в обучении предполагает определенную, воспроизводимую в разных ситуациях систему действий его участников и выводит метод на уровень технологии, повышает его образовательный статус.

Однако в духе партийно-правительственных постановлений о школе начала 1930-х годов в качестве основной и практически единственной формой организации учебной работы в школе стал рассматриваться урок с традиционными методами обучения.

В 1940-е годы был накоплен опыт работы, при котором исследования школьников пронизывали весь процесс занятий, учитывались возможности, интересы, стремления школьников. В последующее десятилетие была сделана попытка рассмотреть исследовательскую работу как процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, как единство исследовательской деятельности педагога и учащегося.

Заметим, что в середине XX столетия Антуан де Сент-Экзюпери не оставляет без внимания педагогические проблемы. В своём эссе «Цитадель» он пишет: «Не снабжайте детей готовыми формулами, формулы — пустота, обогатите их образами и картинками, на которых видны связующие нити. Не отягощайте детей мёртвым грузом фактов, обучите их приёмам и способам, которые помогут им постигать. Не судите о способностях по лёгкости усвоения. Успешнее идёт тот, кто мучительно преодолевает себя и препятствия. Любовь к познанию — вот главное мерило».

На рубеже 1950—60-х годов учебное исследование и опытно-экспериментальный способ познания окружающей действительности рассматривается не как один из методов, а как высшая ступень в научно обоснованной системе методов. Учёные Л.Я. Лернер и М.Н. Скаткин в своей концепции выстраивают методы в виде определенной иерархии, за основу которой взят уровень деятельности учащихся. Ученик постепенно поднимается по ступеням интеллектуальной активности и самостоятельности. Сначала он воспринимает и усваивает готовую учебную информацию (объяснительно-иллюстративный метод), затем воспроизводит полученные знания и освоенные способы деятельности (репродуктивный метод). Далее происходит знакомство с образцами научного решения проблем (метод проблемного изложения) и участие в коллективном поиске, эвристической беседе (частично-поисковый или эвристический метод). Наконец младший школьник овладевает методами научного познания, самостоятельно и творчески их применяет. В этом выражается и внутренняя потребность, и общественная направленность личности ученика (исследовательский метод).

В 1970—80 годы наблюдается движение дидактики и частных методик к обоснованию и внедрению в практику учебного исследования — и как метода, и как уровня, на котором школьники учатся осваивать и применять методы

науки, и вместе с тем актуальна «экзаменационно-переводная» дидактика (использование творческих работ в качестве экзаменационных). В новых концепциях (С.П. Арсенова, Л.А. Казанцева, А.В. Леонтович, О.И. Митрош, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, В.Д. Шадриков, Н.М. Яковлев) отмечается, что в школе возможны и открытия неизвестных науке фактов. Наиболее существенным, что может внести учебное исследование в процесс преподавания, считается помощь в формировании самосознания школьника, вобретении позиции заинтересованного и ответственного участия в познавательно-творческой работе на уроках.

Учебно-исследовательская деятельность является видом научной исследовательской деятельности и имеет с ней черты сходства и отличия. Сходство состоит в том, что научное и учебное исследование используют одни и те же формы мышления. Различия заключаются в том, что, во-первых, цель учебного исследования принципиально

отличается от цели научного и состоит в приобретении учащимися исследовательских компетенций, в повышении познавательной мотивации и активности, в развитии детей средствами исследовательской деятельности; во-вторых, постановка проблемы и другие исследовательские действия осуществляются с разной степенью самостоятельности ученика; в-третьих, школьники открывают субъективные, новые для себя знания в процессе учебного исследования.

Таким образом, изучение истории включения исследовательской деятельности в процесс обучения показало важность и актуальность поставленной работы. Исследовательский метод — путь к познанию окружающего мира через собственный творческий, исследовательский поиск. Его основные составляющие — выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Литература:

1. Аркадьева, А.В. Исследовательская деятельность младших школьников /А. В. Аркадьева // Начальная школа + до и после. — 2015. — № 2. — С. 8–15.
2. Антуан де Сент-Экзюпери. Сочинения: в 3-х т.: т. 2. — М.: Полярис, 1997.
3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика, 2014. — № 4. — С. 18–25.
4. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. — М., 1982.
5. Банникова, И.Ю. Социально-образовательная среда как главный фактор развития исследовательского мышления детей /И. Ю. Банникова // Исследовательская работа школьников. — 2016. — № 3. — С. 8–17.
6. Белых, С.Л. Мотивация исследовательской деятельности учащихся / С.Л. Белых // Исследовательская работа школьников. — 2017. — № 3. — С. 68–74.
7. Богдавленская, Д.Б. Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей /Д. Б. Богдавленская // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к.п.с.н. А.С. Обухова. — М.: НИИ школьных технологий, 2016. — С. 44–50.
8. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. /Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
9. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 2014. — № 4. — С. 56–64.
10. Борзенко, В.И. Подходы к проблеме мотивации в школе и учебно-исследовательской деятельности /В. И. Борзенко // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М.: Народное образование, 2016. — № 3. — С. 80–88.
11. Выготский Л.С. Воображение и творчество в школьном возрасте. /Л. С. Выготский. — М.: Просвещение, 1967. — С. 68–70.

Обучение аудированию

Арчегова Светлана Заирбековна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 11 с углубленным изучением английского языка г. Владикавказ

Аудирование — неотъемлемый компонент устной речи, обеспечивает возможность общения на иностранном

языке, так же как и говорение. Если мы слышим, что учащиеся не понимают обращенной к ним речи, мы точно

можем сказать, что пониманию речи на иностранном языке необходимо учить намеренно. Аудирование является отличным средством обучения английскому языку. Посредством аудирования учащиеся активно усваивают лексику и грамматические структуры.

Нам необходимо сформировать ряд факторов, основополагающих для этого вида речевой деятельности: дети должны опознавать звуковой поток, воспринимать значения слов, выделять важную информацию в тексте.

Иногда быстрый темп или незнакомый голос затрудняют понимание, поэтому учитель повторяет текст в замедленном темпе два или три раза, прежде чем учащиеся прослушают его в записи.

Между тем при аудировании связанных текстов учащиеся должны понять общий смысл высказывания, логику и последовательность изложения, основные и второстепенные факты, выделить опорные слова, уметь выразить свое отношение к услышанному. Учитель должен подобрать правильные тексты для прослушивания, соответствующие их возрасту и уровню. Также учащиеся должны часто слушать не только речь учителя, но и аудиозаписи носителей языка, аутентичные тексты. Дети могут сами выбирать что им слушать, они могут слушать новости, музыку, разнообразные образовательные передачи.

Всем известно, что речь — это часть мышления. Без навыка аудирования невозможно правильное чтение, так как читая мы пользуемся речью. Итак, хочется отметить, что без аудирования невозможно научиться правильно читать, говорить, писать.

Для начала необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить психологические и лингвистические особенности аудирования на английском языке;
- 2) определить факторы, характеризующие аудитора;
- 3) определить навыки и умения, связанные с функционированием речевых механизмов аудирования;
- 4) выявить критерии отбора аутентичных аудиотекстов;
- 5) разработать научно-обоснованную систему упражнений для развития речевых механизмов аудирования;
- 6) определить наиболее эффективные виды и формы контроля понимания аутентичных текстов на английском языке.

Необходимо развивать память, использовать специально подобранные упражнения, использовать только аутентичные тексты. Для того, чтобы учащиеся хорошо воспринимали иностранную речь, нужно развивать

умения прогнозирования, механизм памяти, навыки понимания и осмысления услышанной информации, навыки интерпретации.

Аудирование в той или иной степени присутствует на каждом уроке, является его неотъемлемой частью в виде тренировочного упражнения.

Итак, особую сложность в аудировании представляют речевые механизмы памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления. Для того, чтобы преодолеть сложности в аудировании нужна постоянная тренировка этих механизмов путем выполнения соответствующих упражнений.

Необходимо выполнять систему упражнений для развития навыков аудирования:

1. Синхронное повторение за диктором.
2. Упражнения на развитие речевого слуха (аудирование на узнавание конкретных слов и структур).
3. Прослушать слова и сгруппировать их по какому-нибудь принципу.
4. Прослушать слова и повторить только те, которые относятся к какой-либо теме.
5. Воспроизвести все даты, названия в правильной последовательности.
6. Закончить фразу, текст.

Итак, умение слушать является залогом успеха в изучении иностранного языка. Важно сосредоточенно слушать учителя, диктора, товарища; стараться удерживать в памяти воспринимаемую речь, звуковую цепь.

Существует 3 этапа в работе с текстами по аудированию: дотекстовый, этап прослушивания, послетекстовый этап. Дотекстовый этап помогает усилить мотивацию. Сформулировать установку на первое прослушивание. Здесь можно разобрать новые слова, встречающиеся в тексте, ответить на вопросы, обратить внимание на заголовок текста. Во время первого прослушивания учащиеся стараются понять текст и выполнить задания к нему. Послетекстовый этап представляет собой дальнейшую работу над текстом.

Важным моментом в обучении аудированию является мотивация. Если учащиеся с желанием прослушивают тексты, то мобилизуется весь потенциал, повышается внимание и интенсивность мыслительных процессов. Необходимо подбирать правильные аудиотексты. Трудные тексты могут испугать и разочаровать ученика, а слишком легкие тексты тоже нежелательны. Одним их эффективных средств создания мотивации являются тексты на молодежную тематику или тексты о стране изучаемого языка, о жизни и обычаях ее народа.

Литература:

1. Пассов Е. И. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. — М.: Просвещение, 1993
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000
3. Грызулина А., Павловский Д. Ещё два приёма обучению аудированию // Учитель, № 6, 2000.
4. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно — ориентированной методики // ИЯШ. 1989
5. Павловский Д. Об одном приёме обучения аудированию // Учитель, № 4, 2000

Разработка внеклассного мероприятия Country Quiz

Арчгова Светлана Заирбековна, учитель английского языка
МБОУ СОШ № 11 с углубленным изучением английского языка г. Владикавказа

Пояснительная записка

Проведение внеклассных мероприятий в оригинальной форме направлено на развитие основных видов речевой деятельности, формирование ассоциативного мышления, памяти, навыков общения и творчества учащихся. Различные конкурсы и викторины, игры и соревнования на английском языке способствует лучшему запоминанию и усвоению материала, открывает широкие возможности для индивидуального развития детей.

Данное внеклассное мероприятие нацелено на достижение учащимися следующих результатов:

Личностные результаты — уважительное отношение к культуре других стран, умение высказывать собственную точку зрения.

Предметные результаты — формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка посредством игр, конкурсов, викторин.

Метапредметные результаты — формирование механизма языковой догадки, логичное изложение своих мыслей, умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии.

COUNTRY QUIZ

Hello, Dear guests and supporters! Good luck, dear players! I'm happy to greet you here at our contest, which will help us to find out how well each of you knows Great Britain and the USA and, may be, to find some new information about the country. So, let's start!

Round I

Britain

1. What parts of Great Britain joined in 1607?
2. In 1653 a certain man became Lord Protector in England. What is his name?
3. He was the Prime Minister of the UK during World War II and met the Soviet and American leaders.
4. Who ruled the longest period in the British history? How long did she reign?
5. This woman took the highest post in the British Government in 1979. What is her name? What is her nickname? What post did she take?
6. What heavenly sign did William's army see in the sky before they attacked the British at Hastings?
7. What was Charles II reign darkened by?
8. This king is famous because of the women who divorced, executed, died, survived? What king? Which women?
9. This English monarch was a contemporary with Tsar Ivan IV in Russia?

10. The delegates from 13 British colonies in North America gathered in Philadelphia in 1776 and in 1787. Why?

11. Who is the Head of Canada? Who represents her/him?

12. This American president got Nobel Peace Prize in 2002 for his activity. What president? What activity?

13. He had an English father and American mother. He got education at Harrow and Sandhurst. He was the Britain's Prime Minister.

14. Give a famous quotation of John Kennedy about the need for all Americans to be active citizens. "Ask not what your country can do for you, ask what you can do for your country".

15. What book did this English philosopher write? What language was it written by? What was his fate?

16. Gorbachev and Reagan signed this document in 1987 in Washington DC.

17. A. S. Griboedov was not only a famous writer but a successful diplomat. Where did he work? How were his diplomatic efforts described?

18. What's popular web-site in Britain similar to Russian "Odnoklassniki"?

19. This youth movement was born in England and trained teens in woodcraft. When was it? What was its name? Who started it?

20. In what way did the Hippies differ from other youth cults?

Round II

America

1. Who discovered America in 1492?
 2. What is the capital of the USA?
 3. How is the American flag called?
 4. How many states are there in the USA?
 5. What is the most famous symbol of the USA?
 6. What do people celebrate on the last Thursday in November and what is traditional food of this holiday?
 7. Where does the American President live and work?
 8. In which city can you see the Statue of Liberty?
 9. What color are taxis in the UK and in the USA?
 10. Who was the first President of the USA?
 11. Who is the President of the USA nowadays?
- Musical pause.

Round III

The Parliament

1. Who does the real power in Britain belong to?
 2. How many houses are there in the British Parliament?
 3. What people are usually members of the House of Lords?
 4. Why is the House of Lords very important?
 5. How often do the British people elect members of the House of Commons?
- Poetry pause.

Round IV

Guess:

1. What goes up and down at the same time?
2. At whom do all people sit with an open eye?

3. What is white when it’s dirty and black when it’s clean?
4. What speaks every language in the world?
English song.

Results.

Лингвистический анализ текста на уроках литературы

Борискина Галина Георгиевна, учитель русского языка и литературы
ГОУ «Забайкальский центр специального образования и развития »Открытый мир» (г. Чита)

Анализ художественного текста — высокое и сложное искусство. Одна из важнейших проблем методики — обогащение средств анализа, выявление разнообразных видов его, определение воспитывающих возможностей каждого пути анализа. Это сложная и объёмная работа не может заменить творчества учителя. Даже элементарный разбор — своего рода творчество, вбирающее в себя не только непосредственную читательскую отзывчивость, но и напряжённые поиски каждый раз новых путей и приёмов анализа текста. Через творчество учителя развивается, воспитывается творчество ученика.

Анализ текста в идеале должен вести к созданию «дидактического резонанса», когда «обучающие усилия учителя совпадают с собственными усилиями школьников» (Ю.К. Бабанский). Содружество, сотворчество учителя и ученика — основа работы над текстом.

Стараюсь организовать деятельность школьников по анализу текста таким образом, чтобы она продолжала непосредственное общение со словесным искусством — чтение. Внимательное, вдумчивое чтение литературного произведения — первоначальная основа анализа. Очень важно понять, каково читательское восприятие. Ведь читательское восприятие — первое осмысление текста.

В работе над лингвистическим анализом текста невозможно обойтись без лингвистического комментирования, которое может быть полным или выборочным. Комментирование текста формирует выразительное, вдумчивое чтение.

Лингвистический анализ предполагает изучить текст в единстве формы и содержания. Наблюдения над языковыми фактами не должны быть сами по себе. Они соотносятся с идейно-тематическим содержанием, с композицией текста. Важно показать, почему, с какой целью использованы те или иные тропы, слова, предложения, выражения, даже знаки препинания (тире, многоточия).

Художественное произведение многогранно. В нём находим изображение быта, исторических событий, узнаём

о нравственных, социальных, философских идеях. Стремясь читателю передать свои мысли, чувства, писатели отбирают слово, фразы. Воспринимая текст, читатель постигает авторский замысел.

Лингвистическое толкование — один из видов лингвистического анализа текста. Лингвистическое толкование ставит задачи показать, как использует писатель материалы языка, в чём своеобразие его стиля. Это и отбор лексики, и особое словоупотребление, и использование различных синтаксических конструкций, и поэтических фигур.

Л.А. Новиков писал: «Уровень толкования, его глубина и характер должны быть соотнесены с уровнем знаний учащихся, и тогда это толкование будет экономным и достаточным»

В рассказе Л.Н. Толстого «После бала» работаем над лексикой при описании внешности Вареньки. «Она была прелестна: высокая, стройная, грациозная и величественная, всегда весёлая улыбка, я... видел только высокую, стройную фигуру, ... она улыбкой благодарила меня...» Объясняем значение слова «грациозная». В словаре С.И. Ожегова читаем: «Грациозный — наполненный грацией, стройный. Грация — изящество, красота». Почему Л.Н. Толстой использует небольшой набор повторяющихся прилагательных, повтор слов «улыбка», «улыбалась». Отмечаем, что это характерный толстовский приём, выражающий основные черты характера героев. Несколько раз повторяются «опойковые сапоги» полковника (не противопоставление ли это жестокости его характера). В 1 части рассказа повторяются выражения «особенно меня умиляли его сапоги», «все смотрели на неё и любовались». У Ивана Васильевича хорошее настроение, он благодушен, счастлив, влюблён, поэтому неоднократно употребляется личное местоимение «я». «Я видел пёрышко...я был весел, я был счастлив, я был добр».

Сравним два облика полковника:

На балу	Во время наказания
«Очень красивый, статный, высокий, свежий старик, ласковая, радостная улыбка, сложен он был прекрасно»	«Шёл, втягивая в себя воздух, раздувая щёки, медленно выпускал через оттопыренную губу, гневный голос, грозно лобно нахмурившись»

Рассматриваем прилагательные, обозначающие цвет. В рассказе 4 цвета: белый, красный, розовый, чёрный. В 1 части употребляется розовый, белый (белое платье Вареньки, белые усы, белые перчатки, розовый пояс). Это мажорная часть рассказа. Вторая часть начинается с дважды повторенного прилагательного чёрный (увидел что-то чёрное, в чёрных мундирах). Употребляется и слово белый, но в другом контексте (оскаленные белые зубы). И красный цвет (что-то мокрое, пёстрое, красное). В данном случае выражены адские муки наказываемого.

Сравнений в рассказе мало, потому что Л.Н. Толстой очень строго относился к использованию сравнений. «Сравнение должно быть верно и уместно». «Такая же добродушная, как и он, улыбка у отца, как у дочери»

Анафора же часто используется Л.Н. Толстым «всё так же падали удары, всё так же били барабаны... всё так же твёрдым шагом двигалась высокая фигура». Анафора подчёркивает, что полковник идёт рядом с наказываемым.

На балу у Ивана Васильевича было приподнятое настроение. Смена внутреннего состояния передана одной фразой: «Это была какая-то другая, жёсткая, нехорошая музыка». Точно используется градация. Объясняем её: другая, жёсткая, нехорошая. Всего лишь тремя словами писатель показал этот переход, смену настроения, смену эмоций, чувств.

Композиция рассказа интересна. Это рассказ в рассказе, который построен на контрастах.

О толстовской антитезе пойдёт речь и в 10 классе при изучении романа «Война и мир». Тема урока звучит так: «Стилистика антитезы в эпизоде: князь Андрей Болконский на Аустерлицком сражении».

Примерные вопросы для анализа:

1. У Л.Н. Толстого всё построено на антитезе, повторим это и докажем.
2. Вспомните, какова цель приезда на войну А. Болконского?

Литература:

1. Браже Т. Г. Искусство анализа художественного текста. М.: Просвещение, 1971.
2. Губова Г. М. Литературное образование в начальной школе. Чита, 2003.
3. Егоров Б. Ф. Пути анализа литературного произведения. М.: Просвещение, 1981.
4. Карнаух Н. Л. Письменные работы по литературе. М.: Дрофа, 2003.
5. Рез З. Я. Методика преподавания литературы. М.: Просвещение. 1985.

3. А. Болконский совершает подвиг и получает ранение. Но почему же мысль о подвиге и славе сразу же покинула его?

4. Чтение эпизода 16 главы со слов «что это, я падаю»... Как построен этот монолог?

5. Посмотрите, как изображена земля? Обратите внимание на детали.

6. Каково значение градации?

7. Какова роль причастия в этом отрывке?

8. Что даёт использование однокоренных слов «ползущими» и «ползут»?

9. Почему 4 раза употребляется частица «не» с местоимением «так»?

10. Чтение 19 главы. Как проявляется приём антитезы? Выписать в 2 столбика контекстуальные антонимы

11. Выписать эпитеты к слову «небо». Сколько их? Раскройте значение эпитетов.

12. Зачем Л.Н. Толстой использует приём антитезы? (Диалог о самом вечном, с одной стороны: тщеславие, суета, мелочность, с другой стороны: добро, простота и правда)

13. Какова роль эпизода в романе? С какими эпизодами романа он связан содержательно и структурно?

Анализ эпизода играет большую роль в произведении, поэтому анализу эпизода уделяется большое внимание на уроке литературы. Известный педагог-словесник Е.Н. Ильин говорил: «Деталь-жемчужина текста». Художественная деталь воспитывает думающего читателя. Мышление открытиями увлекает, а лингвистическое комментирование, толкование помогает увидеть, раскрыть, почувствовать художественную деталь.

Лингвистический анализ текста поддерживает стержневое направление, выявляет целесообразность использования языковых ресурсов, помечающее даже непредсказуемые функциональные особенности языка в художественном контексте.

Сопровождение реализации проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Велькова Ирина Петровна, студент магистратуры;

Научный руководитель: Булдакова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Вятский государственный университет (г. Киров)

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена Госпрограммой «Доступная среда», утвержденной Постановлением Правительства РФ от 29.03.2019 № 363, целью которой является обеспечение равного до-

ступа к реабилитационным услугам, в том числе к профессиональному развитию и трудоустройству инвалидов, а также широким внедрением в общество инклюзии.

Отсутствие единой системы квалифицированной профориентации, недостаточная разработанность методики профориентации и отсутствие целенаправленного трудоустройства обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, в том числе лиц с интеллектуальными нарушениями, приводит к не востребованности данной категории граждан, что резко снижает их социальную защищенность.

Сознательный и рациональный выбор профессии создает благоприятные внутренние условия для развития обучающихся с нарушением интеллекта, в связи с чем, особую важность приобретает поиск наиболее эффективного содержания профессионального самоопределения обучающихся данной категории детей.

В связи с этим в статье предлагается разработка, апробация и управление проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями, рассматриваются особенности профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями и специфика управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Эффективность рассматривается авторами через призму ключевых функциональных областей управления проектом. Цель статьи заключается в описании реализации проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями и экспериментальной проверке эффективности управления данным проектом.

Ключевые слова: проект, управление проектом, особенности обучающихся с интеллектуальными нарушениями, специфические особенности управления проектом, профессиональное самоопределение, эффективность управления проектом.

Support the implementation of the project on professional self-determination of students with intellectual disabilities

I. P. Velkova, N. V. Buldakova,

The relevance of the problem is due to the state Program «Accessible environment», approved by the government Of the Russian Federation dated 29.03.2019 No. 363, which aims to ensure equal access to rehabilitation and habilitation services, including professional development and employment of persons with disabilities, as well as the widespread introduction of inclusion in society. The lack of a unified system of qualified career guidance, insufficient development of methods of career guidance and the lack of targeted employment of students with disabilities and disabilities, including persons with intellectual disabilities, leads to the lack of demand for this category of citizens, which dramatically reduces their social security. Conscious and rational choice of profession creates favorable internal conditions for the development of students with intellectual disabilities, and therefore, of particular importance is the search for the most effective content of professional self-determination of students of this category of children. In this regard, the article proposes the development, testing and management of the project on professional self-determination of students with intellectual disabilities, discusses the features of professional self-determination of students with intellectual disabilities and the specifics of project management on professional self-determination of students with intellectual disabilities. Efficiency is considered by the authors through the prism of key functional areas of project management. The purpose of the article is to describe the implementation of the project on professional self-determination of students with intellectual disabilities and experimental verification of the effectiveness of management of this project.

Keywords: project, project management, features of students with intellectual disabilities, specific features of project management, professional self-determination, project management efficiency

В «Законе об образовании РФ» подчеркнуто, что одним из важнейших показателей эффективности модернизации российского образования является успешность профессиональной ориентации. Современное общество предъявляет всё более высокие требования к профессиональной деятельности личности. Повышение темпа и качества производительного труда, неуклонное сокращение несложных видов работ в общественном производстве, переход предприятий на новые пути хозяйствования создают определённые трудности социальной адаптации обучающихся с нарушением интеллекта, поэтому вопрос правиль-

ного выбора профессии имеет огромное значение в жизненном самоопределении обучающихся с инвалидностью и ОВЗ.

В настоящее время наиболее остро стоит проблема подготовки к жизни и труду обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Выбор профессии для таких обучающихся, суживается до трудоустройства по ограниченному числу доступных им специальностей. Следовательно, главным направлением профориентационной работы обучающихся данной категории детей, является формирование у них интереса и потребности к рекомендуемым им видам

труда при учете их потенциальных возможностей, с целью обеспечения реальной возможности трудоустройства.

В связи с этим большое значение приобретает формирование готовности обучающихся с нарушением интеллекта к профессиональному самоопределению, которое обеспечивает сознательный и рациональный выбор профессии в соответствии с возможностями и интересами.

В рамках реализации идей «Доступной среды» [7] нами разработан проект по профессиональному самообразованию обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Данный проект подразумевает процесс, который представляет собой совокупность управляемых и взаимосвязанных видов деятельности, реализуемых в определенных временных рамках. Направлен этот процесс на достижение четко определенной цели и получение особого продукта. При этом цель подчинена известным требованиям, в основе которых лежат ограничения — по качеству, стоимости, ресурсам и срокам. Главным результатом его реализации должно стать формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями готовности к профессиональному самоопределению. К числу преимуществ проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно отнести получение выпускниками набора компетенций, отвечающих требованиям современной экономики в целом и работодателей в частности, что будет способствовать изменению их социально-общественного статуса «иждивенца» на статус «налогоплательщика».

Социальная значимость проблемы и анализ научно-педагогической литературы позволили выделить существенные **противоречия** между:

- возросшими квалификационными требованиями к подготовке специалистов и особенностями умственного и психофизического развития обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

- ростом количества профессий на рынке труда и ограниченным количеством профессий, по которым могут быть трудоустроены лица с интеллектуальными нарушениями.

В процессе изучения литературы по теме исследования мы выявили следующее:

1. Управление проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями будет эффективным, если при его реализации учитываются:

- особенности профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

- перечень профессий рабочих специальностей, по которым осуществляется профессиональное обучение (Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение»);

- требования к квалификации работника при выполнении им трудовых функций (Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016—94 (ОКПДТР) (принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. N367));

- взаимодействие с работодателями и представителями учебных заведений.

2. Специфика управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с заключается:

- во взаимодействии с работодателями и представителями учебных заведений (семинары, встречи);

- в использовании разработанного методического инструментария управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта, с учётом мнения работодателей, требований учета стандартов, который включает в себя: 1) диагностический блок; 2) консультативный блок (беседы с обучающимися, их родителями, работодателями); 3) оценочный блок (опрос).

Предлагаемая нами система мероприятий по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями включает в себя:

- 1) Разработку и реализацию программы по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

- 2) Оценку эффективности управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Основные направления работы программы по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта:

- профессиональное просвещение (профинформация, профпропаганда; профагитация); профессиональная диагностика; профессиональная консультация; профессиональный отбор.

Исследование осуществлялось в три этапа:

На первом этапе проведен теоретический анализ научной литературы, нормативно-правовой документации, практического опыта в контексте исследований проблемы. Уточнен научный аппарат исследования. Сформулированы цель, гипотеза, задачи, концепция проекта по теме исследования, определение концептуальных основ управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

На втором этапе осуществлялась разработка и реализация проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями, проведен педагогический эксперимент.

На третьем этапе обработаны и проанализированы результаты эмпирического исследования, осуществлена оценка эффективности, обработка и систематизация полученных результатов исследования, определение эффективности проведенного исследования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Кировского областного государственного общеобразовательного бюджетного учреждения «Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 2 г. Нолинска». В эксперименте приняли участие обучающиеся старших классов КОГОБУ ШИ ОВЗ № 2 г. Нолинска.

Внедрение проекта предполагало проведение следующих этапов экспериментальной работы:

1. При обосновании необходимости выполнения проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта была произведена оценка сильных и слабых сторон проекта;
2. Проведена оценка возможностей и угроз проекта, исходящих из окружающей среды;
3. Составлена декомпозиция работ по фазам жизненного цикла проекта;
4. Составлена схема организационной структуры проекта; описаны команда управления проектом и команда проекта с их функционалом, а также описаны ключевые этапы проекта;

5. Заказчиком проекта были описаны критерии успеха и неудач проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Для управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта были использованы стандарты, установленные в ГОСТ Р ИСО 21500–2014. В таблице 1 представлена классификация процессов по управленческим и предметным группам относительно проекта по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта, составленная в соответствии со стандартами, установленными в ГОСТ Р ИСО 21500–2014.

Таблица 1. Классификация процессов по управленческим и предметным группам

Предметная группа	Управленческая группа				
	Инициирование	Планирование	Организация и контроль	Анализ и регуляция	Завершение
Управление предметными областями проекта	1	2	3	4	5
	Определение содержания	Разработка Устава проекта	Управление по вехам	Подготовка отчета о ходе работ	Составление итогового отчета
	Определение критериев успеха и неудач	Определение структуры декомпозиции работ WBS	Управление содержанием проекта	Сравнение отчета с планом	Анализ извлеченных уроков
		SWOT-анализ	Контроль изменений		Сохранение накопленного опыта
Управление временными параметрами	6	7	8	9	10
	Определение последовательности работ	Составление сетевого графика (диаграмма Ганта)	Координация работ проекта по временным параметрам	Контроль сроков проекта	Подготовка отчета о выполнении работ
	Оценка длительности работ				
	Разработка расписания				
Управление рисками	11	12	13	14	15
	Идентификация рисков	Определение мер предотвращения и реагирование на риски	Управление рисками	Мониторинг и контроль над рисками	Подготовка отчета о выполнении работ
	Оценка рисков				
Управление коммуникациями	16	17	18	19	20
	Определение состава заинтересованных сторон	Разработка плана коммуникаций	Распространение информации	Подготовка отчетности по ключевым вехам проекта	Подготовка отчета о выполнении работ
Управление человеческими ресурсами	21	22	23	24	25
	Оценка ресурсов проекта	Составление матрицы ответственности	Формирование команды проекта	Управление командой проекта	Подготовка отчета о выполнении работ
	Определение организационной структуры проекта		Управление командой проекта		
Управление качеством	26	27	28	29	30
	Определение критериев успеха и неудач проекта	Планирование качества	Обеспечение качества	Контроль качества	Подготовка отчета о выполнении работ

Таким образом, при управлении проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями было использовано пять управленческих групп в разрезе шести предметных областей. На пересечении управленческих и предметных групп были определены процессы, описание которых представлено в уставе проекта.

Эффективность управления разработанным и апробированным проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями проверялась при помощи анализа управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Анализ был проведён, опираясь на проектный треугольник, и включал три этапа.

1 этап — анализ управления временными параметрами;

2 этап — проведение анализа управления стоимостью проекта;

3 этап — анализ управления качеством проекта.

Анализ управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволил сделать следующие выводы:

— все работы проекта выполнены в срок и отклонения по временным рамкам находятся в пределах нормы;

— фактическая стоимость проекта не выходит за рамки запланированного бюджета;

— качество предоставляемых услуг, оцениваемое по критериям успеха и неудач, соответствует требованиям заказчика проекта. Проект реализован в установленные сроки и в рамках выделенного бюджета, проект достиг намеченной цели, заказчик удовлетворен результатом реализации проекта.

Анализ результатов управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта был оценен, опираясь на анализ эффективности проекта и на анализ эффективности управления проектом. В целом можно сделать вывод, что по всем показателям управление проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с интеллектуальными нарушениями было осуществлено эффективно.

Заключение

Проблема профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями доказывает актуальность нашего исследования.

Литература:

1. Афанасьева, Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Наука и школа. — 2015. — № 6.
2. Бондарь В. И. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду / В. И. Бондарь, И. Г. Еременко // Дефектология. — 1990. — № 3. — С. 36–42
3. Васенков Г. В. Педагогические аспекты становления профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2008. № 1. С. 16–23.
4. Виноградова М. Д. Воспитательная работа с подростками в школе по выбору профессии. — М., 1961. — 55 с
5. Выготский Л. С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. — 1136 с.)

В результате нашего исследования:

1. Были выявлены особенности обучающихся с нарушением интеллекта.

Особенностями профессионального самоопределения обучающихся старших классов с нарушением интеллекта являются:

— недостаточная осведомлённость о своих особенностях, склонностях и интересах;

— несоответствие профессиональных возможностей профессиональным интересам;

— недостаточная сформированность (отсутствие трудовой установки, общетрудовых умений и навыков, профессиональных интересов);

— недостаточная информированность о спектре доступных профессий, реальном производстве, характеристиках выбираемых профессий и предъявляемых ими требованиях к человеку, о возможностях получения профессии;

2. Определена специфика управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта.

Спецификой управления проектом является учет:

— особенностей профессионального самоопределения обучающихся с нарушением интеллекта;

— перечня профессий рабочих специальностей, по которым осуществляется профессиональное обучение (Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение»);

— требований к квалификации работника при выполнении им трудовых функций (Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94 (ОКПДТР) (принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. N367));

— взаимодействий с работодателями.

3. Разработана и апробирована программа по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта.

4. Разработан методический инструментарий управления проектом по профессиональному самоопределению обучающихся с нарушением интеллекта с учётом мнения работодателей, требований учета стандартов, который включает в себя: 1) диагностический блок, 2) консультативный блок (беседы с обучающимися, их родителями, работодателями); 3) оценочный блок (опрос).

6. Голомшток, А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. А. Е. Голомшток. — М.: Просвещение, 1979. — 235 с.
7. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2015 годы. Распоряжение правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. n 2181-р.
8. Диагностика профессионального самоопределения: учеб. — метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. — Ижевск: Удмуртский университет, 2009. — 112с.
9. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — Москва: Просвещение, 1969. — 216 с.
10. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителей / Г. М. Дульнев; под ред. Т. В. Власовой и В. Г. Петровой. — Москва: Просвещение, 1984. — 175,
11. Едиханова Г. Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ // Образование и воспитание. — 2016. — № 5. — С. 127–130. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1634/> (дата обращения: 05.10.2019).
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. М.: Академия, 2013. 416 с.
13. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Деловая книга, 2012. — 248 с.
14. Зеер, Э. Ф. Психология профессий. / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Деловая книга, 2009. — 234 с.
15. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия. 2004. 304 с. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Кн. для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. — Москва: Просвещение, 1990. — 159 с.
16. Климов Е. А. Как выбирать профессию. Кн. для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. — Москва: Просвещение, 1990. — 159 с.
17. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. / Е. А. Климов. — Обнинск, 1993. — 340 с.
18. Медведев Д. С. Модель профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе // Профильная школа. 2009. № 4. С. 58–62.
19. Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении / С. Л. Мирский. — Москва: Педагогика, 1990. — 160 с.
20. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.
21. Муравьёва Е. В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика. 2009. № 5. С. 75–80.
22. Назамбаева Ж. И. Некоторые особенности личности выпускников вспомогательной школы / Ж. И. Назамбаева // Дефектология. — 1978. — № 1. — С. 20–25.
23. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94 (ОКПДТР) (актуальность базы — 2019 год, с последними изменениями и дополнениями)
24. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N1297
25. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы
26. Приказ Министерства образования и науки РФ от 2 июля 2013 г. № 513 «Об утверждении Перечня профессий рабочих, должностей служащих, по которым осуществляется профессиональное обучение»
27. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие / под ред. Е. М. Старобиной. — М., 2007.
28. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 62–72.
29. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. / Н. С. Пряжников. — М.: Наука, 2012. — 390 с.
30. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. / Н. С. Пряжников. — М.: Академия, 1996. — 429 с.
31. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия. 2006. 496 с.
32. Ретивых М. В. Подготовка школьников к профессиональному самоопределению. Брянск: Изд-во БГПУ, 1999. 111 с.
33. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.
34. Сазонов А. Д., Сазонов В. А., Сазонов И. А. Профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ России: монография. Курган: Изд-во КГУ. 2000. 192 с.
35. Старобина Е. М., Гордиевская Е. О., Кузьмина И. Е. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья: Монография /. — М.: Форум: НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 352с.

36. Трошин О. В., Жулина Е. В., Кудрявцев В. А. Основы социальной реабилитации и профориентации. М.: Сфера, 2007. 384 с.
37. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе. Киев: Радянська школа, 1976. 126 с.
38. Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».
39. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
40. Хохлина Е. П. Исследование психолого-педагогических основ коррекционной направленности трудового обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Дефектология. 2003. № 2. С. 25–34.
41. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 118–122.
42. Чистякова, С. Н. Профессиональная ориентация и управление. / С. Н. Чистякова, Н. Н. Захаров. — М.: Просвещение, 1987. — 301 с.
43. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст]: монография / Под ред. Шиф Ж. И. — М.: Просвещение, 1965. — 343 с...
44. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М.: Шк. Культ. Полит., 1995. — 800 с. ISBN5–88969–001–9
45. Щербакова А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1996. № 4. С. 24–28.
46. Юматова, И. И. Динамика профессионального самоопределения студентов (на примере педагогического вуза): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов н/Д., 2000. 27 с.

Влияние духовно-нравственного воспитания на формирование отношений в классном коллективе на уроках и внеурочной деятельности в рамках ФГОС

Гущина Марина Александровна, учитель начальных классов;

Окунева Лилия Леонидовна, учитель русского языка и литературы

МБОУ «Основная школа № 23 для обучающихся с ОВЗ» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассматриваются вопросы о влиянии духовно-нравственного воспитания на формирование отношений в классном коллективе на уроках и внеурочной деятельности в рамках ФГОС.

Ключевые слова: духовно-нравственное просвещение, духовно-нравственные перспективы, духовность и нравственность школьников.

Духовно-нравственное воспитание обучающихся сегодня является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для образования. Духовно-нравственное воспитание предполагает становление отношений ребенка к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

Школьная пора — хорошее время для формирования духовности и нравственности. Основная цель духовно-нравственного воспитательного процесса в школе — это создание эффективных условий для формирования духовности и нравственности школьников.

Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс формирования:

- нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний);

— нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли).

В Стандарте определен «портрет» выпускника школы:

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;
- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;
- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;
- владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;
- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;
- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;
- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

На современное образование возложена ответственная задача — воспитание многогранной личности, способной ориентироваться на духовно-значимые нормы

и ценности. В соответствии с ФГОС в школе приоритетным стало духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, которому уделяется большое внимание, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Перед началом учебного года учитель продумывает систему выбора дела по душе. В начале учебного года выявляет предпочтения обучающихся путём проведения анкетирования детей и их родителей. Всё это даёт возможность развивать способности обучающихся в самых разных направлениях. Учитель определяет цель и задачи по духовно-нравственному воспитанию обучающихся.

Цель: Сплочение и развитие классного коллектива, создание в нем нравственно и эмоционально благоприятной среды развития жизнедеятельности каждого школьника; выявление потребностей, интересов, склонностей и других личностных характеристик членов классного коллектива. Воспитание чувства патриотизма, активной гражданской позиции, сопричастности к героической истории Российского государства, готовности служить Отечеству.

Задачи:

- Формирование духовно-нравственных ориентиров на основе традиционных общечеловеческих ценностей.
- Координация деятельности школы, семьи, ответственности в духовно-нравственном воспитании детей.
- Привитие учащимся любви к родному краю через любовь к родной природе и бережное отношение к ней.

Урок — место разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта духовно-нравственных взаимоотношений. На уроках дети приучаются к самостоятельной работе, для успешного осуществления которой необходимо соотносить свои усилия с усилиями других, научиться слушать и понимать своих товарищей, сопоставлять свои знания со знаниями остальных, отстаивать мнение, помогать и принимать помощь. В воспитательном отношении все предметы, которые изучаются в школе, одинаково важны. Система духовно-нравственного просвещения строится концентрически, т. е. в каждом классе дети знакомятся с основными духовно-нравственными понятиями. Но от класса к классу увеличивается объём знаний, углубляется осознание духовно-нравственных понятий и представлений.

На уроках чтения педагоги воспитывают ребёнка не в лоб, не путём прямых нравоучений и назиданий, а пробуждают в нём чувство участия, сочувствия, сопереживания к таким же, как он сам, к животным и птицам; воспитывают в нём чувство прекрасного, которое поможет удержаться от агрессивного поведения по отношению к окружающему миру. Этой установкой продиктован и подбор текстов в учебнике. Многие произведения посвящены

воспитанию в детях любви ко всему живому. При чтении таких рассказов задача педагогов привлечь внимание детей к природе, вызвать у них желание оберегать растительный и животный мир. Очень важно после прочтения произведения беседовать с детьми, предложить детям высказать своё мнение. Можно поставить перед ребёнком вопрос: наблюдал ли он в жизни что-либо похожее на данный случай?

Большое значение для формирования духовно-нравственных понятий имеет чтение пословиц и поговорок. И те и другие несут в себе основы народной философии, провозглашают нормы народной морали. Очень нравится ребятам находить скрытый в них урок, приводить примеры, связанные с их жизненным опытом.

Приобщение детей к творчеству — верный путь формирования человека высокой нравственности и культуры. Школа должна научить школьника постоянно стремиться к совершенствованию, к преобразованию мира по законам красоты. На уроках ИЗО и технологии дети выполняют рисунки и поделки, связанные с героическими страницами истории России, Прохоровского района, Белгородчины, с государственными праздниками, обращаются к фольклорным традициям, раскрывают способности своей личности.

Сегодня в школе есть все условия для духовно-нравственного воспитания детей через внеурочную деятельность. Оно имеет целый ряд направлений, среди которых и духовно-нравственное направление.

На занятиях формируются и приобретаются навыки нравственных ценностей, доброты, милосердия, сострадания. Занятия включают в себя не только литературное, но также изобразительное и прикладное творчество, и музыкальное искусство. Поэтому виды деятельности на занятиях самые разнообразные. Это работа с производением, репродукциями картин, лепка, рисование. Применяется также проектная деятельность и коллективное творческое дело.

Сегодня мы достаточно хорошо понимаем, что основы нравственности, безусловно, формируются в семье. Учитель должен представлять, какие нравственные понятия сформированы семьёй. Семья — это особый коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль.

Необходимым условием формирования духовно-нравственной сферы ребёнка является организация совместной деятельности детей. Поэтому необходимо их привлекать к участию во всех организуемых школой мероприятиях — это и встречи с ветеранами ВОВ, уроки Памяти, Мужества, акции «Добрые дела». Во время проведения таких творческих мероприятий происходит духовное единение детей, учителей и родителей.

Литература:

1. Духовно-нравственное воспитание школьников: методический материал // Начальная школа. — 2006. — №11. — с. 45–57.
2. Бразговка Л. П. Значение нравственной установки в процессе морального становления младшего подростка // Бразговка Л. П. // Этическое воспитание. — 2007. — №3. — с. 35–40.

3. Иванова А. П. Формирование нравственных ценностей младших школьников средствами регионализации математического образования / А. П. Иванова // Начальная школа. — 2008. — №7. — с.26–30.
4. Азбука нравственного взросления: методический материал / В. И. Петрова [и др.]. — СПб.: Питер, 2007. — 304 с.

Методические особенности обучения решению квадратных уравнений

Зими́на Анастасия Николаевна, учитель математики
МБОУ Гимназия № 7 г. Чехова (Московская обл.)

На практике учителя очень часто встречаются такие ситуации, когда обучающиеся не умеют решать квадратные уравнения. Главная задача состоит в том, чтобы научить обучающихся решать квадратные уравнения по первой формуле дискриминанта, а затем вводить и остальные формулы. В результате данного подхода к обучению решения квадратных уравнений большинство обучающихся хорошо запомнят все способы, а первую формулу будут знать все без исключения.

Ключевые слова: квадратные уравнения, дискриминант, теорема Виета, неполные квадратные уравнения, приведенные квадратные уравнения.

In practice, teachers very often encounter situations where students are not able to solve quadratic equations. The main task is to teach students to solve quadratic equations using the first discriminant formula, and then introduce the rest of the formulas. As a result of this approach to learning how to solve quadratic equations, most students will remember all the ways well, and everyone will know the first formula without exception.

Keywords: quadratic equations, discriminant, Vieta theorem, incomplete quadratic equations, reduced quadratic equations.

В настоящее время математическое образование является неотъемлемой частью на всех ступенях общего образования. Без элементарных математических основ невозможно стать образованным человеком.

Тема квадратные уравнения изучается в 8 классе. Обучающиеся должны уметь различать среди всех уравнений квадратные и решать их.

Учитель математики в своей педагогической деятельности часто сталкивается с тем, что обучающиеся не умеют решать квадратные уравнения. А если же они их и решают, то только с помощью первой формулы дискриминанта. Довольно часто можно наблюдать за тем, что обучающийся во время контрольной работы или ответа у доски нерационально решает квадратное уравнение $x^2 - 4x + 3 = 0$ с помощью первой формулы дискриминанта, затрачивая на это лишнее время.

Перед учителем стоит главная задача — научить обучающихся решать квадратные уравнения с помощью первой формулы дискриминанта. После того, как каждый обучающийся сможет без затруднений решить квадратное уравнение с помощью данной формулы, имеет смысл введения еще одной формулы, где второй коэффициент четный.

Необходимо донести до обучающихся то, что применение второй формулы более эффективно. Обучающимся во время учебного процесса можно предложить решить квадратное уравнение с большими числами, при условии, что второй коэффициент будет четным числом. Например: $x^2 + 18x + 32 = 0$, $5x^2 + 14x - 3 = 0$. Обучающиеся решают данные квадратные уравнения по первой формуле. В результате чего получают большие числа, и убеждаются в том, что использование данной формулы не совсем целесообразно. После того, как обучающиеся приходят к данному выводу, учитель предлагает формулу, которая позволит облегчить решения данных квадратных уравнений. Один из обуча-

ющихся записывает данную формулу на доске: $x_{1,2} = \frac{-2k \pm \sqrt{(2k)^2 - 4ac}}{2a}$.

Далее возникает вопрос, можно ли упростить данное выражение? Обучающиеся с помощью учителя выполняют упрощения:

$$x_{1,2} = \frac{-k \pm \sqrt{k^2 - ac}}{a}, \text{ где } k = \frac{b}{2}, \text{ получаем } x_{1,2} = \frac{-\frac{b}{2} \pm \sqrt{\frac{b^2}{4} - ac}}{a}.$$

Просим обучающихся сравнить две формулы и найти различия. Далее обучающиеся решают предложенные уравнения с помощью полученной формулы.

Задания нужно отобрать таким образом, чтобы их решать с помощью второй формулы. После того, как большинство обучающихся научатся свободно, применять вторую формулу, имеет смысл вводить ещё одну формулу решения квадратных уравнений — теорема Виета.

Особое внимание при изучении теоремы Виета стоит обратить на то, что существуют различия между прямой и обратной теоремой. В прямой теореме нам дано само квадратное уравнение и его корни, а в обратной теореме только два числа и квадратное уравнение появляется в заключении.

Обучающимся предлагается выполнить задания, в которых необходимо найти сумму и произведение корней квадратного уравнения. Уделить внимание стоит уравнениям, в которых первый коэффициент равен единице. Вводится понятие приведенного квадратного уравнения. Затем предлагается работа, которую можно решить одним из рассмотренных способов. Выбирая первый и второй способ, обучающиеся значительно отстают от тех, которые выбрали третий способ решения квадратных уравнений. Поэтому обучающиеся наглядно убеждаются в рациональном использовании третьего способа.

На следующих уроках обучающиеся вновь буду возвращаться к изучению учебного материала по решению квадратных уравнений. Уравнения отбираются таким образом, чтобы их можно было решить устно, а именно третьим способом, проговаривая каждый шаг вслух. Продолжать стоит до тех пор, пока каждый из обучающихся не научится выполнять с легкостью данное задание.

Повторять все способы решения квадратных уравнений на последующих уроках, предлагая задания на применение всех трех способов. На каждом уроке давать обучающимся самостоятельно решать несколько уравнений выбирая для себя более удобный способ. Проводить данную работу до тех пор, пока обучающиеся в совершенстве не овладеют всеми способами решения квадратных уравнений.

При изучении данной темы рассматриваются и неполные квадратные уравнения. Различные виды неполных квадратных уравнений имеют различные алгоритмы решения. Обучающимся необходимо показать, что общая формула корней применима и для данных случаев.

Тригонометрические, показательные, логарифмические уравнения, уравнения высших степеней сводят к решению квадратных уравнений. Для того чтобы решить неравенства всех типов необходимо разложить квадратный трехчлен на множители, для этого необходимо решить квадратное уравнение.

В результате данного подхода к обучению решения квадратных уравнений большинство обучающихся хорошо запомнят все способы, а первую формулу будут знать все без исключения.

Литература:

1. Осколкова В. Г. Дифференцированный подход как залог успешного обучения учащихся математике // Актуальные проблемы теории и методики обучения информатике, математике и экономике. В 2 т. Т. 2: материалы молодежной всероссийской научно — практической конференции. Шадринск: ШГПУ. 2016. С. 210
2. Тодарчук В. Г. Применение коллективных и индивидуально — дифференцированных форм обучения при изучении учащимися нового материала // Современное научное общество, образование и наука: материалы научно — практической конференции. Тамбов. 2016
3. Мерзляк А. Г. Алгебра: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. — М.: Вентана-Граф, 2015. — 256 с.
4. Мерзляк А. Г. Алгебра: дидактические материалы: 8 класс: пособие для учащихся общеобразовательных организаций / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, Е. М. Рабинович и др. — 2-е изд., стереотип. — М.: Вентана-Граф, 2019. — 96 с.: ил. — (Российский учебник)
5. 10 способ решения квадратных уравнений [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2014/08/31/10-sposobov-resheniya-kvadratnykh-uravneniy>

Роль текущего контроля при проведении практических занятий по физике

Иванова Ольга Михайловна, кандидат физико-математических наук, доцент;

Соловьев Константин Семенович, кандидат физико-математических наук, доцент;

Скосарев Александр Владимирович, курсант

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

Рассмотрены достоинства и недостатки одного из практических методов усвоения теоретического материала при обучении физике — работа с раздаточным материалом, основной целью которой является формирование учебных компетенций курсантов.

Ключевые слова: индивидуализированный раздаточный материал, учебный процесс, физическая задача.

Физика как часть современного естествознания является фундаментальной базой создания и функционирования военной техники и техники специального назначения. Вследствие этого преподаванию данной дисциплины в военном вузе на основе реализации компетентностного подхода в структуре и логике учебного процесса должно уделяться особое внимание.

В современной вузовской практике обучение построено на формировании трех учебных компетенций, имеющих четкие критерии: знать, уметь, владеть. Это более глубоко, чем знания, умения и навыки [1, с. 59]. Существование критериев представляет надежный и достоверный способ определения качества конечного результата обучения.

Главным образом при обучении физике необходимо сформировать те учебные компетенции, на которых будут базироваться специальные дисциплины для данной специальности.

Вектор научно-методического подхода к решению проблемы формирования трех учебных компетенций у курсантов, по-нашему мнению, должен быть ориентирован на их обучение решению физических задач.

Физическая задача представляет собой небольшую частную проблему, при решении которой обычно используются логические умозаключения, математические действия и (или) проведение эксперимента на основе законов и методов физики.

Их методика решения определяется рядом условий:

- 1) содержанием;
- 2) уровнем физико-математической подготовки обучающихся;
- 3) целями использования конкретной задачи.

Главным условием успешного решения физической задачи является знание курсантами физических закономерностей, правильное понимание физических величин, знание способов и единиц их измерения.

В данном аспекте решение задач выступает как важнейший метод обучения физике и основной вид деятельности обучающегося, являясь многоплановым подходом к формированию заданных учебных компетенций.

Многоплановость проявляется в том, что этот вид деятельности можно представить как:

- 1) цель обучения;
- 2) метод обучения;
- 3) средство обучения.

В классификации методов обучения по источнику знаний выделяются практические методы, ориентированные на формирование учебных компетенций на основе практических действий, например, работа с раздаточным материалом, содержащим многоуровневые задачи, теоретические вопросы.

Работа с раздаточным материалом с дидактической точки зрения представляет собой метод текущего контроля степени усвоения знаний по конкретной теме дис-

циплины и стимулирования систематической подготовки обучающихся к практическому занятию. Она предназначена для осуществления индивидуализации учебного процесса в формах работы (индивидуальной, парной, коллективной). Работу с раздаточным материалом можно рассматривать и как учебное средство, характерными особенностями которого являются компенсация недостающих уровней подготовленности обучающегося и эффективность мотивации учебной деятельности курсанта.

В современной педагогике остается невыясненным ряд вопросов, связанных с необходимостью использования индивидуализированного раздаточного материала в обучении физике. Например, не разработаны принципы использования индивидуального раздаточного материала, не определено его содержание, отсутствует методика применения в учебном процессе.

Функциями индивидуализированного раздаточного материала по физике являются дидактическая (обучающая), развивающая, познавательная, воспитательная, компенсаторная и мотивирующая.

— Обучающая функция связана с формированием у курсантов трех учебных компетенций (знать, уметь, владеть).

— Развивающая функция характеризуется развитием осознанности с учетом психических особенностей курсантов.

— Воспитывающая функция выражается в выработке научного мировоззрения, развитии анализа и логики суждений.

— Компенсаторная функция сориентирована на облегчение процесса обучения, интенсификацию труда преподавателя и обучающихся и повышение темпа их деятельности.

— Мотивирующая функция связана с формированием мотивации и стимулированием познавательной активности курсанта.

Критериями индивидуализированного раздаточного материала, на которые необходимо опираться при его разработке и использовании, являются степень обученности, способ индивидуализации, форма работы и место применения в учебном процессе.

Разработка содержания индивидуализированного раздаточного материала базируется на трех формах индивидуализации (личностной, субъектной, индивидуальной) и ряде дидактических принципов (принцип научности, принцип наглядности, принцип систематичности, принцип охвата всех обучающихся, принцип адекватности содержанию и структуре занятия). Личностная индивидуализация проявляется в установке, содержании, в иллюстративной наглядности. Индивидуальная — в наличии текста и схем. Субъектная — в виде алгоритмов по выполнению учебного задания.

Индивидуализированный раздаточный материал может содержать контрольные вопросы по теоретическому ма-

териалу, тесты, качественные задачи и равноценные по сложности расчетные задачи.

Содержание воспитания на основе диагностично поставленных целей для обеспечения формирования компетенций, представленных во ФГОС 3++, требует четкой организации воспитательного процесса:

1) формирование отношений курсантов в отношении к Отечеству, воинскому коллективу, старшим и младшим по званию, носителям разной культуры и вероисповедания, к войне и миру;

2) наличие целевых программ воспитательной работы, обеспечивающих общение внутри воинского коллектива в часы учебных занятий и внеаудиторной самостоятельной подготовки;

3) средства воспитания при обучении физике.

К методам воспитания при работе с раздаточным материалом следует выделить, по нашему мнению, такие как

требования к качественному оформлению решения физических задач, перспективы поощрения при выставлении итоговой оценки на двадцатое число в ходе проведения экзаменационной сессии, рефлексию.

При обучении работе с раздаточным материалом приемы воспитания могут носить стимулирующий (одобрение, побуждение, авансирование, выставление дополнительных баллов) или тормозящий характер (возмущение, приказ, предупреждение, намек).

В результате четкой организации воспитательного процесса с использованием активных форм воспитания возрастает мотивированность курсантов к обучению физике, повышается заинтересованность курсантов, развивается самоконтроль и самостоятельность работы каждого.

Достоинства и недостатки применения раздаточного материала представлены в таблице 1.

Таблица 1. Достоинства и недостатки использования раздаточного материала

Достоинства	Недостатки
<p>Научность.</p> <p>Самостоятельность работы каждого обучающегося.</p> <p>Возможность коррекции полученных знаний обучающихся.</p> <p>Развитие памяти непосредственно на аудиторном занятии.</p> <p>Наличие внимания обучающихся в результате применения совокупности познавательного, мнемонического и исполнительного критериев.</p> <p>Внесение многообразия в учебный процесс и его совершенствование.</p> <p>Мотивированность к обучению.</p> <p>Повышение заинтересованности обучающихся.</p> <p>Развитие самоконтроля курсантов.</p> <p>Потенциал многократного использования.</p> <p>Объективность оценки курсантов.</p>	<p>Замещение реального объекта физической моделью.</p> <p>Использование упрощений.</p> <p>Интуитивное использование преподавателем.</p> <p>Нерегулярный характер.</p> <p>Единовременное средство учебного процесса.</p> <p>Отсутствие устойчивости внимания из-за психического состояния курсанта (возбужденность, заторможенность, обусловленные внешними причинами, например, болезнью или снятием с наряда).</p> <p>Отсутствие мотивации к обучению данному предмету.</p>

Таким образом, выявление достоинств и недостатков использования раздаточного материала при обучении курсантов решению физических задач позволяет углубить

усвоение заявленных учебных компетенций в ходе проведения практических занятий.

Литература:

1. Утлик Э. П. О компетенциях и компетентностном подходе // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2015. № 1. С. 59–65.

Использование шариков Марблс и грамматических тренажеров в логопедической практике

Кабанова Лилия Викторовна, логопед
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В дополнении к традиционным методам воздействия, решать образовательно-коррекционные задачи можно используя нетрадиционные формы работы. Они помогают в достижении максимально возможных успехов и принадлежат к числу эффективных средств коррекции.

Ключевые слова: Марблс, нетрадиционные методы, грамматические тренажёры.

Я работаю в группе компенсирующей направленности для детей с тяжёлыми нарушениями речи учителем-логопедом. Мои наблюдения показывают, что у современных детей, имеющих речевую патологию, отмечаются, как правило, комплексные нарушения. У многих нарушены неречевые психические процессы (память внимание, восприятие); у некоторых наблюдаются следующие черты: пониженный фон настроения, слабые волевые качества, низкая работоспособность, неустойчивая деятельность. Немаловажно и то, что дети 21 века увлечены компьютерными играми, различными электронными устройствами, их сложно заинтересовать и удивить чем-либо. Каждый день, приходя на работу, мы стараемся открыть перед детьми что-то новое, интересное, увлекательное, чтобы каждый из них мог, а главное захотел узнать что-то новое. И ни для кого не секрет, что с каждым днем это становится сделать все труднее и труднее. В работе с такими детьми важно учитывать не только привлекательность стимульных материалов, но и их доступность, наглядность и простоту в процессе действий с ними, чтобы ребёнок мог не только совместно со взрослым, но и самостоятельно решать поставленные перед ним задачи и при этом активно действовать, познавая свойства и качества вещей, обогащая лексику и овладевая грамматическими категориями через личный опыт. В дополнении к традиционным методам воздействия, решать подобные задачи можно используя нетрадиционные формы работы. Они помогают в достижении максимально возможных успехов и принадлежат к числу эффективных средств коррекции. Введение в практику нетрадиционных методов позволяет усовершенствовать коррекционный процесс.

Работа с ребенком по коррекции речи становится более эмоциональной и приятной для ребёнка, образовательная деятельность становится более интересной и разнообразной, содействуют созданию условий для речевого высказывания и восприятия.

Нетрадиционные методы терапии, не требуя особых сложностей и материальных затрат, оптимизируют процесс коррекции речи детей с речевыми нарушениями и способствуют оздоровлению всего организма ребёнка. Данные методы способствуют развитию коммуникативной функции речи, при этом заметно усиливают эффект работы логопеда.

К таким методам работы можно отнести использование камешков Марблс и грамматических тренажёров.

Марбл (англ. *marble*, также означает «мрамор») — это шарики сплюснутые овальной или круглой формы. Они могут быть сделаны из глины, дерева, пластика или чаще всего из стекла. Они имеют разнообразные оттенки, цвета, красота которых завораживает настолько, что и взрослым, и детям хочется к ним прикоснуться, подержать в руках. А главное их предназначение это веселые, полезные и простые игры.

Многие взрослые люди, наверное, помнят одну из своих детских игр — в разноцветные камешки. Надо было выбить из обозначенного круга как можно больше камешков противника. Откуда появилась игра «марблс» до сих пор до конца не выяснено. Предшественниками марблс можно считать шарики из обточенного камня и обожженной глины, которые нашли на раскопках древних поселений в Африке, Европе и Америки. Эта игра отлично тренировала руку и глазомер. Применение камешков «Марблс» это один из нетрадиционных приемов обучения, интересный для детей.

Это универсальное пособие представляет собой готовые наборы стеклянных камешков разного цвета и различные задания с ними. Все упражнения могут варьироваться в зависимости от возраста ребенка, его умственной и моторной способности, а также заинтересованности в игре. Ещё удобнее применять для этих целей камешки-кабошоны, так как они бывают разной формы, не перекатываются и более безопасны в применении — они из оргстекла. Дети очень любят собирать различные камешки и играть с ними. Игры с камнями оказывают положительное влияние и на психику ребенка. Даже простое перебирание камешков, рассматривание, поиск самого красивого делает малыша спокойным и уравновешенным, воспитывает любознательность. Камни используются как стимульный материал, как для свободных ассоциаций ребенка, так и для решения специальных учебных задач.

Особое внимание уделяем правилам безопасности!

— Объясните ребенку несколько раз, что камешки и шарики «Марблс» несъедобны, невкусны и нельзя их брать в рот!!!

— Даже если ребенок старше 3 лет, играть он должен только в вашем присутствии!!!

— Шарики достаточно скользкие, потому необходимо показать детям, как держать их.

— Если используете камешки из цветного аквагрунта, то перед первым употреблением их необходимо промыть под проточной водой, так как они пыльные (то же касается цветного декоративного песка).

— Не оставляйте наборы в доступном детям месте!!!

Для практического усвоения предлогов и предложно-падежных конструкций, а также пространственных понятий и приставочных глаголов я использую грамматические тренажёры, которые я изготовила сама из подручных и всем доступных средств, которые являются простым, интересным для детей и многофункциональным инструментом, позволяющим ребёнку не только наблюдать фиксированную картинку и соотносить её с определённой грамматической формой, но и самостоятельно моделировать эти формы, наблюдая и запоминая причинно-следственные связи и отношения между различными положениями предметов в пространстве, будь то вода, сыпучие вещества или штучные предметы.

Простая и незамысловатая конструкция тренажёра позволяет при помощи цилиндров разных цветов и декоративных фигурок на прищепках моделировать предлоги, выражающие разнообразные положения предметов в пространстве и закреплять падежные окончания существительных, а при заполнении цилиндров жидкостью (вода) или сыпучими веществами — моделировать приставочные глаголы, а также отрабатывать согласование существительных с числительными и так далее. При желании цвета, форма, фактура цилиндров могут варьироваться, расширяя возможности их употребления и обеспечивая усвоение детьми лексико-грамматических категорий через такие виды деятельности, как игровая, предметно-манипулятивная, речевая, исследовательская. Эти тренажёры могут использоваться как индивидуально, так и фронтально или при работе с подгруппой детей не только лого-

педом при проведении ОД, но и воспитателями при необходимости в других видах ОД или педагогом-психологом. Также грамматический тренажёр можно использовать для массажа мелкой мускулатуры кистей рук.

В процессе планомерной работы дети приобретают практические навыки осмысленного моделирования предметно-пространственных связей и употребления предложно-падежных конструкций, отражающих эти связи. А также овладевают рядом понятий о величине, форме и свойствах предметов, обогащая как пассивный, так и активный лексический диапазон существительных, числительных, глаголов и прилагательных. Также в процессе работы с грамматическими тренажёрами дети приобретают практические навыки в умении манипулировать тонкими движениями пальцев рук, что оказывает влияние на их интеллектуальное развитие.

Литература:

1. <http://logopeddoma.ru/>

Психолого-педагогический аспект понятия «дружеские отношения» у детей старшего дошкольного возраста

Клейменова Светлана Александровна, магистр
Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Ключевые слова: отношение, ребенок, старший дошкольный возраст, дружба, дружеские отношения.

Определение понятия «дружеские отношения», является важным аспектом в решении проблемы формирования дружеских взаимоотношений.

Дружеские отношения базируются на дружбе, и если дружба — это искомое состояние, то дружеские отношения — это процесс. В связи с этим, для лучшего понимания процесса требуется понять состояние, в котором этот процесс происходит. В. А. Сухомлинский, исходя из своих наблюдений, считал, что основу дружбы составляет стремление к взаимодействию, которое обретается в единстве мыслей, интеллектуальных чувств и эстетических потребностей детей «Потребность в человеке рождается с желанием найти для себя в другом человеке источник радости, отдавая что-то своё» [4, С. 18] На этой основе, формируется не только сама дружба, но и избирательность. Ребенок старшего дошкольного возраста, уже общается не просто для удовлетворения этой потребности, но качественно выбирает, кто ему более симпатичен, с кем совпадают интересы в игровой деятельности, отсюда развивается собственное побуждение к дружбе. И. С. Кон, так же, как и В. А. Сухомлинский отмечает потребность детей в общении, но делает акцент в дружбе на

эмоциональный контакт, эмоциональную привязанность ребенка. Он отмечает, что ребенок дошкольного возраста рассматривает других детей, как игровых партнеров, при этом он не умеет отличать свою точку зрения от чужой, выстраивая свое отношение к сверстникам всегда эгоцентрически. [2] То есть, ребенок, либо не замечает мнения других детей, видя в них лишь отражение собственного «я», либо его «я» подавлено (в случае с более волевым сверстником), и он чужое мнение воспринимает как свое собственное. У ребенка старшего дошкольного возраста это особенно видно, так как на данном этапе развития, происходит переломный момент осознания себя и других детей. И. С. Кон и В. А. Сухомлинский, определяют лишь предпосылки возникновения дружбы, почти не затрагивая само ее состояние, в связи с чем их понимание дружбы является обрывочным и фрагментированным. Более полно понятие «дружба» отражает А. И. Аржанова, которая раскрывает ее, как близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов и как следствие получение морального опыта, развитие позитивных чувств, образованию нравственных привычек, формированию устойчивых форм по-

ведения [1]. По сути, А. И. Аржанова, определяет дружбу, как моральное, духовно-нравственное явление. В целом понятие «дружба», мы можем определить, как устойчивое чувство, возникающее между детьми и имеющее избирательный характер.

Как уже было сказано выше, дружеские отношения — это процесс, который основан на устойчивом чувстве, дружбе. Отталкиваясь от понимания понятия дружба, «дружеские отношения» являют собой определенную форму общения имеющую моральную направленность. Вследствие дружеских отношений ребенок социализируется, знакомится с нормами поведения, постигает вопросы добра и зла, формирует представление о правильном и неправильном. Т. А. Маркова, у ребенка старшего дошкольного возраста выделяет типы дружеских отношений (эмпирический и нравственный) [3] которые формируются на основе следующих критериев:

- предпочтение, симпатия, интерес, собственное побуждение (эмпирический);
- сочувствие, отзывчивость, забота, помощь, справедливость (нравственный).

По сути, эмпирический и нравственный типы отношений, являются уровнями развития дружеских отношений, у детей старшего дошкольного возраста. Эмпирические отношения, характеризуются, как достаточно поверхностные, дети сами порой не понимают почему дружат, причина этого процесса лежит в эмоциональной сфере, основанная на симпатии или интересе. В таком типе отношения сверстники могут часто ссориться, так как проявляются различия характера, темперамента, а взаимный интерес и симпатия еще недостаточно глубоки и ничем другим не подкреплены кроме эмоций. Тогда как нравственный тип отношений основывается не только на эмоциональной сфере ребенка, но уже на появлении чувств, выраженных заботой, помощью, желанием понять своего сверстника. Такие дружеские отношения более крепкие, между детьми устанавливается взаимопонимание, появляется возможность договориться, так же, именно на этом этапе у ребенка развивается качество избирательности.

И А. И. Аржанова и Т. А. Маркова, показывают важность значения избирательного подхода к формированию дружеских отношений. При этом, критерии избирательности, должны закладываться родителями и воспитателем ребенка, чтобы он впоследствии мог правильно дать оценку поступкам своих сверстников, их нравственной стороны и значимости.

Рассматривая же процесс развития духовно-нравственной стороны в процессе дружбы, А. И. Аржанова указывает на позитивное поведение ребенка, так как дружеские отношения призваны в первую очередь качественно удовлетворить потребность общения. Ведь при хороших отношениях между сверстниками, воспитывается отзывчивость и доброта, тогда как при отрицательных отношениях, ребенок становится замкнутым и агрессивным. Дружба обогащает чувства ребенка, раз-

вивает его потребности и интересы, укрепляет волевые черты характера. Дружба рождает желание не подвести товарища, не потерять его доверие, стать самому лучше, смелее, активнее. Дружеские отношения — это взаимоотношения, воспитывающие чутких, отзывчивых, внимательных, выдержанных, организованных, дисциплинированных детей. При дружеских отношениях, на ребенке сказывается положительное влияние, вырабатывающее стремление стать лучше. «Стремление к тому, чтобы источником радости, полноты чувств и переживаний для каждого ребенка было общение с товарищами, взаимный обмен духовными ценностями. Каждый должен вносить в коллектив что-то свое, творить счастье и радость для других людей» — как писал В. А. Сухомлинский. [5, С. 124]

Исходя из выше сказанного, мы видим, что «дружба» — это не только устойчивое чувство, возникшее между детьми в результате взаимосвязи на основе эмоциональной привязанности, но и духовно-нравственное явление, так как дружба выражается в сочувствии, сопереживании, взаимопонимании, взаимопомощи. Неразделимая между собой, совокупность эмпирического и нравственного компонентов и отражает содержание дружбы.

Дружеские отношения, являют собой сложный, многогранный процесс, в ходе которого происходит становление ребенка. Значимость контактов между сверстниками начинает возрастать со старшего дошкольного возраста. Знания ребенка о партнере возрастает, проявляется интерес к тем аспектам его личности, которые не были отмечены ранее. Все это способствует выделению у сверстника устойчивых характеристик, формированию более целостного его образа. Дружеские проявления, которые формируются у детей в команде, обычно возникают на основе общих интересов, в процессе игры, дружба также может возникать на основе симпатии и уважения детей друг к другу, так же из-за сходства или различия в характере, темпераменте, которые стабилизируют процесс интереса и разнообразия игровой деятельности.

В основе установления дружеских отношений дошкольников лежит потребность детей в общении со сверстниками. Предпосылки формирования дружеских отношений возникают еще в младшем дошкольном возрасте, в среднем дошкольном возрасте у детей появляются вполне осознаваемые дружеские привязанности, мотивом которых является совместная игра. В старшем дошкольном возрасте дружеские отношения развиваются в связи с формирующимся сознанием ребенка, развитием его моральных и нравственных качеств, появляется качественная, устойчивая взаимосвязь дружеских отношений детей, часто возникают длительные привязанности. Мотивацией и условием возникновения дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста, является не только игровая деятельность (как у младшего дошкольного возраста), но и духовно-нравственные качества сверстника, общий интерес.

Литература:

1. Аржанова А. И. Психологические основы товарищества и дружбы детей дошкольного возраста [Текст]: Автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук (по психологии) / А. И. Аржанова; Моск. гор. пед. ин-т им. В. П. Потемкина. — Саратов: [б. и.], 1951
2. Кон И. С. Дружба // [Текст]. — Режим доступа: <URL: <http://www.pseudology.org/Kon/Druzhiba/08.htm> (дата обращения 12.10.2019)
3. Маркова Т. А. Воспитание дошкольников / Т. А. Маркова. М.: Норма, 2014
4. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. Мн., 1981

Использование полисенсорного обследования на занятиях по социально-бытовой ориентировке в детском саду для детей с нарушениями зрения

Коровина Ирина Сергеевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог)

ГБОУ г. Москвы «Школа № 937 имени Героя Российской Федерации А. В. Перова», дошкольное отделение № 5

У детей, даже с неглубокими нарушениями зрения (амблиопия, косоглазие), существуют трудности в восприятии окружающего мира. Дети часто путают предметы сходной конфигурации, испытывают затруднения при восприятии изображений без четкого контура или предметы, частично заслоненные другими объектами. Искажение полученной зрительной информации приводит к ограничению знаний об окружающем мире. Современные дети получают информацию часто в отрыве от реальных объектов, с помощью картинок, телепередач, мультфильмов. Возникает разрыв в представлениях детей между картинкой и реальным объектом. Это проявляется в таких высказываниях при рассматривании реальных объектов: «как петух» — видя настоящего живого петуха в зоопарке, например. «Как гвоздика» — при взгляде на натуральные цветы в вазе.

Исследования тифлологов подтверждают, что эффективность психофизического развития ребенка с нарушением зрения проявляется значительно выше в конкретных, деятельностных ситуациях. В. А. Сухомлинский писал: «Истоки способностей и дарований детей — на кончиках пальцев». От пальцев, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Познавая окружающие предметы, дети по-разному взаимодействуют с ними: ощупывают, поглаживают, надавливают, стучат, пробуют на вкус и т.п. Необходимо использовать эту особенность. Особенно это важно для детей с нарушениями зрения. Недостаточную зрительную информацию можно дополнять формообразующими движениями — обвести пальцем, рукой по контуру предмета на картинке, имитировать в ходьбе важные движения петушка или направления веток дерева поднятыми вверх руками.

Организуя специальные коррекционные занятия для детей с нарушениями зрения, необходимо активизировать

такие психические образования, которые меньше страдают от недостатка зрения и находятся в сенситивном периоде своего развития — сохранные анализаторы. Для успешного формирования адекватных представлений об окружающем необходимо вызвать реакцию ребенка на комплексные раздражители, на создание связей между сохранными анализаторами: слуховым, двигательным, кожным, обонятельным и др.

Приведу в пример занятие, основанное на комплексной работе анализаторов.

Что мы знаем о хлебе.

(Социально-бытовая ориентировка для дошкольников старшего возраста)

Коррекционно-развивающие задачи: Уточнить и закрепить представления детей о видах хлеба, его приготовлении. Упражнять в зрительно-осознательном обследовании хлебобулочных изделий, в узнавании с помощью вкусовой и обонятельной чувствительности (по направляющим инструкциям и вопросам педагога). Учить описывать свои осознательные, вкусовые, обонятельные ощущения. Соотнести реальные хлебобулочные изделия и их изображения. Вызвать интерес к занятию, бережное отношение к хлебу.

Предварительная работа:

— Моторно-зрительное обследование колосков, зерен пшеницы.

— Чтение украинской сказки «Колосок»

— Рассматривание иллюстраций о труде хлеборобов

— Сравнение: мука, соль, сахар (на ощупь, по вкусу, зрительно, по запаху)

Материал: кусочки белого, черного хлеба, булочка, пряник, батон, половинка ржаного хлеба, изображения хлебобулочных изделий, мука пшеничная в мисочке, пластиковые ложечки.

Ход занятия:

На столе под полотенцем на блюде хлебобулочные изделия: половинка ржаного хлеба, батон, тульский пряник, булочка, кусочки черного и белого хлеба.

— Ребята, хотите узнать, что лежит под полотенцем? Но смотреть мы с вами не будем, угадать нам поможет нос. (Дети закрывают глаза. Педагог подносит к носу каждого ребенка кусочек ржаного хлеба).

— Узнали, что это? Чем пахнет? — дети отвечают, что пахнет хлебом.

— Да, дети, это хлеб. (Предложить детям открыть глаза). Посмотрите, что вы видите? (Педагог снимает полотенце с блюда). Дать детям возможность рассмотреть, потрогать изделия, назвать их.

— Вот это батон (еще раз показать). Повторите вместе со мной — «батон»!

— Это ржаной хлеб. Повторите вместе со мной «ржаной хлеб»!

— Дети, а где продается хлеб? — Правильно, в булочной.

— Посмотрите, у нас на доске витрина булочной разместились (Педагог снимает плакат с изображений хлеба с доски).

— Ребята, на блюде лежит батон, а где он на витрине нашей булочной? — предложить кому-либо из детей найти среди изображений батон. Аналогично дети соотносят изображение и реальные изделия (ржаной хлеб, пряник, булочка).

— Ребята, в нашей булочной есть хлеб, которого нет на блюде. Найдите и покажите его. (Педагог подзывает детей к доске. Дает возможность найти и показать каравай, сушки, крендель, сухарики).

— А теперь, ребята, возьмите по кусочку ржаного хлеба и потрогайте его, найдите корочку, нажмите на неё, погладьте. Что можно сказать о корочке?

(Педагог обобщает ответы детей. Корочка твердая, гладкая, коричневая.)

— А сейчас найдите мякиш (педагог показывает), нажмите на него, погладьте. Что можно сказать про мякиш, почему он так называется? — ответы детей. Можно предложить понюхать корочку и мякиш, Мякиш более ароматный.

— Ребята, а из чего делают хлеб? — из муки — отвечают дети. Педагог предлагает детям мисочку с мукой. Дети трогают муку, называют её цвет. Педагог обобщает ответы — мука белая, мягкая, рассыпается — рассыпчатая, очень мелкая. Педагог предлагает детям попробовать муку на вкус и определить, какого она вкуса. Дает возможность детям высказать свое мнение — мука без вкуса.

— Ребята, подумайте, что можно добавить в хлеб, чтобы получилась вкусная булочка или ароматный пряник? Если дети не могут догадаться, предложить подумать, что слаще: булочка или батон, и где больше сахара. И есть ли в ржаном хлебе сахар. Дать возможность детям высказаться, обобщить — в хлеб добавляют соль и сахар.

— Ребята, а в пряники добавляют еще и мёд. (Педагог обращает внимание детей, что пряники по запаху ароматные, сладкие)

Минутка релаксации: Чтобы приготовить такой вкусный хлеб, пекари добавляют в муку воду, дрожжи, соль, сахар. Сейчас мы с вами превращаемся в пекарей!

— Правой рукой насыпьте муку — (движения рукой)

—левой рукой — налейте воду — (движения другой рукой)

— Посолите, насыпьте сахар — (движения пальцами)

— Добавьте дрожжи и размешайте — (движения руками)

— А теперь слепите булочки — (движения ладонями).

— Закройте глаза. Представьте, какой румяный и ароматный хлеб у вас получился.

— А сейчас давайте попробуем узнать по вкусу, кусочек какого изделия я вам предложу. (Дети по очереди закрывают глаза и пробуют кусочки белого, черного хлеба, пряника. Определяют изделие по вкусу и объясняют, как узнали: «Это ржаной хлеб, он солоноватый по вкусу. Это — булочка — она сладкая, это пряник — он сладкий и пахнет мёдом»). Игра проводится 2–3 раза, чтобы дать детям возможность сравнить вкусовые качества разных изделий.

— Ребята понравилось вам занятие? Что вам больше всего понравилось? А что нового вы сегодня узнали? Труд хлеборобов и пекарей почетный и нужный.

Современные методы преподавания юридических дисциплин

Лысаков Виталий Андреевич, студент магистратуры

Крымский филиал Российского государственного университета правосудия (г. Симферополь)

Исследование посвящено изучению существующих на сегодняшний день методов преподавания юридических дисциплин, особое внимание уделено методам интерактивного обучения. Рассмотрены их особенности и перспективы реализации в образовательной деятельности.

Ключевые слова: методы обучения, приемы обучения, интерактивные методы обучения, правовые дисциплины.

Развитие правового государства, формирование гражданского общества в России требуют реформи-

рования системы высшего правового образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное

пространство. Вышеупомянутое обуславливает необходимость совершенствования преподавания правовых дисциплин и углубленного изучения национального законодательства и международного права.

Правовое образование, как известно, является частью системы образования и заключается в осуществлении комплекса учебных мероприятий, направленных на создание условий для приобретения гражданами объема правовых знаний и навыков, необходимых для реализации ими своих прав и свобод, а также исполнения возложенных на них обязанностей. Кроме того, оно способствует формированию у граждан уважения к законам, гуманистических правовых идей, общечеловеческих, национальных, правовых ценностей, а также преодолению правового нигилизма.

Правовое образование невозможно без разработки теоретико-методологических основ преподавания правовых дисциплин с учетом отечественного и мирового опыта. Сегодня педагогическая наука и практика высшей школы стремятся найти оптимальные пути реализации творческой самостоятельности личности, демократизации, гуманизации учебного процесса, перестройки стиля взаимоотношений между преподавателем и студентом, углубляет особый интерес к отечественному образованию, в частности правовому, а также к преподаванию правовых дисциплин.

В дидактическом процессе важную роль играют методы обучения (метод от латинского. *metodos* — путь, способ) — это система способов, приемов и средств последовательных действий преподавателя и студентов, направленная на достижение дидактической цели в обучении, то есть овладение знаниями и формирование соответствующих умений и навыков.

В структуре метода обучения отдельно определяют прием. Прием обучения — это составная часть метода, определенные разовые действия, направленные на реализацию требований тех или иных методов.

Понятие метода и приема различают по целевому назначению. Метод направлен на обеспечение широких действий (раскрытие содержания материала, выяснение сути вопроса), зато прием служит лишь разовым действием.

Методы преподавания разделяют на словесные (информационные), наглядные и практические.

Словесные методы включают монологические (рассказ, объяснение, лекция, инструктаж) и диалогические (беседа, семинар, диспут, дискуссия, сменные пары, работа с книгой).

Наглядные методы включают иллюстрации (плакат, диапозитив), демонстрации (фильм, телепередача, подвижная модель, компьютер), показ (как правильно сделать анализ, заполнить протокол, выполнить операцию), наблюдение (непосредственное, опосредованное).

К практическим методам относятся упражнения, лабораторные работы, самостоятельные работы, моделирование, конструирование, анализ и реагирование на практические ситуации, заполнение протоколов практической работы.

Проблемно-поисковыми методами являются репродуктивные или воспроизводственные (решение задач, построение графиков), эвристический (эвристическая

беседа), частично-поисковый (лабораторные работы, курсовое проектирование), исследовательский (научная работа, дипломное проектирование), метод проблемного преподавания (сочетание словесной информации с проблемностью), эксперимент тому подобное.

В настоящее время особую значимость приобретают методы стимулирования и мотивации обучения. Известно, что для того, чтобы материал лучше усваивался, нужно, с одной стороны, мотивировать обучение (вызвать у студентов интерес к нему), а с другой — стимулировать (поощрять) их.

Ведущими средствами и приемами мотивации обучения являются: использование наглядности, проблемности, компьютерной техники и пр. Кроме того, обучение можно мотивировать с помощью активных форм и методов обучения — игровых, методов коллективной умственной деятельности, проблемных.

Методы формирования интереса к обучению делятся на методы коллективной умственной деятельности и имитационные.

Основой методов коллективной умственной деятельности является наличие коллективного мнения, познавательные споры при высокой активности учащихся. К ним относятся: познавательный спор, учебная дискуссия, метод мозговой атаки и др.

Имитационные методы обучения связаны с имитацией (подражанием) определенного процесса, явления, системы. Их разделяют на имитационные индивидуальные и имитационные коллективные.

К имитационным индивидуальным методам относят имитационные упражнения, анализ практических ситуаций, тренинг и пр.

Имитационные коллективные методы ярко иллюстрирует разыгрывание ролей, игровое проектирование, деловые игры. Среди перечисленных имитационных методов являются самыми активными. Они способствуют формированию профессиональных, организационных и управленческих умений и навыков общения, имеют воспитательный характер.

Сегодня большое внимание в методике преподавания уделяется интерактивным методам обучения. Предпосылками внедрения в образовательную практику интерактивных методов обучения правовым дисциплинам на сегодняшний день являются следующие факторы.

Во-первых, психологические особенности современного поколения обучающихся: демократичность, лёгкость освоения теле-видео-коммуникационных технических средств, ресурсов сети Интернет, общительность, преобладание визуального способа восприятия информации. Для обучающихся поступающих в вуз сразу после школы характерны инфантильность, малый опыт правовых отношений.

Во-вторых, бурное развитие информационных технологий. Развитие в Российской Федерации структур информационного общества («электронное государство», «электронное правительство», «электронное правосудие»). Внедрение государственных автоматизированных информационных систем (ГАС РФ «Выборы», ГАС РФ «Правосудие», ЕАИКС — Единая автоматизи-

рованная информационно-коммуникационная система арбитражных судов РФ). Высокая динамика изменяющегося российского законодательства ставит проблему обучения студентов навыкам самостоятельного поиска информации с использованием справочных поисковых систем Консультант Плюс, Гарант.

В-третьих, необходимость реализации продуктивного компетентного подхода, предусмотренного Федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения, предполагающего использование в учебном процессе нетрадиционных активных и интерактивных методов, инновационных технологий [2, с. 33].

Перечисленные предпосылки остро ставят на сегодняшний день проблему совершенствования технологий и методов обучения. При использовании интерактивных методов обучения правовым дисциплинам задача преподавателя заключается в побуждении обучающихся к самостоятельному поиску информации, в создании условий для познавательной активности и инициативы.

Популярными интерактивными методами обучения правовым дисциплинам на сегодняшний день являются: дискуссия, деловая игра [3, с. 43]; творческие задания, моделирование различных ситуаций, требующих применения правовых норм (кейс-метод), деловые ролевые игры, совместное обсуждение и решение проблем путем дискуссий, сократические диалоги, проведение круглых столов, научных миниконференций, пресс-конференций; брифингов, интервью; просмотр и совместное обсуждение учебных фильмов; организация временных творческих коллективов для работы над проектом; интерактивная экскурсия; проведение видеоконференций с участием студентов других вузов; мозговой штурм; дебаты; фокус-группа; анализ конкретных, практических ситуаций (case-study); тренинги [1, с. 38].

Литература:

1. Садовникова, Г. Д. Особенности преподавания дисциплин государственно-правового цикла с применением интерактивной методики // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 2 (75). С. 37–44.
2. Симанович, Л. Н. Внедрение кейс-технологий и использование метода кейс-стади при обучении гражданскому праву для развития аналитического мышления // Образование. Наука. Научные кадры. 2017. № 4. С. 32–34.
3. Тумаков, А. В. Применение интерактивных методов обучения при преподавании частно-правовых дисциплин слушателям иностранных государств // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 6. С. 42–44.

Формирование компетенций в области дискретной математики у обучающихся старших классов

Мокрая Татьяна Геннадьевна, учитель математики
МБОУ СОШ № 85 имени Героя России Филипова Р. Н. г. Воронеж

В статье поднимается вопрос о формировании компетенций у старшеклассников в области дискретной математики.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на значимость дискретной математики в под-

Для успешной реализации интерактивных методов обучения правовым дисциплинам необходимо создание учебно-методической базы, предполагающей разработку электронных образовательных ресурсов по каждому предмету преподаваемых дисциплин правового цикла: курс лекций, глоссарий, практикум. Использование образовательных и информационных возможностей СПС «Консультант Плюс», участие в конкурсах, проводимых СПС «Консультант Плюс» [2, с. 33].

Использование в преподавании правовых дисциплин интерактивных методов обучения способствует повышению правосознания и правовой культуры обучающихся. Интерактивные методы помогают овладеть юридической терминологией, приобрести и закрепить навыки работы с правовыми актами, способствуют развитию навыков анализа правовых ситуаций, дают навыки юридической квалификации фактов в соответствии с правовыми нормами. Способствует знакомству и освоению правового опыта. Интерактивные методы обучения оптимизируют учебный процесс, повышают его качество, интегрируют правовую теорию и практику.

Таким образом, в настоящее время существуют предпосылки для использования интерактивных методов при обучении правовым дисциплинам. Основными интерактивными методами преподавания правовых дисциплин, доказавшими на сегодняшний день свою эффективность, являются: дискуссия, деловая игра, анализ конкретных правовых ситуаций, анализ судебной практики. Инструментами реализации интерактивных методов обучения является использование электронных образовательных ресурсов, мультимедийного сопровождения, справочных правовых систем, применение ресурсов внутривузовской электронной информационно-образовательной среды.

готовке к поступлению выпускников школы в вузы по специальности «Прикладная информатика», «При-

кладная математика», количество часов, отводимое учебным планом на изучение дисциплины «Дискретная математика», невелико. Поэтому необходимо применять методы и технологии обучения дискретной математике, повышающие эффективность ее преподавания и формирующие математические компетенции у старшеклассников в области дискретной математики. Наряду с традиционными методами обучения, высокий результат показывают методы компьютерного моделирования.

Теоретические предпосылки исследования: изучались научные труды по методике обучения математике в школе (В. А. Адольф, М. И. Башмаков, Н. Я. Виленкин, И. В. Егорченко, Л. М. Наумова, Л. С. Капкаева, А. Н. Колмогоров, Г. Л. Луканкин, Н. И. Мерлина, Г. И. Саранцев, А. А. Столяр и др.).

Ознакомление с научными трудами, посвященными методике изложения отдельных тем дискретной математики в школе (Л. К. Березина, В. Д. Беспаленко, С. И. Васильев, Н. Я. Виленкин, Б. В. Гнеденко, О. И. Мельников, В. М. Монахов, А. Д. Мышкис, В. Г. Скатецкий, А. А. Столяр и др.).

Изучение исследований, посвященных вопросам использования электронных образовательных ресурсов в обучении дискретной математике обучающихся старших классов (С. Н. Водолад, А. Н. Тихомирова, Е. А. Несиоловская, Е. А. Кулиничева и др.).

Изучение научной литературы по проблеме исследования позволило сформулировать цель исследования — теоретическое обоснование и методическое обеспечение формирования компетенций в области дискретной математики у обучающихся старших классов.

Объект исследования: процесс формирования компетенций в области дискретной математики у обучающихся старших классов в общеобразовательной организации.

Предмет исследования: компетенции обучающихся в области дискретной математики.

Методы исследования и исследуемые

В исследовании приняли обучающиеся 9–11 классов МБОУ СОШ № 85 имени Героя России Филипова Р. Н. Исследование началось в сентябре 2018 года.

Методы исследования — разработка и реализация вариативной программы «Дискретная математика и математическая логика», рассчитанной на 34 часа в год, один раз в неделю. Реализуется в виде профильного курса.

Главной целью освоения программы является формирование компетенций в области дискретной математики через обучение школьников решению задач дискретной математики и соответствующему мышлению. А также формирование математической и логической культуры обучающихся, овладение современным математическим аппаратом для дальнейшего использования и изучения в вузе.

Компетенции обучающихся, формируемые при реализации программы: умение понять поставленную задачу; способность применять знания на практике; умение формулировать результат; выделение смысловых аспектов.

Результаты и их обсуждение

Для определения уровня компетенций в области дискретной математики у обучающихся старших классов проведен мониторинговый срез вначале реализации программы и в конце учебного года. Полученные результаты оформлены в таблицах.

Сравнив таблицы, можно сделать вывод, что дидактические принципы построения профильных курсов формирования компетенций в области дискретной математики — это система использования принципов развивающего обучения, компетентностного подхода, научности, генерализации знаний; межпредметных связей, позволяющая добиться положительных результатов.

Таблица 1

Название темы	Сентябрь 2018 г. (10 кл.)		
	знания	умения	владения
Теория множеств	Теоретические основы теории множеств на уровне ниже среднего	Слабые умения в выполнении операций над множествами, лишь 8% обучающихся умеют применять аппарат теории множеств для решения задач имеет	Слабое владение навыками применения языка и средств дискретной математики
Математическая логика	Математическая логика только у 7% обучающихся	6% испытуемых умеют исследовать бинарные отношения на заданные свойства	Среднее владение математической логикой
Теория графов	Имеют слабое представление о способах представления графов	Умеют использовать Матрицы инцидентности и смежности. Эйлеровы циклы — умеют определять 2% обучающихся	Владеют знаниями о Теореме о целочисленности и 1% владеет навыками решения задач о назначениях.

Таблица 2

Название темы	Апрель 2019 г. (10 кл.)		
	знания	умения	владения
Теория множеств	Теоретические основы теории множеств на среднем уровне. Знают об уравнениях и системах уравнений в алгебре множеств. Знают на начальном уровне необходимые и достаточные условия бесконечности множества	У половины испытуемых появились умения в выполнении операций над множествами. 19% обучающихся умеют применять аппарат теории множеств для решения задач. Умеют создавать проекцию множеств 13% испытуемых.	Средний уровень владения навыками применения языка и средств дискретной математики
Математическая логика	Алгебру логики, табличный способ задания функций и таблицу истинности освоили почти все испытуемые.	Умеют решать линейные функции 54% испытуемых и самодвойственные функции (34%)	Среднее владение математической логикой
Теория графов	Имеют среднее представление о способах представления графов	Умеют использовать Матрицы инцидентности и смежности. Эйлеровы циклы — умеют определять 39% обучающихся	Владеют знаниями о теореме о целочисленности и 8% владеет навыками решения задач о назначениях.

Полученные сравнительные результаты дают обоснование, что современная дискретная математика является математической основой обучения использования ЭОР и ЦОР.

Литература:

1. Альпин Ю. А., Ильин С. Н. Дискретная математика: графы и автоматы. — 2007. URL: <http://old.kpfu.ru/infores/ilyin/DM.pdf>
2. Асанов М. О., Баранский В. А., Расин В. В. Дискретная математика: графы, матроиды, алгоритмы. — 2010, — 358с.
3. Гаврилов Г. П., Сапоженко А. А. Задачи и упражнения по дискретной математике. Учебное пособие — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005 г. — 416 с.
4. Лихтарников Л. М., Сукачева Т. Г. Математическая логика. Курс лекций. Задачник-практикум и решения. — 2009.

Использование развивающих игр В. Воскобовича в рамках образовательной области «познавательное развитие» в практике дошкольных образовательных организаций

Никулина Татьяна Андреевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Статья раскрывает целесообразность, эффективность использования развивающих игр В. Воскобовича для развития математических способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: развивающие игры, познавательное развитие, самостоятельность, заинтересованность дошкольников.

Современные стандарты дошкольного образования выделяют в развитии личности ребёнка несколько основных направлений, одним из которых как отдельно выделенная образовательная область выступает познавательное развитие, подразумевающее определённое содержание воспитательно-образовательной работы и имеющие критерии освоения. Образовательная область «Познава-

тельное развитие» предполагает развитие воображения и творческой активности; формирование представлений об объектах окружающего мира, свойствах и отношениях данных объектов (форме, цвете, размере, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени и др.)

В наш бурно развивающийся век, когда поток различной информации поглощает не только взрослых,

но и детей, важно направить неокрепший ум ребёнка в нужное русло. Ребёнок должен овладеть методом умственной работы, умением думать, правильно анализировать, синтезировать.

Чтобы приучить ребёнка мыслить, надо сделать этот процесс интересным и занимательным. Это достигается разными методами, среди которых особое место в моей работе с детьми занимает развивающая игра. При организации образовательной деятельности по познавательному развитию в своей работе успешно использую развивающие игры В. Воскобовича.

Данная игровая технология предполагает создание сказочного игрового пространства. В предметно-пространственной среде группы появился коврограф «Ларчик», детям была предложена сказка «Цифроцирк». Ребята познакомились с директором цирка Ноликом по имени Магнолик, который приглашает детей на сказочное представление. В ходе представления дети знакомятся с артистами — зверятами-цифрятами.

Ёжик(1) — наездник, Зайка(2) — укротитель диких зверей, Мышка(3) — воздушная гимнастка, Крыска(4) — силачка, Пёс(5) — жонглёр, Кот(6) — акробат, Крокодил(7) — канатоходец, Обезьяна(8) — заклинательница змей, Лиса(9) — фокусница

Слушая сказку о «Цифроцирке», ребёнок становится действующим лицом событий, вместе с артистами-цифрятами преодолевает в игре совсем не сказочные препятствия, добиваясь успеха. Сказочные представления в «Цифроцирке» создают эмоционально-положительный фон, вызывают ощущение радости и удовлетворения от игровой деятельности.

Для знакомства детей с геометрическими формами, директор цирка Магнолик, устраивает представление на воде. Арена цирка превращается в волшебное озеро Айс, ребята знакомятся с новыми героями: проказником Незримкой Всюсь и с Нетающими льдинками, которые превращаются в различные фигурки. Для ребят прозрачные льдинки оказались намного интереснее, чем просто квадраты, треугольники, прямоугольники. Дети сортировали фигурки по величине, конструировали по схемам из альбома, придумывали и выкладывали различных птиц, животных, транспорт и др. Практика показала, чем интересней игровые действия, тем незаметнее и эффективнее закрепляются полученные знания.

Методическая сказка «Тайна ворона Метра», явилась эффективной игрой, которая помогла сформировать абстрактное мышление, навыки моделирования, умение ориентироваться в пространстве. В сказке «Квадрат» оживает и превращается в различные образы: домик, лодку, самолёт, туфельку и т.п.

Литература:

1. Вочкобович В. В., Харько Г. Г., Балацкая Т. И. Технология интенсивного интеллектуального развития детей дошкольного возраста 3–7 лет «Сказочные лабиринты игры». — СПб.: Гириконт. 200
2. Воскобович В. В. Сказка «Нетающие льдинки озера Айс» СПб, 1997.

Ребята долгое время испытывали затруднения при выполнении графических диктантов. Исправить это положение нам помог интеллектуальный тренажёр «Гео-визор». Данный тренажёр заинтересовал ребят тем, что, выполнив задание, можно самостоятельно оценить результат и легко исправить ошибку, это создаёт у ребёнка ситуацию успеха и повышает функциональность и результативность выполнения задания. Работа с тренажёром способствует развитию математических представлений о пространственных отношениях, количественном счёте, линиях симметрии, делении целого на равные и неравные части, умений решать логико-математические задачи. При работе с тренажёром развивается мелкая моторика руки, точность движений, происходит подготовка руки к письму. Дети с удовольствием выполняют такие задания, как соединение, обводка по контуру, штриховка, дорисовка, рисование и т.д.

Мы часто предлагаем детям отправиться в различные сказочные путешествия. Появление игры корабль «Брызг-брызг» очень воодушевило детей на различные приключения, тем более что корабль у каждого ребёнка свой, а для педагога она даёт огромный простор для творчества, выдумки сюжета. Перед тем как отправиться в путешествие ребята ремонтируют свои корабли, выполняя различные указания капитана (педагога).

Например: расположить флажки-паруса в определённой цветовой гамме или расположить флажки-паруса в заданных направлениях (какое-то количество влево, какое-то вправо). Закрепляются навыки счёта, идёт знакомство с порядковым счётом, сравнение предметов по высоте, дети учатся соотносить понятия число и цифра. Задания капитана зависят от поставленных задач образовательной деятельности. Во время путешествий, придуманных педагогом, ребята осваивают и математические навыки, и узнают много нового об окружающем, дети фантазируют, а значит идёт развитие воображения.

Главная задача обучения детей заключается не в подаче им готовых знаний, а в организации такой детской деятельности, в процессе которой они сами делают «открытия», узнают что-то новое путём решения проблемных задач. Используемые в процессе обучения игровые моменты, радость познания и открытия нового формируют у детей познавательную мотивацию.

Главная особенность развивающих игр Воскобовича — лёгкость внедрения в обычный игровой процесс, не меняя и не перестраивая привычные рамки. А взрослый в этих сказочных сюжетах становится полноценным партнёром ребёнка, без оглядки на возраст и опыт.

3. Воскобович В. В. Сказка «Малыш Гео, Ворон Метр и я, дядя Слава». СПб, 1999.
4. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием. — М., 2007.
5. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников /Под. ред. А. А. Столяра. — М., 2002.

Как помочь ребенку заговорить

Пахмутова Наталья Юрьевна, учитель-логопед

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 17 »Журавлик» г. Реутова (Московская обл.)

В настоящее время жизнь предъявляет все более высокие требования к взрослым и детям, мы живем в такое время, когда человек должен решать несколько задач одновременно, чтобы быть востребованным в современном мире. Растет объем знаний, с которыми дети должны прийти в школу, они должны эти знания уметь применять, а в дальнейшем, и самостоятельно добывать. Для того, чтобы наши дети были уверенными в себе, могли справиться со сложными задачами, необходимо заранее позаботиться о нормальном речевом развитии, которое является основным условием успешного обучения. Поводом для написания этой статьи была необходимость обратить внимание родителей, воспитателей, логопедов на то, что работе по развитию речи у детей должно быть уделено серьезное внимание в первые три года, когда естественным образом формируется речь, в это время заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, у ребенка расширяется словарный запас и увеличивается речевая активность, формируются грамматические формы родного языка. В настоящее время неуклонно растет количество детей с речевыми проблемами от неумения четко произнести нужный звук до общего недоразвития речи, когда нарушены все компоненты родного языка: произношение, фонематическое восприятие, лексика, грамматика. Ребенок неспособен грамотно построить предложение и сформулировать мысль.

Детский психолог Выготский Л. С. подчеркивал, что детская речь с самого начала имеет социальный характер, т.е. направлена на установление общения с другими людьми. Посредством речи совершается развитие отвлеченного внимания, с помощью слов мы выражаем свои мысли. Речь не является врожденной способностью человека, она формируется у ребенка постепенно, вместе с ростом и развитием. Всякая задержка в развитии речи исключает ребёнка из игр, делает его жизнь более бедной в эмоциональном плане, а значит не сможет социализироваться в обществе. Взрослые часто недостаточно знакомы с тем, что представляет собой процесс формирования речи, на что надо обратить внимание.

Начиная с полуторамесячного возраста ребенок начинает тренировать свой речевой аппарат — гулить, гуление переходит в лепет, к 10 месяцам произносит отдельные слова из повторных слогов. В год малыш использует около 10 самых простых слов, в 1,5–2 года — 250–300

слов и пытается связать два слова в фразу. 3 года — активный словарный запас — 1000 слов, речь становится полноценным средством общения, а затем и познания.

Если мама с ребенком обратится к логопеду или неврологу в возрасте трех лет с жалобами на отсутствие речи, общение жестами, наличие лепетной речи, отсутствие фразы, когда свои желания малыш выражает отдельными словами, грамматически несвязанными между собой, то скорее всего врач отметит задержку речевого развития. В возрасте 4–5 лет ребенок может быть направлен к логопеду за коррекционной помощью по исправлению звукопроизношения или по решению ТПМПк в логопедические группы, где логопед прежде всего проведет обследование органов артикуляционного аппарата, начнет подготовительную работу по выработке сильной воздушной струи, одновременно начнется работа по лексическому запасу и грамматическому строю речи.

Как взрослый может помочь ребёнку заговорить и каких ошибок избежать?

1. Речевое дыхание

Речевое дыхание обслуживает процесс речи. Физиологическое дыхание в спокойной форме состоит из вдоха и выдоха одинаковой длительности. Слово произносится в процессе дыхательного акта, на фазе выдоха. При речи каждый дыхательный цикл (вдох-выдох) занимает в два раза больше времени, причем при речевом дыхании выдох в 5–8 раз длиннее вдоха. Если у ребенка слабая воздушная струя, то для произнесения фразы ему необходимо добирать воздух, что негативно влияет на произнесение звуков, темп речи, интонацию.

Так как игра основная деятельность ребенка до 7 лет, то любое упражнение на усиление воздушной струи представляем, как игру, как манипуляции с предметами, которая займет всего несколько минут, а польза очевидна.

1. Понюхать цветочек носиком, медленный выдох через ротик.

2. Погреть ладошки, удлиняя речевой выдох.

3. Подуть на листики, вертушку, ватку на ладошке, стараться, чтобы воздух не уходил в щеки, а шел по средней линии языка, на первых этапах можно кончик языка положить на губу.

4. Игрушки и игры, с помощью которых, можно вырабатывать воздушную струю.

5. Уход от вредных привычек (сосание пальца, соски), которые переформируют тип дыхания, и ребенок начинает дышать ртом. Ребенок, который дышит через нос, будет развиваться лучше, чем тот, который дышит через рот, страдают умственные способности и память.

2. Жевать или глотать?

Язык — это мышца, как и любую мышцу ее надо разрабатывать. При рождении ребенка весом 3 килограмма — вес языка 400 граммов, но уже через год он удваивается, а к 5-ти годам — утраивается. Ребенок рождается с голическим небом, когда язычок двигается взад-вперед, это и есть инфантильный тип глотания. Около 4-х месяцев тип глотания меняется, язычок начинает загибаться кверху. Перерабатывая пищу, язык выполняет важную функцию, он расширяет свод нёба. Подъём язычка к альвеолам происходит в 2.5—3 года, если нет органических поражений головного мозга. Мама, стараясь облегчить процесс глотания, прибегают к использованию блендера. В саду можно встретить детей, которые плохо едят из-за того, что еда кажется им жесткой, и они не умеют ее пережевывать, отказываются от фруктов и овощей (апельсинов, яблок, огурцов, капусты...), которые дают детям в натуральном виде. Если ребенок не глотает твердую пищу, долго ест протёртую, не тренирует жевательные мышцы языка, развитие у него четкой артикуляции звуков речи задерживается. Возвращается инфантильный тип глотания, который приводит к межзубному сигматизму и неправильному прикусу, вялой артикуляции, у таких детей отмечается и слабая моторика кисти руки. В дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы исправить ситуацию.

3. Почему нельзя «сюсюкаться»?

Ученые выяснили, что место, где формируются связи между звуками речи (картотека слов), является зона Верника, которая находится в височной области. Слово, которое ребёнок произносит, сопоставляется с хранящимся в зоне Верника образом этого слова. Мозг человека осуществляет и мышечный контроль за артикуляционными действиями речевого аппарата. Ребенок узнает слово, но произнести его правильно еще не может, артикуляционная программа из двигательного центра головного мозга на несколько долей секунд запаздывает по сравнению с программой, которая создает звуковой эталон слова, артикуляция этого слова еще не отработана, дети могут долго стараться выговаривать слово, подгоняя его к эталону. Малыши в ясельной группе пытаются произнести слово «капуста»: «капуса», «капутя»; «собака»:

«абака». В этом возрасте детям свойственна палатализация, чтобы не задержаться на смягчении звуков, недопустимо подражать детской речи, коверкать слова, смягчать звуки, «сюсюкаться», дети легко подражают взрослым. Каждое слово, произнесенное ребенком, это результат обучения, поэтому взрослому следует давать четкий образ слова, соблюдая темп и ритм слова.

4. Действия с предметами

До года для ребёнка важны мимика лица, интонация в речи, артикуляционные движения губ, многократное повторение слова, визуальный образ предметов, то на втором году жизни на первый план выходят действия с предметами. Первым шагом в понимании речи является формирование назывательной функции слова: всё, что находится вокруг ребёнка и всё, что он делает, получает название. Для усвоения названия большое значение имеют действия с предметами. Игровые манипуляции с предметами приводят к быстрому запоминанию и узнаванию предметов и действий. Чем больше ребёнок будет понимать значений предметов, тем выше у него будет уровень обобщения, а значит и мышления. Для того, чтобы ребёнок понял, что слышимое слово относится именно к этому предмету, он должен хорошо слышать слово и при этом видеть и трогать предмет, когда слышимые ощущения совпадают несколько раз со зрительными, двигательными и осязательными ощущениями, тогда и устанавливается связь между словом и предметом. У девочек может быть кукла, мягкая игрушка, у мальчиков — машина, кубики, мяч.

В разные периоды развития ребёнка перед родителями стоят разные задачи. Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие. Учение Л.С. Выготского о «зоне актуального развития» и «зоне ближайшего развития» актуально и на сегодняшний день. То, что ребенок сегодня делает при участии взрослого, завтра сможет сделать самостоятельно, используя свои потенциальные возможности. На любой стадии развития речи ребёнка нуждается во внимании и помощи взрослого. На раннем этапе — это создание положительного эмоционального контакта, ближе к году — разговаривать с малышом четко и не быстро, соблюдая следующее условие: ребёнок должен видеть лицо говорящего. А в дальнейшем заботится о том, чтобы ребенок имел возможность манипулировать с предметами, вступать в диалог со взрослыми, был активным слушателем, уметь обобщать предметы, связывать конкретный предмет с группой предметов.

К трем годам у детей складывается характер, появляется самооценка, ребенок проделывает 90% работы по усвоению языка. За три года человек проходит половину пути своего психического развития.

Литература:

1. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. — М.: Советская Россия, 1973. — 160 с.

2. Нищева Н. В. Если ребенок плохо говорит. Консультации логопеда. 2-е изд., доп. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. — 112 с.
3. Словачек. Р. Жевательный орган. Функции и дисфункции. — М.: Азбука, 2008. — 543с.
4. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина — М.: Дрофа, 2009. — 189 с.

Развитие логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе с использованием развивающего обучения

Пермякова Надежда Владимировна, учитель начальных классов;
Терентьева Антонина Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ лицей № 4 г. Воронежа

Статья посвящена описанию исследования по развитию логического мышления в начальной школе с использованием развивающего обучения. Доказана высокая результативность реализации программы развивающего обучения для развития логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе

Актуальность исследования обусловлена тем, что образование в начальной школе всегда было и остается одним из важнейших для образовательных организаций. Основные образовательные программы, по учебным предметам, программы формирования универсальных учебных действий, а также построение собственной системы оценки качества образовательных достижений и внедрения новых образовательных технологий является необходимым условием для успешной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования.

Отметим, что задача современной начальной школы состоит в том, чтобы научить обучающихся самостоятельно ориентироваться в учебной информации, добывать и обрабатывать ее, формировать новые знания, а для этого необходимо организовать такое образование, которое имеет развивающий характер.

Еще семидесятых годах прошлого столетия начала формироваться теория развивающего обучения. Наиболее фундаментально она была изложена в работах ученых Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан определяют развивающее обучение как обучение, главная цель которого состоит в том, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также развитию личностных универсальных учебных действий [3].

Основой развивающего обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Зона ближайшего развития школьников вызывает появление личностных новообразований в содержательной стороне психики, развивает сферы и способы деятельности. Роль педагога в таком

случае сводится к организации поискового учебного процесса. Он организует процесс, активизирующий развитие когнитивных процессов, которым относится мышление как психический познавательный процесс. Развивающее обучение имеет три вектора:

1. Педагог предлагает задания, не опасаясь, что школьники их не выполнят, но дает возможность вариативности решения
2. Педагог предлагает обучающимся «увидеть глубину во внешне простом и привычном».
3. Педагог ориентирует на развитие логического мышления [].

Развитие логического мышления с использованием развивающего обучения описано многими учеными (А. К. Артемов, Л. А. Венгер, В. В. Давыдов, Н. Д. Есипова, Н. С. Махина и др.).

Однако, недостаточно изучено интегрированное использование развивающего обучения для развития логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе.

В связи с этим определена **цель исследования** — практико-методологическое обоснование роли развивающего обучения на уроках русского языка и математики для развития логического мышления у младших школьников.

Объект исследования: процесс обучения в начальной школе с использованием развивающего обучения.

Предмет исследования: логическое мышление младших школьников/

Методы исследования и испытуемые

В исследовании приняли участие обучающиеся двух третьих классов МБОУ лицей № 4 г. Воронежа. Всего участвовали в эксперименте 65 обучающихся. Исследование началось в апреле 2019 г и продолжается в настоящее время.

Методы исследования: математические задания модельного характера. Это различные задачи, состоящие из буквенного и цифрового материала. При решении задач теста у ребенка создается внутренняя модель, с помощью которой он проигрывает в уме задание, выдвигает гипотезы и пробует новые подходы к решению. На пути правильного решения логических задач возникают промежуточные ответы, невидимые педагогом, но осознаваемые школьниками.

Примеры некоторых заданий:

1. Найди лишнее слово:

а) слово, корень, суффикс, приставка, окончание.

Правильный ответ — слово. Оно лишнее, так как другие слова являются частями слова.

б) запятая, точка, двоеточие, тире, союз.

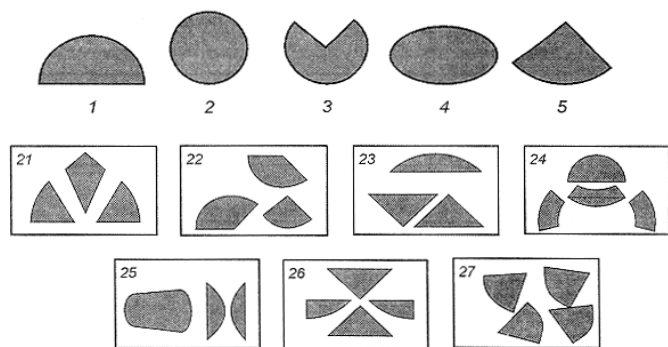
Правильный ответ — союз. Оно лишнее, так как не являются знаком препинания.

2. Решите анаграммы. Анаграммы — это новые слова, которые получаются путем перестановки букв в слове. Тема — флора.

Бумбак —, Дикавозг —, Азор —, Ватра

Правильные ответы: бамбук, гвоздика, роза, трава.

3. На выполнение этого задания отводится 5 мин. Ниже под номерами 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 приведены фигуры, разбитые на части. Вам следует мысленно соединить эти части и определить, какая из фигур — под номерами 1, 2, 3, 4 или 5 [1].



4. Развитие логического мышления: Даны прямые в правой и левой части. Сделайте так, чтобы равенство

было верным. Для этого перенесите одну прямую на другое место. Задание не требует решения.

а) $VI - IV = IX$ б) $II = VI$

Правильный ответ: в примере «а» из правой части (IX) переносим в левую часть (I) и ставим перпендикулярно на знак вычитания. Получится верное равенство $VI + IV = X$.

В примере (б) из левой части (II) берем одну прямую и переносим ее в правую, таким образом, чтобы получилось $I = \sqrt{I}$.

4. Надо разделить 5 груш между 5 девочками так, чтобы одна груша осталась в корзине. Как это сделать?

Правильный ответ: одна девочка должна взять грушу вместе с корзиной.

Такие задания входят в программу для внеклассной работы и как дополнение к основной образовательной программе.

Исследования нейропсихологов доказывают, что основой успешного овладения математикой и русским языком является сформированность пространственных представлений, сформированность пространственного анализа и синтеза у школьников.

Формирование приемов умственной деятельности (классификация, сравнение, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование, индукция и дедукция) осуществляется в процессе учебной деятельности и использованием задач с опорой на сенсорное восприятие.

Результаты исследования

Реализация программы, направленной на развитие логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе с использованием развивающего обучения, показала свою целесообразность. Мышление ребенка находится в тесной взаимосвязи с речью, поэтому выбор интегрированных занятий оправдан повышением уровня развития когнитивных процессов у третьеклассников.

По результатам мониторинга в начале октября 2019 года можно сделать следующее заключение: целенаправленность, систематичность и непрерывность использования развивающего обучения для развития логического мышления на уроках русского языка и математики способствует более успешному достижению образовательных результатов.

Литература:

1. Айзенк, Г.Ю. Проверьте свои способности Check your own IQ Педагогика-Пресс, 1992 г. — 177 с. ISBN5—7155—0635—2
2. Артемов А.К. Обучение математике во втором классе. Программа развивающего обучения: Пособие для учителей. Пенза, 1996. — 115 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов — СПб: Питер, 2000, — 304 с. — (Серия «Учебник нового века»)
4. Виноградова Н. Ф. и др. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2016. 224 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., Педагогика, 1986. — 240 с.

Методы и приемы обучения, используемые в преподавании юридических дисциплин

Писаревская Ирина Юрьевна, студент

Казанский филиал Российского государственного университета правосудия

В данной работе обсуждаются методы и приемы подготовки специалистов юридической сферы. Показана необходимость использования традиционных и инновационных методов обучения.

Ключевые слова: *методы обучения, приемы обучения, инновационные методы.*

Система нашего образования все еще существенно отстает от современных требований и поэтому нуждается в глубокой модернизации, которая предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и приумножении лучших традиций отечественного образования.

Метод обучения, по мнению В. В. Голубкова, — «это такой способ обучения, который применяется систематически и оказывает большое влияние на общее направление педагогической работы» [1, с. 69].

В Российской педагогической энциклопедии под «методом обучения» понимается система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [4, с. 566].

Модернизация методов обучения включает деловые, ситуативные или имитационные игры, тренинги, тесты для контроля знаний, творческую работу с понятийным аппаратом, решение тематических кроссвордов, проведение различных экспериментов, социологические исследования и пр. Чем более активную роль выполняет студент при изучении правовых дисциплин, тем более разносторонне развивается его личность, навыки будущего специалиста, проявляются гибкость, креативность и критичность мышления, а также привычка сосредотачиваться. Следует заметить, что при использовании современных методов обучения проявляют заинтересованность даже самые пассивные слушатели.

Особого внимания, в частности, заслуживают интерактивные методы обучения, которые предусматривают совместное обучение студента и преподавателя. Процесс обучения направлен на достижение конечного результата, то есть на коэффициент усвоения учебного материала средним студентом. Еще в 80-е годы XX столетия Национальным тренинговым центром США (штат Мэриленд) было проведено исследование влияния на уровень усвоения материала данной методики. Результаты исследования показали, что использование интерактивных методов обучения дает возможность «среднему студенту» усвоить от 75 до 90% знаний, тогда, как во время лекции-монолога усваивается только 5%. Таким образом, можно сделать вывод, что перспективным является использование в обучении интерактивных методик, которые создают среду для демонстрации навыков, наработки и проявления профессионализма [3, с. 9].

Так как на практике сформировалась большое разнообразие методов, их предлагают классифицировать по различным критериям. Методы обучения можно классифицировать по следующим признакам:

- методы организации и осуществления учебно-преподавательской деятельности;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- методы контроля и самоконтроля в обучении.

Благодаря оптимальной комбинации методов обеспечивается единство теории и практики [1, с. 70].

В процессе правового обучения наиболее часто используют следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный. Преподаватель объясняет студентам программный материал, вводит в их сознание новые элементы знаний, сообщает правовую информацию различными способами с использованием современных средств обучения;
- репродуктивный метод. С помощью системы логически взаимосвязанных вопросов преподаватель организует деятельность студентов так, чтобы они неоднократно воспроизвели ранее пройденный материал;
- метод проблемного изложения. Преподаватель в процессе организации занятий по праву моделирует в среде студентов определенную проблемную ситуацию и предлагает ее решение несколькими вариантами и выбирает наиболее рациональный;
- эвристический метод. Этот метод ориентирует студентов на поиск ответа на сложное, структурированное задание.
- исследовательский метод. Этот метод развивает интерес к обучению и обеспечивает творческое применение умений и знаний.

В процессе изучения правовых дисциплин эффективны также методы взаимодействующего обучения. К таким методам относятся: обсуждение или дискуссия; мозговой штурм; учебные группы; дебаты; взаимообучение; логическое структурирование; ролевые игры; консультативная группа; устные выступления, сообщения и т. д.

Выбор методов обучения может определяться: общими целями образования, воспитания и развития студентов; особенностями методики преподавания конкретной учебной дисциплины и спецификой ее требований к отбору дидактических методов; целями, задачами и содержанием материала конкретного занятия; временем, отве-

денным на изучение того или иного материала; уровнем подготовленности обучающихся; уровнем материальной оснащенности, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств; уровнем подготовленности и личных качеств преподавателя.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода или их сочетания для его проведения.

Методы обучения, как обобщенная педагогическая категория, независимо от их классификации, используются практически как совокупность сиюминутных действий педагога — приемов. Таким образом, каждый метод представляет собой систему методических приемов, которые составляют совокупность учебных ситуаций, направленных на достижение определенной цели. Элементы методов должны быть объединены логикой дидактического задания. Если метод — это способ деятельности, то прием — это отдельный шаг или действие в реализации метода. Чем шире арсенал приемов использует преподаватель в структуре метода, тем более эффективен этот метод.

Современная педагогическая практика применяет различные методические приемы обучения, среди которых наиболее важными для преподавания правовой теории является объяснение, логическое мышление и коммуникационные средства. Юридические дефиниции (государство, форма государства, функции государства, право, правотворчество, нормативно-правовой акт, права человека, обязанности человека, отрасль права, правомерное поведение, правонарушение, юридическая ответственность и т.д.) нужно раскрывать путем объяснения. А при решении правовых задач, когда необходимо установить суть правового вопроса и дать ему логическое, обоснованное объяснение нужно использовать прием логического мышления. С помощью этого приема, преподаватель разъясняет отдельные положения, продумывает

серию взаимосвязанных вопросов и тем самым подводит слушателей к определенным выводам [2, с. 73]. Кроме того, не менее важным для эффективного правового обучения студенческой молодежи является умелое использование научно-педагогическими работниками приемов словесной коммуникации.

Важное место в правовом образовании принадлежит наглядности, которая связана с визуальным и аудиовизуальным восприятием информации. Классифицируя наглядность по ее содержанию можно выделить: условно-графическую наглядность (схемы, графики, диаграммы и т.п.); технические средства обучения (аудио записи, кинофильмы, социальные рекламы и т.п.).

Таким образом, реорганизация системы высшего образования в современный период предполагает как стартовую основу переход к таким методам обучения, которые основаны на конструктивистском, оперативном подходе, вместо традиционного линейного подхода, когда в процессе обучения знания давались впрок (по принципу «чем больше, тем лучше»). И этот парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования, подразумевающий внедрение современных педагогических технологий, уже имеет место. Современное образование должно соответствовать реальным потребностям и международным стандартам.

В заключение необходимо отметить, что методы и приемы обучения не следует возводить в ранг самоцели, это прежде всего средства решения образовательных задач в вузе. Поэтому методы необходимо использовать с учетом специфики каждой учебной дисциплины. В этом смысле, думается, ошибочным навязывание преподавателю популярных методик в образовательном процессе. Каждый преподаватель должен самостоятельно решать, какие методы и приемы использовать в образовательном процессе с учетом требований, предъявляемых к студентам по данной правовой дисциплине.

Литература:

1. Голубков, В. В. Методика преподавания литературы. — М., 1962. — С. 69
2. Куленко, Т. Н. Применение интерактивных методов преподавания предпринимательского права // Предпринимательское право и методика его преподавания: материалы международной научно-практической конференции. — М., Юриспруденция, 2008. — С. 73–75.
3. Певцова, Е. А. Теория и методика обучения праву. — М.: ВЛАДОС, 2003. — С. 9–10.
4. Российская педагогическая энциклопедия. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т.1 — С. 566

Круглый стол для родителей «Педагоги и родители работают вместе»

Романова Елена Юрьевна, учитель-логопед;
 Белуха Татьяна Геннадьевна, воспитатель;
 Волкова Лариса Вениаминовна, воспитатель
 ГБОУ СОШ № 1 «Образовательный центр» с. Сергиевск (Самарская обл.)

Цель: Повышение психолого-педагогической компетентности родителей и обучение их способам эффек-

тивного общения с детьми при подготовке к обучению в школе.

Задачи:

1. Установить партнёрские отношения с семьёй каждого воспитанника, создать атмосферу общности интересов и эмоциональной взаимоподдержки.

2. Повысить грамотность родителей в области развивающей педагогики, пробудить в них интерес и желание участвовать в воспитании и развитии своего ребёнка.

3. Воспитывать у родителей привычки интересоваться у педагогов процессом развития ребёнка в разных видах деятельности.

Форма проведения: круглый стол с родителями воспитанников.

Оборудование: листы бумаги, счетные палочки, геометрические фигуры, памятка для родителей.

Участники: учитель-логопед, воспитатели группы, родители.

Логопед: Добрый вечер уважаемые родители, мы рады видеть вас. Вот и наступил — год перед поступлением вашего ребенка в школу. Сегодня у нас необычное собрание, оно пройдет в виде круглого стола. Безусловно, вы полны желания, чтобы ваш ребенок не только хорошо учился, но и оставался здоровым, успешным человеком. Это зависит от того как мы ответственно относимся к этому вопросу. «До школы остался год», что еще можно сделать, успеть, если хотим, чтобы ребенок легко учился, и при этом был здоров. Каждая семья, отправляя впервые ребенка в школу, желает, чтобы ребенок учился хорошо и вел себя отлично.

Как известно, не все дети учатся хорошо и не все добросовестно относятся к своим обязанностям. Во многом причина зависит от недостаточной подготовки ребенка к школе. Перед вами и перед нами сейчас стоит важная, ответственная задача — подготовить ребенка к школе.

Воспитатель: Как научить ребенка считать и любить математику? Что можно сделать для того, чтобы облегчить процесс познания мира математики? Это не так уж и сложно, как может показаться. Надо лишь методически заниматься этим и создавать малышу все условия.

Математика для маленьких детей довольно сложная наука, которая может вызвать трудности во время обучения в школе. Кроме того, далеко не все дети имеют математический склад ума, и не у всех есть природная тяга к точным наукам. Овладение дошкольником навыками счета и основами математики дома, в игровой и занимательной форме поможет ему в дальнейшем быстрее и легче усваивать сложные вопросы школьного курса.

— Уважаемые родители, прошу вас поделиться опытом, какие игры вы проводите дома на развитие математических представлений (родители делятся опытом).

А теперь я предлагаю вам несколько игр для ознакомления.

Математическая игра: «Что стоит у нас в квартире»

Цель игры: развивать умение ориентироваться в пространстве; логическое мышление, творческое воображение; связную речь, самоконтроль

развитие зрительного внимания, наблюдательности и связной речи.

Ход игры: предварительно нужно рассмотреть последовательно интерьер комнаты, квартиры. Затем можно попросить ребенка рассказать, что находится в каждой комнате или где находится тот или иной предмет. Если он затрудняется или называет не все предметы, помогите ему наводящими вопросами.

Игра — упражнение «Назови похожий предмет»

Цель игры: развитие зрительного внимания, наблюдательности и связной речи.

Ход игры: взрослый просит ребенка назвать предметы, похожие на разные геометрические фигуры, например, «Найди, что похоже на квадрат» или найди все круглые предметы. В такую игру легко можно играть в путешествии или по пути домой.

Составление геометрических фигур

1. Составить 2 равных треугольника из 5 палочек.
2. Составить 2 равных квадрата из 7 палочек.
3. Составить 3 равных треугольника из 7 палочек.
4. Составить 4 маленьких квадратов из 8 равных треугольников.
5. Составить 4 маленьких квадратов из 8 равных треугольников.
6. Составить 2 средних квадрата из 8 равных треугольников.
7. Составить 1 большой квадрат из 8 равных треугольников.

Сколько вокруг машин?

Обращайте внимание ребенка на то, что происходит вокруг: на прогулке, на пути в магазин и т.д. Задавайте вопросы, например: «Здесь больше мальчиков или девочек?», «Давай сосчитаем, сколько скамеек в парке», «Покажи, какое дерево высокое, а какое самое низкое», «Сколько этажей в этом доме?» И т.д.

Счет на кухне.

Кухня — отличное место для постижения основ математики. Ребенок может пересчитывать предметы сервировки, помогая вам накрывать на стол. Или достать из холодильника по вашей просьбе три яблока и один банан.

Количество и счет — «Накроем на стол»

Предложить ребенку посчитать, сколько человек будут ужинать и в соответствии с этим поставить соответствующее количество предметов (чашки, вилки, тарелки, блюда, ложечки). При этом, закрепляя умение считать и согласовывать существительные с числительными.

Хотелось бы напомнить Вам, уважаемые родители, о необходимости поддерживать инициативу ребенка и находить 10–15 минут ежедневно для совместной игровой деятельности. Необходимо постоянно оценивать успехи ребенка, а при неудачах одобряйте его усилия и стремления. Важно привить ребёнку веру в свои силы. Хвалите его, ни в коем случае не ругайте за допущенные ошибки, а только показывайте, как их исправить, как улучшить результат, поощряйте поиск решения.

Логопед: Одной из главных задач педагогов и родителей по подготовке детей к школе является развитие речи ребёнка. Развивать речевые навыки лучше в свободном общении с ребёнком, в творческих играх. Дети, увлечённые замыслом игры, не замечают того, что они учатся, хотя им приходится сталкиваться с трудностями при решении задач, поставленных в игровой форме. Такие речевые игры способствуют развитию речи, фонематического восприятия, обогащения словаря, внимания, воображения ребёнка. Поэтому можно легко и непринуждённо проводить маленькие, но, очень нужные игры, в любое удобное для вас время: во время прогулки с ребёнком, дома, во время приготовления пищи, по дороге детский сад и т.д. Вы просто пользуетесь ситуацией, подвернувшимся случаем, чтобы что-то выучить или повторить с ребёнком.

— Уважаемые родители, я предлагаю вам побыть детьми и поиграть со мной в игры, которые будут полезны вашим детям. Итак, начинаем «играть»...

Игра «Что это?». Задание: отгадайте предмет по названию его частей... Спинка, сиденье, подлокотник, ножки — диван. Лоб, щеки, брови, подбородок, нос, губы, ресницы, виски — лицо. Воротник, петля, манжет, пуговица, карман — одежда. Ножки, сиденье, спинка — стул.

Игра «Назови одним словом». Задание: назовите все предметы одним словом... Кошка, собака, корова — это... Карандаш, альбом, тетрадь, дневник — это... Утро, день, ночь, вечер — это...

Игра «Что может быть...?» «Что может быть, например, белым?» (снег, мел, сахар, ромашка, лист бумаги и т.д.); зеленым (трава, листья, платье, арбуз, яблоко); красивым (человек, платье, картина, букет); далеким (космос, планета, город, лес)...

Игра «А что бы было, если бы»... Эта игра построена на вопросах и ответах.

Что было бы, если бы не было ночи...

Что было бы, если бы деревья умели летать...

Что было бы, если бы дома были бы на колесах...

И тому подобное...

Игра «Почему это слово так называется?» Объясните, именно почему так называется то или иное слово: подснежник, подорожник, снегирь, зверобой, подберёзовик? Почему сказочные герои имеют такие имена: Незнайка, Снегурочка, Золушка...?

Игра «Кто кем был или что чем было». Ответьте на вопросы... Кем или чем раньше был цыплёнок? (яйцом), лошадь? (жеребёнком), лягушка? (головастиком), бабочка? (гусеницей), ботинки? (кожей), рубашка? (тканью), рыба? (икринкой), шкаф? (доской), хлеб? (мукой), велосипед? (железом), свитер? (шерстью) и т.д.

Игра «Бывает — не бывает». Подтвердите правительность высказывания словами «бывает» или «не бывает». Эта игра развивает слуховое внимание, которое необходимо каждому ребёнку для успешного обучения. — Утром мы ложимся спать. — Зимой любим загорать. —

Растут шишки на сосне. — У змеи нет ушей. — Растут шишки на сосне.

Игра «В магазине». Мы оказались в магазине: — «Я хочу сделать винегрет. Что мне нужно купить?»... — «Мы с тобой купили сахар. Куда же нам дома его положить? Я забыла, как называется посуда для сахара?» ... — «А в этом отделе я купила масло, молоко, кефир. Как это можно назвать, одним словом?» ...

Игра «Сравни». Сравните предметы... На кухне сравнить две кастрюли (по цвету, объёму, материалу). На улице сравнить две машины, два дома, два дерева. Что нравится больше? Почему? Объясни.

Игра «Готовим ужин». Вместе с ребёнком попробуйте приготовить необычный ужин. В названии блюд должен быть звук «С». Что можно приготовить? Салат, сырники, морс, суп. По этому же принципу придумайте меню с названиями блюд, где встречаются другие звуки.

Игра «Убери посуду со стола» Предложите ребёнку убрать со стола посуду, в названии которой есть звук «Ч» — чашки, чайник, а затем со звуком «Л» — ложки, вилки, салатник и т.д.

Игра «Придумай слово на звук ...» Придумайте как можно больше слов на заданный звук. (Ф, К, Р ...)

Воспитатель: Трудности в письме, в школе, связаны, прежде всего, не с самим написанием элементов, а с неподготовленностью детей к этой деятельности. При обучении письму большую роль играет развитие тонкой моторики. О развитии мелких движений пальцев можно судить, наблюдая за тем, как ребёнок рисует, или закрашивает детали рисунка. Если он постоянно поворачивает лист, не может менять направление линий при помощи тонких движений пальцев и кисти, значит, уровень развития мелкой моторики недостаточный. Поэтому в дошкольном возрасте важна именно подготовка к письму, а не обучение ему. Важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Основное внимание мы обращаем на формирование правильной позы при письме: учим детей правильно сидеть, держать ручку, располагать необходимые предметы на парте, самостоятельно работать и ориентироваться на листе тетради. Ещё мы уделяем внимание упражнениям, играм, различным заданиям на развитие мелкой моторики и координации движений руки, решаем сразу две задачи: во-первых, косвенным образом влияем на общее интеллектуальное развитие ребёнка, во-вторых, готовим к овладению навыком письма, что в будущем поможет избежать многих проблем школьного обучения.

Задания должны приносить ребёнку радость, нельзя допускать скуки и переутомления. Необходимо стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений. С этой целью необходимо проводить пальчиковую гимнастику.

— А сейчас мы с вами поиграем. Приготовьте свои руки.

«Дружная семейка»

Этот пальчик большой —

(Руку сжать в кулак, поочередно разгибать пальцы, начиная с большого.)

Это папа дорогой.

Рядом с папой — наша мама.

Рядом с мамой — брат старшой.

Вслед за ним сестренка —

Милая девчонка.

И самый маленький крепыш —

Это славный наш малыш.

Дружная семейка!

(Сжать руку в кулак несколько раз.)

Умение уверенно пользоваться ножницами играет особую роль в развитии ручной умелости. Для дошкольников это трудно, требует скоординированности движений. Для этого детям нужно предлагать ножницы для вырезывания.

Также необходимо учить детей раскрашивать аккуратно, не выходя за контуры изображенных предметов, равномерно нанося нужный цвет. Раскрашивание способствует развитию согласованных действий зрительного и двигательного анализаторов и укрепления двигательного аппарата пишущей руки.

Развитие мелкой моторики определяется не только четкостью и красотой изображения линий, но и легкостью и свободой: движения руки не должны быть скованными, напряженными. Предлагайте детям упражнения, на выполнение штриховки. Ребенок должен стараться не отрывать ручку от бумаги и не прерывать линии. Умение свободно рисовать плавные линии слева направо, с наклоном сверху вниз и снизу вверх важно при формировании почерка. Штриховка — одно из важнейших упражнений.

Развитию точных движений и памяти помогают складывание из бумаги (оригами). Необходимо показать приемы сгибания и складывания бумаги.

— Я предлагаю вам сложить из бумаги гармошку. (Родители складывают гармошку из листа бумаги).

Приведенные выше приемы подготовки руки к письму у дошкольника способствуют развитию не только мышц кисти, их координации, но и глазомера, а также формированию внутренней речи, образного и логического мышления.

Воспитатель: — А сейчас я предлагаю вам поделиться опытом семейного воспитания при подготовке ваших детей к школе. (Родители обмениваются опытом).

Логопед: Подводя итог нашей беседе, я хочу вас попросить сделать хлопок одной ладошкой. Получается? Нет, потому, что нужна вторая ладошка! Педагог в детском саду — это одна ладошка, а родители — это вторая ладошка.

Только сообща, все вместе мы преодолеем все нынешние трудности, и в итоге получим радостные аплодисменты от проделанной совместной работе.

Для вас, уважаемые **родители**, мы подготовили памятку, чтобы вы смогли воспользоваться некоторыми **рекомендациями** по подготовке ребенка к школе. От того, как пройдет **первый учебный год**, зависит многое в последующем обучении вашего ребенка.

Памятка заботливым родителям при подготовке ребёнка к школе.

На этапе подготовки:

- избегайте чрезмерных требований к ребенку;
- предоставляйте право на ошибку;
- не думайте за ребёнка;
- не перегружайте ребёнка;
- устраивайте ребенку маленькие праздники.

Как родители могут помочь ребенку избежать некоторых трудностей:

1. Организуйте распорядок дня: стабильный режим дня, сбалансированное питание, полноценный сон, прогулки на воздухе.

2. Формируйте у ребенка умения общаться: обратите внимание на то умеет ли ваш ребенок вступать в контакт с новым взрослым, с другими детьми, умеет ли он взаимодействовать, сотрудничать.

3. Уделите особое внимание развитию произвольности: учите ребенка управлять своими желаниями, эмоциями, поступками. Он должен уметь подчиняться правилам поведения, выполнять действия по образцу.

4. Ежедневно занимайтесь интеллектуальным развитием ребенка: во время прогулок наблюдайте изменения в природе, обращайте внимания на различные явления природы (дождь, снег, радуга, листопад, туман, ветер, тучи, буря, рассвет, закат), выучите названия времен года. Тренируйте умения определять время года на улице и картинках; используя лото и книги, учите с ребенком названия животных, растений, предметов быта, школьных принадлежностей, определяйте их особенности и назначение, развивайте связную речь детей. Учите пересказывать сказки, содержания мультфильмов, детских кинофильмов; составляйте рассказы по картинкам; следите за правильным произношением и дикцией детей. Проговаривайте скороговорки;

— можно заниматься с ребенком звуковым анализом простых слов (*дом, лес, шар, сун*). научите находить слова имеющие, например, звук «л» и т.д;

— знакомьте ребенка с буквами и их печатным изображением, а так же звуком, обозначающим конкретную букву; научите ребенка различать и правильно называть основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, сравнивать и различать предметы по величине (*большой, меньший*) и цвету; научите ребенка считать до 10 и обратно, сравнивать количество предметов (*больше, меньше, столько же*). Познакомьте с изображением цифр (*не надо учить их писать, только знать*)

— научите определять положение предметов на плоскости, знать слова, обозначающие местоположение, и правильно понимать их значения: впереди, сзади, справа, слева, сверху, над, под, за, перед.

Внимание! Ребенок 6–7 лет не может работать долго, 15–20 минут — временной предел, а потом он должен отдохнуть, отвлечься. Поэтому все занятия должны быть рассчитаны на 15–20 минут.

5. Тренируйте руку ребенка: развитию мелкой моторики руки ребенка помогут рисование, штриховка, раскрашивание небольших поверхностей, нанизывание бусинок, пуговиц, лепка, определение вслепую формы предметов (сначала самых простых, потом можно усложнять, игры с мелкими предметами (*мозаика*)).

Внимание! При выполнении любых письменных заданий следите за правильным положением ручки (карандаша, тетради, позой школьника! Рука не должна быть сильно напряжена, а пальцы — чуть расслаблены.

Копируйте фигуры. Это задание способствует развитию координации, умению правильно воспринимать фигуры, расположенные на плоскости листа, различать прямые, кривые, наклонные соблюдать соотношение штрихов и положения фигур между собой.

Внимание! При выполнении графических заданий важны не быстрота, не количество сделанного, а точность выполнения — даже самых простых упражнений. Продолжительность работы — 3–5 минут, затем отдых, переключение и. если не надоело, еще 3–5 минут работы. Не переходите к следующим заданиям, если не освоено предыдущее, линии должны быть четкими, ровными, уверенными.

Счастливого пути по дорогам знаний!

Сущность профильного обучения в старшей школе (иностранный язык)

Садыкова Татьяна Романовна, аспирант
Московский городской педагогический университет

Данная статья посвящена анализу сущности и особенностей профильного обучения на старшем этапе общеобразовательной школы. Нами подробно рассматриваются ведущие принципы, цель, задачи, средства, методы данного вида обучения, обоснована необходимость внедрения профиля на старшем этапе обучения в общеобразовательной школе ввиду его эффективности, многогранности и целесообразности. Немаловажными является анализ позиций ученых-исследователей, подробно занимающихся данной методической проблемой.

Ключевые слова: профильное обучение, старший этап обучения, неотъемлемый компонент, профиль

The essence of profile training in high school (foreign language)

The article is devoted to the analysis of the essence of profile training at the senior step in comprehensive school. The leading principles, objective, tasks, means, methods of this kind of learning are being studied, also the necessity of practicing profile at the senior step of education in comprehensive school is grounded due to its efficiency, diversity and expediency. The analysis of scientists and researchers' positions are also being analyzed.

Key words: profile training, senior step of learning, an integral component, profile

В современном мире, в контексте усиления процесса глобализации, межкультурной интеракции, вследствие тесного взаимодействия различных стран, все более насущным становится вопрос подготовки специалиста, готового к осуществлению профессиональной иноязычной коммуникации на иностранном языке (ИЯ). Человек, владеющий не одним, а двумя или даже тремя ИЯ имеет больше шансов преуспеть не только в построении карьеры, но в научной деятельности, ввиду того что вступительные экзамены в магистратуру и аспирантуру подразумевают сдачу такой дисциплины как «иностранный язык», публикация статей в научных журналах, монографий, выступление на конференциях также требуют от магистранта или аспиранта знание одного или более ИЯ.

В связи с данными тенденциями перед общеобразовательной школой стоит следующая задача: подготовить учащегося к нарастающим требованиям современных работодателей и научной элиты. Для решения данной проблемы представляется целесообразным выделить для дисциплину «иностранный язык» особое, приоритетное место в структуре учебных дисциплин.

Решение данного вопроса представляется возможным при условии, если:

- в общей сетке часов, отводимых для изучения ИЯ увеличился их объем;
- разработаны, научно апробированы и внедрены специальные профильные дисциплины для повышения уровня владения иноязычной коммуникативной компетенцией;

– разработаны специальные элективные курсы по ИЯ;
– созданы условия для профессиональной ориентации будущих выпускников школы (10–11 класс), например, «ярмарка вакансий», профессиональные мастер-классы, экскурсии на будущее место работы, профессиональные тренинги и семинары, лекции по профессиональному становлению.

Проблемой профильного обучения занимаются такие видные отечественные исследователи как (И.Л. Бим 2007, А.А. Колесников 2016, 2011, А.Г. Каспржак 2003, Е.Н. Соловова 2004), при этом согласно концепции профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы утверждается, что «профильное обучение является средством дифференциации и индивидуализации обучения...», «при этом более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся...» [6, с. 3].

Целесообразность внедрения профильного обучения на старшем этапе обосновывает И.Л. Бим. Так, согласно ученому, «возраст учащихся 9–11 классов (15–17 лет) относится к периоду ранней юности. К концу этого периода юноши и девушки обычно достигают физической зрелости. Завершается период бурного роста и развития организма, наступает относительно спокойное время физического развития. Происходит дальнейшее развитие их интеллектуальной сферы. В психологических периодизациях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, который в юношеском возрасте становится учебно-профессиональной деятельностью» [1, с. 7].

Согласно психологу И.А. Зимней, «юношеский возраст отличается богатством и разнообразием переживаемых чувств, в том числе связанных с отношениями между людьми, чувствами дружбы, любви...», «это завершающий этап созревания и формирования личности, когда наиболее полно выявляется ценностно-ориентационная деятельность школьников. В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания [2].

В этом возрасте учащиеся впервые всерьез начинают задумываться о своем профессиональном становлении, о будущей специализации, о выборе высшего учебного заведения. Данные вопросы являются релевантными для каждого школьника ввиду того, что решается его профессиональная судьба. У старшеклассников появляется возможность выбирать те предметы для сдачи Единого Государственного Экзамена, которые соответствуют их профессиональной ориентации и будущей деятельности. Немаловажным является выбор профильных дисциплин, которые будут нацелены на подготовку учащегося к его профессиональной деятельности. В связи с этим старший этап обучения является наиболее важным и значимым для школьника.

Задача школы заключается в помощи и облегчении учащимся их положения, создания максимально ком-

фортных условий для самореализации и предпрофессионального становления: на базе школы должны быть организованы профильные курсы для удовлетворения профессиональных и интеллектуальных потребностей учащихся.

Вслед за И.Л. Бим нам представляется целесообразным внедрение в практику обучения учащихся на старшем этапе профильные курсы. Под «профильными курсами» ученый понимает «углубленные курсы для старшей ступени школы, нацеленные на профессиональную ориентацию школьников, на их начальную специализацию в конкретной предметной области, например: в области родного языка и литературы, биологии, химии, физики, истории, обществознания, иностранного языка и т. д.» [1, с. 30].

Профильный курс призван обеспечить предпрофессиональную подготовку, ознакомить учащего с будущей профессией, дать ему основы тех знаний, которые будут способствовать облегчению процесса поступления в высшее учебное заведение и сдачу Единого Государственного Экзамена.

На наш взгляд, профильный курс по ИЯ предполагает:

- совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;
- расширение лингвострановедческих знаний;
- развитие социокультурной компетенции;
- формирование положительного отношения к стране\странам изучаемого языка;
- обучение профессиональному дискурсу;
- повышение читательской грамотности;
- формирование профессиональной ориентации посредством ИЯ;
- расширение социокультурного кругозора учащихся;
- повышение уверенности в своем уровне владения ИЯ;
- обучение основам переводческой деятельности;
- создание валидной базы для дальнейшего профессионально-коммуникативного и лингвистического совершенствования;
- удовлетворение познавательных и образовательных потребностей учащихся;
- повышение мотивации и интереса учащихся;
- развитию интеллектуального и предпрофессионального роста;
- развитие умения чтения, письменной речи, аудирования;
- совершенствование грамматических, лексических, фонетических и орфографических навыков;
- снятие «языкового барьера»;
- нивелирование социокультурных стереотипов.

Как утверждает И.Л. Бим в своей монографии, «что касается профильного обучения именно иностранному языку, то оно предполагает, как отмечалось, более углубленное его изучение, а также определенную специализацию, нацеленность содержания обучения на выбранный профиль, как правило, с учетом планов старшеклассников на будущее, характера дальнейшего обучения в среднем

специальном или высшем учебном заведении и соответствующей сферы будущей профессиональной деятельности...». [1, с. 30].

Далее пойдет речь о принципах, методах, цели и задачах профильного обучения в старшей школе.

Согласно Концепции профильного обучения в учреждениях общего среднего образования, профильное обучение должно:

- быть нацелено на развитие школьников, на формирование их профессиональных устремлений;
- иметь деятельностный, продуктивный характер
- обеспечивать интеграцию образовательного процесса с реальной деятельностью, социумом;
- обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию обучения;
- быть ориентировано как на потребности личности, так и на потребности рынка труда;
- учитывать потребности регионов в специалистах определенных профессий [6].

Исходя из перечисленных принципов профильного обучения целесообразно утверждать, что, во-первых, оно способствует развитию автономности, самостоятельности, независимости школьников, во-вторых, развивает предпрофессиональное мышление, в-третьих, способствует расширению кругозора, совершенствованию и углублению знаний, и, в-четвертых, дает возможность учащимся попробовать себя в профессиональной деятельности, что позволяет понять старшекласснику, нравится ли ему то, чем он занимается, привлекает ли его данный вид деятельности или же наоборот, отталкивает. Все это позволит избежать разочарования в выбранной профессии, отказа работы по специальности, смены университета или профессии.

Как отмечается в Концепции профильного обучения, оно преследует следующие основные цели:

- создать условия для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников к освоению программ высшего профессионального образования» [4].

Все это возможно, если образовательное учреждение, в котором обучается учащийся готово выделить ресурсы для организации профильных занятий. Под ресурсами мы подразумеваем:

- временные ресурсы (отвести определенное количество часов для профильного курса);
- материальные ресурсы (приобретение компьютеров, специальных электронных досок, аудио и видео

редакторов, оснащение школы лингвфонными кабинетами, если речь идет об ИЯ);

– эмоциональные ресурсы (тщательно продумать, как наиболее эффективно организовать данный профильный курс с целью повышения мотивации и интеллектуального интереса учащегося).

Что касается форм работы в рамках профориентационного элективного курса на старшем этапе обучения, А.А. Колесников в качестве ведущих выделяет следующие формы:

– парная работа может предусматривать составление различных типов диалогов в рамках профессионально-ориентированной тематики. Подобная форма работы поможет подготовить учащихся к особенностям профессионального общения.

– в рамках групповой формы работы учащимся могут быть предложены на обсуждение проблемные вопросы и задачи, связанные с определенными аспектами профессиональной деятельности [4, с. 69].

Целесообразно подчеркнуть, что с целью повышения эффективности усвоения ИЯ необходимо чередовать данные формы работы как можно чаще. Это обусловлено тем, что частая смена форм работы (переход с диалога на полилог) способствует повышению активности клеток головного мозга, в результате чего улучшается концентрация учащегося, а мнемический процесс происходит намного быстрее.

Ведущим методом профильного обучения на старшем этапе общеобразовательной школы А.А. Колесников выделяет метод проектов. Рассмотрим данный метод более подробно: «принцип ориентации теории на практическое применение предполагает активное использование *метода проектов*, а также практик, профессиональных проб. Очевидно, что именно в проектной работе и профессиональных пробах учащиеся смогут ознакомиться в самом первом приближении с особенностями профессиональной деятельности» [4, с. 69].

Мы полагаем, что метод проектов является наиболее эффективным методом обучения профильного обучения, ввиду того что он способствует:

- формированию самостоятельности старшеклассников;
- более детальному ознакомлению с будущей профессиональной деятельностью;
- повышению познавательной активности учащихся;
- повышению интереса и мотивации к изучаемому предмету;
- расширению профессионального кругозора;
- повышению концентрации учащегося;
- развитию поисковой компетенции учащегося.

Как справедливо отмечают многие исследователи, например, И.Л. Бим, Е.С. Полат и другие, именно «проектная деятельность в наибольшей степени направлена на развитие самостоятельности, творческую самореализацию учащихся. Эта технология основана на анализе и решении реальных либо в наибольшей степени

приближенных к реальной жизни проблем и получении практических результатов. Благодаря этому данная технология соотносится с основными принципами профессионально-ориентированного обучения иностранному языку...» [4, с. 69].

Не менее важной технологии, используешься в профильном обучении на старшем этапе, является технология «обучение в сотрудничестве». Как утверждает Е. С. Полат, «учитывая возможную сложность освоения основ специализированной деятельности, специализированных научных областей, с которыми учащиеся будут знакомиться средствами иностранного языка, оправданным представляется использование такой технологии, как обучение в сотрудничестве. Этому способствует групповая, парная работа, в ходе которой школьники учатся помогать друг другу, разъяснять непонятное, облегчать трудности, наиболее эффективно использовать «сильные» стороны (глубокие знания, сильные качества) каждого из участников. В профессионально-ориентиро-

ванных элективах эта технология применима при обсуждении проблемных вопросов, в дискуссиях, проектной работе, при анализе специализированных текстов» [5].

Целесообразно подчеркнуть, что данная технология предполагает:

- совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции;
- формирование дружеского отношения к другому человеку;
- обучение взаимодействию с партнерами;
- развитие эмоционального (межличностного) интеллекта;
- развитие концентрации, повышение внимания;
- формирование эмпатии по отношению к другому.

Как уже утверждалось выше, реализовать профильное обучение в рамках старшей школы возможно при апробации и внедрении элективных курсов по ИЯ. Рассмотрим более подробно три классификации иноязычных элективных курсов: И. Л. Бим, Е. Н. Солововой и А. Г. Гаспржак.

Таблица 1. Типология иноязычных элективных курсов (по И. Л. Бим) [1, с. 51–52]

Курсы, имеющие ту же предметную направленность	Курсы, имеющие направленность на изучение другой предметной области	Имеющие прикладной характер
(например, филологическую), и служащие расширению и углублению профильного курса	изучение другой предметной области средствами иностранного языка	знакомящие учащегося с какой-либо специализированной деятельностью с использованием иностранного языка

На наш взгляд, данная классификация представляется наиболее валидной ввиду того что она отображает точную информацию современной действительности школьного профильного обучения: как показывает практика и опыт работы в школе, изучение ИЯ в рамках профиля нацелено на: повышение уровня владения ИЯ (ИЯ как цель), по-

знание другой предметной области, но за счет использования ИЯ (ИЯ как средство) и обучение специализированной деятельности, где предусмотрено использование ИЯ (ИЯ как цель и как средство).

Далее рассмотрим другую классификацию иноязычных элективов.

Таблица 2. Типология иноязычных элективных курсов (по А. Г. Каспржак) [3, с. 72]

Пробные курсы	Ориентационные курсы	Общекультурные курсы	Углубляющие курсы	Коррекционные курсы
знакомство с какой-то специальностью на практике и позволяют ученику ответить на главные вопросы, которые он задает себе при выборе будущей профессии: хочу ли я и могу ли заниматься этим	помочь старшекласснику, совершившему первоначальный выбор образовательной области для более тщательного изучения	позволяют удовлетворить естественную любознательность. Эти курсы должны служить расширению кругозора, формированию картины мира	позволяют остановиться на каком-то разделе профильного курса более подробно	должны помочь ребенку, который по каким-то причинам ошибся в своем выборе или перешел из другой школы

Несомненным достоинством данной классификации является ее расширенный и детальный характер. Однако, если мы говорим о «пробных» и «ориентационных» курсах, то особенных отличий между первым и вторым типом курсов затруднительно выделить, нами они понимаются как курсы ознакомительные, помогающие старшекласснику понять, какой

профессиональной деятельностью и почему он хочет заниматься, в какой сфере совершенствоваться и развиваться.

Далее рассмотрим третью классификацию иноязычных элективных курсов.

Достоинством данной классификации является выделение в отдельную группу «курсов, построенных на двоя-

Таблица 3. Типология иноязычных элективных курсов (по Е. Н. Солововой) [7, с. 10]

Коммуникативные	Для специальных целей	Интегративные	Построенные на двуязычной основе
направленные на достижение углубленного уровня владения иностранным языком	Направленные на овладение спецификой профессионального общения на ИЯ	реализация межпредметных связей нескольких учебных предметов	иностранный язык обеспечивает языковую поддержку предметному курсу

зычной основе», чего мы не наблюдали в двух предыдущих классификациях. Однако не совсем понятным нам представляется выделение «коммуникативных курсов» ввиду того что априори все профильные иноязычные курсы являются коммуникативными, так как их цель это способствовать совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции, нивелированию языкового барьера и приобщение к иноязычной культуре.

В завершении статьи подчеркнем, что благодаря внедрению профильного обучения в практику школы на

старшем этапе, учащиеся получают возможность предпрофессионально развиваться, определиться с выбором будущей профессиональной деятельности, выбрать высшее учебное заведение согласно собственным предпочтениям и интересам, а также, что немаловажно, это расширение социокультурного и профессионального кругозора, развитие концентрации, эмоционального (межличностного) интеллекта и совершенствование коммуникативных навыков средствами ИЯ в современную эпоху информатизации и глобализации.

Литература:

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы /И. Л. Бим / М.: Просвещение, 2007. — 168 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя / М., 1991. — 219с.
3. Каспржак А. Г. Проблема выбора: элективные курсы в школе /А. Г. Каспржак / М.: Новая школа, 2004. — 160 с.
4. Колесников А. А. Профессионально-ориентированные элективные курсы на иностранном языке для филологического профиля: научные основы, пример разработки, специфика внедрения в практику: монография / А. А. Колесников; Ряз. гос. ун-т. им. С. А. Есенина. — Рязань, 2011. — 212 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе, 2000. — № 2, № 3.
6. Приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 № 2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, 2002. — 14 с.
7. Соловова Е. Н. Разработка авторских программ и курсов /Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе, 2004. — № 4, 5. — С. 10

Классификация видов иноязычного чтения в языковом вузе

Садыкова Татьяна Романовна, аспирант
 Московский городской педагогический университет

Данная статья посвящена анализу видов чтения, которым уделяется особое внимание при развитии умения иноязычного чтения в языковом вузе: нами подробно рассмотрены классификации отечественных исследователей, проанализированы достоинства и недостатки данной типологии, выявлены особенности и сущность каждой предложенной классификации.

Ключевые слова: классификация, вид чтения, чтение, развитие умения чтения, языковой вуз.

Classification of the types of foreign reading at language university

The article deals with the analysis of types of reading, which are paid peculiar attention in the process of development of the reading ability at language university: classifications of native researchers have been reviewed as well as the advantages and disadvantages of this classification, the peculiarities and the essence of each given classification have been exposed.

Key words: *classification, type of reading, reading, development of the reading ability, language university.*

Изучением сущности и особенностей чтения как вида речевой деятельности, типологией видов чтения занимались следующие отечественные исследователи: С. К. Фоломкина (1974); Е. И. Пассов (2002); Е. Н. Соловова (2008); О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова (1991); З. И. Клычникова (1983); П. В. Сысоев, М. В. Евстигнеев (2008–2009); Н. Д. Гальскова (2003) и др.

Для начала рассмотрим сущность и особенности данного вида речевой деятельности.

Чтение является одним из важнейших видов речевой деятельности для будущих выпускников языкового вуза по направлениям «Филология» и «Лингвистика»: исходя из своей профессиональной специфики, им при-

ходится работать с огромным количеством текстов различных жанров и стилей. Будущий бакалавр должен уметь интерпретировать, сжать, перевести, пересказать, критически анализировать информацию, представленную в текстовом формате. Это может быть как научная (рефераты, доклады, конференции, защита выпускной квалификационной работы), так и художественная или научно-популярная литература: обучающийся должен быть готов работать с текстовой информацией любого вида.

В методике обучения иностранному языку (далее ИЯ) существуют разнообразные трактовки понятия «чтение». Приведем некоторые из них в следующей таблице:

Таблица 1. Понятие «чтение» в трактовке отечественных исследователей

Исследователь	Трактовка
Е. Н. Соловова	Чтение — это средство формирования и контроля смежных речевых умений и языковых навыков, например: — использование чтения позволяет оптимизировать процесс усвоения языкового материала; — коммуникативно-ориентированные задания на контроль лексики и грамматики, аудирования, письма и устной речи предполагают умение читать и строятся на основе письменных текстов и инструкций; — упражнения на формирование и отработку всех языковых и речевых навыков и умений также строятся с опорой на текст и письменные установки к упражнениям и заданиям [Соловова 2008: 272].
О. Д. Кузьменко, Г. В. Рогова	Три основные составляющие процесса чтения: — действия по соотнесения графической системы со звуковой; — действия по выделения логического субъекта и предиката высказывания; — действия по соединению результатов этого членения в единое целое, передающее основное значение текста [Кузьменко, Рогова 1991: 238–252].
З. И. Клычникова	Чтение представляет собой рецептивную (воспринимаемую) форму речевого общения и складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого текста [Клычникова 1983].

Совершенно справедлива позиция Г. В. Роговой, которая подчеркивает, что «чтение как средство обучения ИЯ предусматривает использование его для усвоения языкового и речевого материала и расширения знаний по изучаемому языку» [Кузьменко, Рогова 1991: 238–252]. Действительно, процесс иноязычного чтения способствует повышению уровня владения ИЯ, увеличению лексического запаса, развивает языковую догадку обучающегося и способствует повышению мотивации студентов к изучению ИЯ.

Исходя из анализа трактовок понятия «чтения» отечественными исследователями, мы обосновали свое рабочее определение данного феномена: под «**чтением**» мы понимаем **сложный перцептивно-рецептивный вид речевой деятельности, который предусматривает получение, запоминание и извлечение информации из текстового материала с целью ее**

последующего анализа, интерпретации, а также применения в профессионально-интеллектуальной деятельности.

При этом мы понимаем, что чтение на ИЯ может представлять определенную трудность для обучающегося языкового вуза ввиду некоторых факторов: представим их более подробно в следующей таблице.

По нашему мнению, обучающийся высшего учебного заведения так или иначе сталкиваются с одной из трех трудностей, описанной выше: чтение иноязычного текста ставит определенную проблему перед реципиентом: заставляет рефлексировать, определять ключевые позиции автора, анализировать, интерпретировать полученную информацию, переносить ее на собственный опыт, отделять главное от второстепенного.

С целью успешного извлечения необходимой информации из прочитанного текста для осуществления ком-

Таблица 2. Трудности, возникающие у реципиента при восприятии иноязычного текста

Специфика воспринимаемого текста	Отсутствие у реципиента нужного объема знаний	Нерелевантность и неактуальность материала
например, текст научного стиля может представлять трудность в связи с определенной тематикой и терминологией, которая может быть незнакома реципиенту	речь идет как об отсутствии лексико-грамматических знаний, недостаточно высоким уровнем владения ИЯ, так и об отсутствии\ недостаточном количестве знаний социокультурного, страноведческого характера, неспособность понять научный дискурс и т.д.	текст может затрагивать проблемы, которые давно перестали быть актуальными в современном обществе, либо проблемы, относящиеся к предыдущим поколениям. В связи с этим реципиент не может воспринять полученную информацию, так как у него отсутствует необходимый жизненный опыт или он не понимает реалий другой действительности, так как не жил в то время

муникации между автором текста и реципиентом, обучающийся должен обладать определенными умениями, необходимыми для данного вида речевой деятельности.

Е.И.Пассов в своей работе отмечает следующие умения, необходимые для чтения на ИЯ:

- умение выделять в тексте отдельные его элементы, обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию;
- умение соотносить отдельные части текста (смысловые куски) друг с другом;
- умения, связанные с осмыслением содержания текста;
- умение выводить суждение, оценивать изложенные факты, интерпретировать подтекст (имплицитное значение текста) [Пассов 2002].

Данные умения характеризуют реципиента как зрелого, интеллектуально подготовленного читателя, обладающего способностью к рефлексии, готового применять полученную информацию в релевантном интеллектуально-профессиональной контексте. Под последним мы подразумеваем ситуации, относящиеся к профессиональной деятельности будущего выпускника: участие в научных дискуссиях, редактирование, интерпретация, реферирование, аннотирование, перевод разнообразных текстов и т.д.

Выпускник по направлениям 45.03.01 «Филология» и 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) должен быть готов осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- научно-исследовательскую;
- педагогическую;
- прикладную;
- проектную и организационно-управленческую [ФГОС ВО 45.03.01 «Филология» от 25.08.2014: 3].

При этом одним из объектов профессиональной деятельности выпускников являются, во-первых, «различные типы текстов»..., и, во-вторых, «художественная литература и устное народное творчество...» [ФГОС ВО 45.03.01 «Филология» от 25.08.2014: 3]. Это подтверждает, что наиболее релевантным для будущих бакалавров является умение работать с различными видами текстовой информации, так как это напрямую связано с их профессиональным становлением. Именно на данном

факте мы и будем основываться при разработке межкультурно направленного литературоведческого курса по выбору для бакалавров по направлениям 45.03.01 «Филология» 45.03.02 «Лингвистика».

Далее проанализируем виды чтения, которые выделяют отечественные исследователи (таблица 3). В методической литературе насчитывается около пятидесяти видов и подвидов чтения, которые различаются по следующим признакам:

- по целям и задачам чтения;
- по форме прочтения;
- по уровням понимания;
- по глубине проникновения в содержание;
- по условию выполнения [Фоломкина, Клычникова, Гальскова, Гез].

Рассмотрим данные виды чтения более подробно:

1. Просмотровое чтение является «беглым, выборочным чтением по блокам, для более подробного ознакомления с его деталями и частями». При ознакомительном чтении необходимо «в результате быстрого прочтения всего текста извлечь содержащуюся основную информацию...», «оно требует умения различать главную и второстепенную информацию». «Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание всей информации и критическое осмысление». При поисковом чтении главным является быстрое «нахождение в тексте конкретной информации» [Фоломкина 2005: 42–44].

2. По форме прочтения З.И. Клычникова выделяет два вида чтения: чтение вслух (громкое чтение) и чтение про себя (внутреннее чтение) [Клычникова 1983: 46–50]. Чтение вслух на уровне высшего образования представляется необходимым при совершенствовании фонетических навыков обучающихся, а также при отработке наиболее сложных с фонетической точки зрения фрагментов текста. Чтение про себя практикуется намного чаще на уровне высшего образования и способствует развитию рефлексии и внутренней речи обучающегося.

3. Согласно Н.Д. Гальсковой, «понимание основного содержания предполагает выделение основной информации, отделение информации первостепенной важности от второстепенной...». Извлечение полной ин-

Таблица 3. Классификация и виды чтения

Классификация	Виды чтения
по целям и задачам чтения	Просмотровое, изучающее, ознакомительное, поисковое (С. К. Фоломкина)
по форме прочтения	Чтение вслух Чтение про себя (З. И. Клычникова, А. П. Соколов)
по уровням понимания	Понимание основного содержания Извлечение полной информации из текста Понимание необходимой и значимой информации (Н. Д. Гальскова)
по глубине проникновения в содержание текста	Экстенсивное Интенсивное (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез)
по условию выполнения	Подготовленное Частично подготовленное Неподготовленное (З. И. Клычникова)

формации из текста предполагает «полное и точное понимание деталей». Понимание необходимой значимой информации обозначает «выявление информации, которая относится к какому-либо вопросу» [Гальскова 2003: 156].

4. По глубине проникновения в содержание текста Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют интенсивное и экстенсивное чтение. Интенсивное чтение — это чтение с глубоким проникновением в содержание, экстенсивное — беглое, поверхностное чтение [Гальскова 2003].

5. З. И. Клычникова по условиям выполнения выделяет подготовленное, частично подготовленное и неподготов-

ленное чтение [Клычникова 1983]. Подготовленное чтение, как правило готовится вне аудитории, учащийся тщательно прорабатывает материал, частично подготовленное характеризуется меньшей степенью готовности обучающегося: ему было дано задание подготовить не весь текст, а лишь отдельные его части. Неподготовленное чтение означает отсутствие всякой работы обучающегося с текстом.

Целесообразно отметить, что в высшем учебном заведении практикуются различные виды чтения: каждый вид данной рецептивной речевой деятельности нацелен, на наш взгляд, на развитие определенных умений обучающегося. Представим данное утверждение в более наглядной форме:

Таблица 4. Виды чтения и развиваемые умения

Вид чтения	Развиваемые умения
просмотровое чтение	умение оперативно ознакомиться с представленной с информацией
ознакомительное чтение	нахождение релевантной информации;
	отделение первостепенной информации от второстепенной
поисковое чтение	нахождение конкретной информации, заданной в определенном контексте
изучающее чтение	детальный анализ информации;
	критическое осмысление полученных данных;
	интерпретация текста
чтение вслух	корректное произношение, интонация, соблюдение фонетических правил ИЯ
чтение про себя	рефлексия;
	внутренняя речь обучающегося
понимание основного содержания	отделение главного от второстепенного;
	выделение валидной, значимой информации
понимание необходимой и значимой информации	выделение релевантной информации
извлечение полной информации из текста	полный, детальный анализ полученной информации;
	внимание к деталям
экстенсивное чтение	оперативное вычленение релевантной информации
интенсивное чтение	детальное прорабатывание и анализ информации
подготовленное	способность воспроизвести ранее изученный материал
частично подготовленное	способность воспроизвести ранее изученный материал и быть готовым анализировать ранее неизученную информацию
неподготовленное	готовность анализировать ранее неизученную информацию

Необходимо подчеркнуть, что данным видам чтения уделяется особое внимание также и на уровне высшего об-

разования: при овладении ИЯ (в вузе обучающийся продолжает совершенствовать уровень своей иноязычной

коммуникативной компетенции) актуализируется способность субъекта к восприятию и переработке семиотической информации (системы языка в его фонетических, грамматических и синтаксических структурах) для последующего воспроизведения трансляции в целях коммуникативного и информационного обмена [Полякова 2007: 202].

Обучающийся воспринимает иноязычный текст через призму своего жизненного и профессионально-интеллектуального опыта: знакомясь с любым текстом, студент учится преобразовывать полученные данные для дальнейшей вербализации в процессе участия в иноязычной коммуникации как с представителями иной культуры, так и с образовательной целью с другими обучающимися на занятиях по ИЯ в вузе.

Несомненным преимуществом классификаций С. К. Фоломкиной, З. И. Клычниковой, Н. Д. Гальсковой,

Н. И. Гез является их универсальный, всеобъемлющий характер: они характеризуют практически каждый аспект и особенность чтения как рецептивного вида речевой деятельности: по форме прочтения, по уровням понимания, по целям и задачам чтения, по условию выполнения и по глубине проникновения в содержание текста.

Однако данными учеными не была отдельно выделена и рассмотрена критическая составляющая процесса чтения как рецептивного вида речевой деятельности. Опрос студентов по направлениям подготовки «Филология» и «Лингвистика» (см. рисунок 1) показал, что 75% опрошенных впервые слышат о критическом чтении, 12,5% респондентов не обучают критическому чтению и 12,5% опрошенных, ответили, что в рамках курсов по выбору их обучают критическому чтению, что является несомненным недостатком современного высшего образования.

Обучают ли Вас критическому чтению и критическому анализу литературных произведений в рамках курсов по выбору?

8 ответов

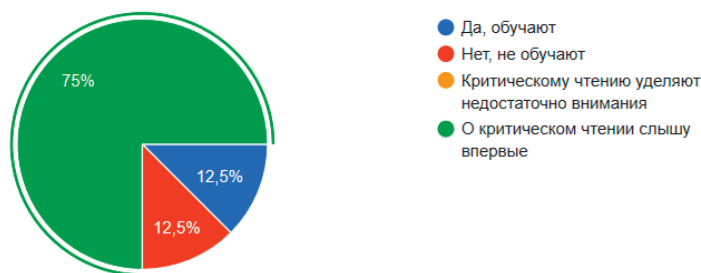


Рис. 1. Ответ студентов на вопрос: «Обучают ли Вас критическому чтению и критическому анализу литературных произведений в рамках курсов по выбору»

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2003. — С. 153–162.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке // М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
3. Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам, 1991. — С. 238–252.
4. Пассов Е. И. Проблема навыков и умений в обучении иностранным языкам. — Воронеж, 2002.
5. Полякова С. В. Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения // Вестник Томского Государственного университета, 2007. — С. 202–204.
6. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33786).
7. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 947 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 № 33807).
8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
9. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Фоломкина С. К. — М.: Высшая школа, 2005. — 185 с.

Организация исследовательской и проектной деятельности младших школьников

Трипольникова Наталия Валерьевна, заместитель директора по УВР
ГБОУ гимназия № 406 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга

В настоящее время произошли глобальные изменения в системе образования: пересмотрены прежние ценностные приоритеты, целевые установки и педагогические средства. Современная школа ориентирована на формирование у обучающихся широкого научного кругозора, общекультурных интересов, утверждение в сознании приоритетов общечеловеческих ценностей. Поэтому одна из главных задач современной начальной школы — создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка и формирование его активной позиции. [2, с. 3]

Современные младшие школьники обладают большими информационными и технологическими возможностями, у них шире круг интересов и потребностей, чем у их ровесников всего лишь 10 лет назад. От нас, взрослых, зависит то направление, в котором будет идти развитие ребенка: можно просто ему дать право блуждать по Интернету, а можно показать, как информация и в целом технический прогресс могут работать на него, с помощью включения в различные виды творческой деятельности развивать художественные, литературные, технические, исследовательские способности ребёнка. [1, с. 4]

Условия для такого развития создаются в проектной деятельности младших школьников. В рамках творческого или исследовательского проекта активность и любознательность, присущие каждому ребёнку в этом возрасте, направляются на нахождение нестандартных собственных (пускай даже субъективно новых) решений разнообразных проблем. [1, с. 4]

Своеобразие проектно-исследовательской деятельности младшего школьника состоит в том, что у него еще недостаточно развиты некоторые универсальные способности и умения, необходимые для самостоятельной работы. Поэтому успех ребенка возможен лишь тогда, когда его желание заниматься подобной деятельностью совпадает с желанием и умением взрослого организовать эту деятельность-сотрудничество, сделать ее по-настоящему интересной и грамотной. [1, с. 4]

Организация исследовательской деятельности младших школьников — серьезная, сложная работа. Она требует от педагога не только высокого уровня знаний, но и желания углубленно работать с учащимися в области тех или иных наук. Из носителя знаний и информации учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников.

Сегодня каждый современный педагог задает себе вопросы. Как стимулировать природную потребность ребенка в новизне? Как развить у него способности искать новое? Как научить видеть проблемы, выдвигать гипотезы,

задавать вопросы, наблюдать, экспериментировать, делать умозаключения и выводы, классифицировать, давать определения понятиям? Как правильно излагать и защищать свои мысли?

Эти вопросы актуальны, а решить их помогает организация проектно-исследовательской деятельности на уроках и во внеурочной деятельности.

Проектно — исследовательская деятельность, организуемая на уроках, в ходе которого принимают участие все обучающиеся, способствует формированию умений, прописанных в образовательных стандартах.

Внеурочная деятельность позволяет школьнику большую свободу в выборе тематики работ, большую самостоятельность, чем на уроках, при углубленном изучении ряда вопросов и интересующих его тем.

Проектная деятельность учащихся — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования и реализации проекта, включая её и рефлексии результатов деятельности. [4]

Исследовательская деятельность учащихся — деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов: постановка проблемы, изучение теории, посвящённой данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. [4]

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов. Она является организационной рамкой исследования. [4]

Основными этапами проектно-исследовательской деятельности являются:

1. Определение тематического поля и темы проекта, поиск и анализ проблемы, постановка цели проекта, выбор названия проекта;

2. Обсуждение возможных вариантов исследования, сравнение предполагаемых стратегий, выбор способов, сбор и изучение информации, определение формы продукта и требований к продукту, составление плана работы, распределение обязанностей;

3. Выполнение запланированных технологических операций, внесение необходимых изменений;
4. Подготовка и защита презентации;
5. Анализ результатов и качества выполнения проекта.

Организация проектно-исследовательской деятельности — это вовлечение школьников в процесс, напоминающий научный поиск, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего, что должно способствовать его творческой самореализации, развитию интеллекта и критического мышления, формированию и развитию исследовательских умений, умению самостоятельно добывать и применять знания.

Для организации проектно-исследовательской деятельности младших школьников необходимо решить несколько задач:

1. Определить условия формирования исследовательских умений младших школьников.
2. Сформировать у родителей обучающихся представления о проектном обучении как ведущем способе учебной деятельности.
3. Сформировать у обучающихся начальных классов представления о проектном обучении как ведущем способе учебной деятельности.
4. Создать условия для занятий проектно-исследовательской деятельностью младших школьников.
5. Ввести в учебный процесс метода проектов, как технологию развития умений учиться.

Такая деятельность способствует формированию:

- личностных УУД (адекватная самооценка; ощущение возросшей уверенности в себе, испытывая чувство радости узнавания нового, чувство гордости за самого себя; формирование мотивационной основы учебной деятельности; выработка внутренней позиции школьника на уровне положительного отношения к школе);
- регулятивных УУД (обучение детей в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи; проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве; самостоятельно адекватно оценивать правильность выполнения действий и вносить необходимые коррективы);
- познавательных УУД (осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и сети Интернет; строить логическое рассуждение, осуществлять сравнение, синтез; классифицировать; осознанно и произвольно строить сообщения в устной и письменной форме; фиксировать информацию с помощью инструментов ИКТ);
- коммуникативных УУД (строить понятные для партнера высказывания; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; учитывать разные мнения, устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать, формулировать собственное мнение и позицию; адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач, строить монологическое высказывание, владеть диалогической формой речи).

Особую важность в организации учебных исследований имеет заключительный момент.

В целях развития интеллектуального потенциала личности ребенка, активизации творческой, познавательной, исследовательской деятельности обучающихся в различных областях науки, выявления талантливых и одаренных детей в 2009 году в ГБОУ гимназии № 406 Пушкинского района Санкт-Петербурга родилась традиция проведения ежегодной районной проектно-исследовательской конференции младших школьников «В науку первые шаги». Такая форма работы помогает одновременно решать следующие задачи: дети самостоятельно добывают знания, используя самые разные источники; к работе подключаются члены семьи; ребёнок учится выступать на публике, демонстрируя результаты своих исследований, знакомится с работами одноклассников или сверстников из других классов, школ. Для учеников гимназии и участников из других образовательных организаций района и города конференция стала замечательной возможностью попробовать свои силы в работе над исследовательским проектом и выступить перед широкой публикой.

С каждым годом интерес к исследовательской деятельности возрастает, происходит постоянный рост количества и качества проектно-исследовательских работ, вовлеченность педагогов и обучающихся в проектную деятельность. Расширяется перечень проектных тем, используемых форм работы.

Проектно-исследовательская конференция «В науку первые шаги» носит обучающий характер, ее цель — получение опыта публичного выступления, предоставление возможности ребенку научиться предъявлять себя в сложных обстоятельствах. Проводится в два тура: заочный и очный. Проектно-исследовательские работы обучающихся 1–4 классов представляются по следующим направлениям:

- область социально-гуманитарных наук: краеведение, история, музееведение, филология, педагогика, искусствоведение, экономика и экономическая география, этнография, социология, мировая художественная культура, страноведение;
- область естественных наук — химия, биология, экология, валеология, наука о Земле и др.;
- область точных наук — математика, физика, астрономия, различные области техники.

Все работы, отобранные на очный тур, разбиваются на тематические секции. В каждой секции работает экспертный совет, в который входят члены администрации и педагоги гимназии, педагоги из школ района и города, преподаватели педагогического колледжа). Каждый участник конференции представляет свою работу. Завершается конференция итоговым заседанием экспертного совета и торжественной линейкой с вручением медалей и дипломов.

Дети — прирожденные исследователи, неутомимые и старательные. Только их нужно по-настоящему увлечь предметом исследования, показать им значимость их деятельности и вселить уверенность в своих силах.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность способствует формированию общих учебных умений, что, в свою очередь, способствует повышению качества обученности, созданию предпосылок для развития научного образа мышления, содержательной организации свободного времени детей.

Сегодня такая деятельность не только способствует решению вышеперечисленных задач, но и играет роль прогнозирования. Учитель наблюдает склонность ученика к тому или иному виду деятельности, к предмету. В начальной школе закладывается фундамент будущей успешности в вопросе подготовки к самостоятельному проектированию и исследованию в старших классах.

Литература:

1. Заграничная Н. А., Добротина Н. А. Проектная деятельность в начальной школе: учимся работать индивидуально и в команде/ Н. А. Заграничная, Н. А. Добротина — М.: Интеллект-Центр, 2014.
2. Феокистова В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты/ В. Ф. Феокистова — Изд. 2-е, испр. — Волгоград: Учитель.
3. Пахомова Н. Ю., Дмитриева Н. В., Кузьмина Е. В. Проектная деятельность. Оценивание достижений обучающихся: методическое пособие для учителя начальных классов. 2 класс/ Н. Ю. Пахомова, Н. В. Дмитриева, Е. В. Кузьмина; под ред. Н. Ю. Пахомовой — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2017
4. Методические рекомендации по организации исследовательской деятельности учащихся. Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-proektnoy-i-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-1095181.html>

Реализация здоровьесберегающих технологий в практике воспитателя детского сада

Труфанова Татьяна Васильевна, воспитатель;
Постникова Светлана Александровна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 71 «Почемучка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В данной статье рассматриваются аспекты подвижных игр, которые являются средством формирования основ здорового образа жизни у дошкольников.

Ключевые слова: подвижные игры, здоровый образ жизни, дошкольники.

Дошкольный возраст является самым благоприятным периодом для формирования здорового образа жизни. Здоровье — это состояние физического, психического и социального благополучия. Только здоровый ребенок может быть успешен в процессе личностного и интеллектуального развития.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из первых задач является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие.

От того насколько грамотно будет организована работа с воспитанниками по здоровьесбережению, насколько эффективно будут использоваться для этого условия дошкольного образовательного учреждения, зависит здоровье детей.

Поэтому приоритетными направлениями деятельности педагогического коллектива МБДОУ ДС № 71 «Почемучка» являются приобщение дошкольников к ценностям здорового образа жизни, создание и эффективное использование здоровьесберегающей среды.

Работа по созданию здоровьесберегающей среды в нашем детском саду строится на основе комплексного подхода, направленного на всестороннее развитие личности ребенка. Здоровьесберегающее пространство на современном этапе рассматривается как совокупность здоровьесберегающих технологий, развивающей здоровьесберегающей среды и организационно-педагогических ресурсов.

Особое значение в деятельности педагогического коллектива придается подбору здоровьесберегающих технологий. Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни и осуществляются в следующих направлениях: физкультурно-оздоровительное, медико-профилактическое, обеспечение социально-психологического благополучия ребёнка, спортивно-досуговое, информационно-просветительское:

— физкультурно-оздоровительное направлено на укрепление здоровья и физическое развитие ребенка через развитие физических качеств, двигательную активность и организацию системы закаливания;

— медико-профилактическое направление решает задачи сохранения и улучшения здоровья детей под руководством медицинских работников;

— обеспечение социально-психологического благополучия ребенка направлено на обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребенка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в детском саду и семье;

— спортивно-досуговое направлено на приобщение детей к физической культуре и спорту, активное участие в соревнованиях, воспитание потребности в движении и активном образе жизни;

— информационно-просветительское направление включает в себя работу с семьями воспитанников, выражается в формировании у родителей здорового образа жизни как ценности, а также ознакомление родителей с особенностями развития детей своей возрастной группы в целом и своего ребенка в частности.

С целью оптимизации двигательной активности детей в дошкольном образовательном учреждении разработана модель двигательного режима, которая включает: физкультурно-оздоровительные мероприятия, непосредственно образовательную деятельность по физическому развитию и плаванию, музыкальную деятельность, самостоятельную деятельность детей, физкультурно-массовые мероприятия, совместную физкультурно-оздоровительную работу ДООУ и семей воспитанников.

Один раз в квартал организуются Дни здоровья (ноябрь, февраль, май, август). В этот день отменяется организованная образовательная деятельность познавательного направления, режим дня наполняется различными подвижными играми, спортивными и физическими упражнениями, увеличивается время пребывания детей на свежем воздухе.

В дошкольном образовательном учреждении имеется спортивный зал, который оснащен необходимым современным физкультурным и спортивным инвентарем: батуты, модули для прыжков, подлезания, равновесия; детские велотренажеры, диски «Здоровья», набивные мячи, самокаты, городки, степ — платформы, массажные дорожки с различными наполнителями, мячи-батуты, мячи-массажеры, тренажеры-ролики, атрибуты для обучения игре в теннис (ракетки, мячики, теннисный стол), в хоккей (хоккейные ворота, клюшки, шайбы), в бадминтон, в футбол и др. Создано и используется нестандартное оборудование в двигательной деятельности дошкольников: «Веселый клоун», игра «Напольные шашки», тренажер «Мячики на веревочке», многофункциональная «Дорожка-лесенка», «пластиковые» лыжи, массажные коврики для профилактики плоскостопия «легкоступы», пособие «Разноцветный парашют», туннель, жгуты для силовых упражнений и др. Все это позволяет включить в работу большую группу детей, что обеспечивает высокую моторную плотность занятий, обогащает двигательный опыт детей.

В каждой возрастной группе созданы условия для удовлетворения двигательной активности. В доступном месте

расположены двигательные игрушки, мелкий спортивный инвентарь. В группе задействованы не только горизонтальная плоскость (пол), но и вертикальные поверхности (стены), а также воздушное пространство (спускающиеся на нитях мячики, игрушки и пр.)

Серьезное внимание в дошкольном учреждении уделяется вопросу адаптации детей к условиям детского сада. Охрана и укрепление психологического здоровья дошкольников — это создание в группах детского сада безопасной атмосферы, рождающей у воспитанников чувство защищенности, доверия. В период адаптации воспитатель ведет индивидуальные листы прохождения адаптации каждым ребенком, что позволяет тщательно наблюдать за ним и делать соответствующие выводы. Педагог — психолог на основании наблюдений дает рекомендации по облегчению адаптации. Немаловажное значение в сохранении психического здоровья детей придаём личностно-ориентированной модели общения, основой которой является признание ребенка как полноценной личности, учёт детских интересов и предпочтений в содержании и организации разных видов деятельности, повышение самооценки малыша. Для снятия эмоционального напряжения в группах оформлены уголки уединения, которые представляют детям возможность уединиться, заняться любимым делом.

Как известно, деятельность детей в закрытых помещениях не вызывает у дошкольников столько положительных эмоций, как физкультурно-оздоровительные мероприятия на свежем воздухе. Для этого в ДООУ имеется спортивная площадка, оснащенная необходимым инвентарем и оборудованием: ямой для прыжков в длину, «полосой препятствий», турниками, площадкой для игры в городки, «классики», мини-футбол и хоккей.

Чтобы время пребывания на свежем воздухе было интересным и максимально полезным для воспитанников, важно рационально использовать прогулочную территорию детского сада. Педагоги активно внедряют такой метод как терренкур — метод, сочетающий в себе физкультуру, ландшафто- и климатотерапию: «Тренирующая дорожка», «Тропа здоровья», «Игровая площадка». «Тренирующая дорожка» используется для развития физических качеств у детей с учетом возрастных особенностей:

— бег — полосы разного цвета с отметкой «Старт» и «Финиш»;

— разные виды прыжков — разметка «классики»

— метание — круги вертикальные и горизонтальные

— прыжки в длину с места — квадрат с разметкой.

«Тропа здоровья» состоит из дорожек с наполнением (песка, гравия, травы, деревянных спилов и др.) и служит для выполнения оздоровительных мероприятий, упражнений по профилактике плоскостопия. «Тропа здоровья» проходит между душистыми цветами и лекарственными растениями. «Игровая площадка» — территория с естественным травяным покрытием, на котором можно играть в подвижные и спортивные игры.

Таким необычным способом удалось повысить двигательную активность воспитанников на свежем воздухе. В игровой форме предлагается детям пройти маршрут,

применяя систему карточек с картинками. Маршрут может меняться в зависимости от поставленных задач и времени года. Например, зимой «тренирующая дорожка» используется как лыжня, «игровая площадка» — для постройки снежных горок и крепостей, проведения зимних праздников. Сегодня, например, «прохождение» тренирующей дорожки совместно с родителями является обязательным ритуалом для многих воспитанников перед уходом домой.

Работа по созданию здоровьесберегающей среды в ДОУ, ее эффективное использование и профессиональная поддержка родителей в вопросах физического воспитания детей обеспечили готовность семей воспитанников к конструктивно-партнерским взаимоотношениям с педагогами. Родители являются не только помощниками в изготовлении нестандартного оборудования, создания элементов здоровьесберегающей среды на территории детского сада, но и активными участниками физкультурно-оздоровительных мероприятий: экскурсии в шахматно-шашечный клуб МБУ ДО «ЦДО »Лидер«, велопробега »За здоровьем на велосипеде!«, социально-значимой акции »Спортивные дети — здоровые дети!«, летнего спортивного праздника »Делай как я, делай как мы, делай лучше нас!« и др.

Накопленный опыт позволил выстроить комплексную модель здоровьесбережения в ДОУ, которая дает возможность обогатить содержание физкультурно-оздоровительной работы, сделать ее современной и эффективной, повысить качество дошкольного образования в целом:

Литература:

1. Лавриенко Г.В. Гигиенические проблемы охраны здоровья детей / Г.В. Лавриенко // Минский государственный медицинский институт, кафедра гигиены детей [электронный ресурс]. — 2006 г. www.giac.unibal.by
2. Дереклеева Н.И. Подвижные игры, двигательные тренинги, Дни здоровья. М., 2004
3. Ковалько В.И. Школа физкультминутки (детский сад): Практические физкультминутки, двигательные комплексы, подвижные игры для дошкольников. М., 2005.
4. Холодов Ж. К. теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. Учебное пособие для учебных заведений — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр Академия, 2011. — 480 с.

Индивидуальный подход к развитию детей с ЗПРР с логико-ассоциативной карточной системой обучения

Эльдемелю Олеся Анатольевна (г. Владивосток)

Цель данной статьи — простым и понятным языком передать опыт воспитания и обучения ребенка с ЗПРР.

Воспитание и обучение детей с задержкой развития требует немало усилий, и результаты не всегда отвечают ожиданиям. Но, основываясь на собственном опыте, могу сказать — никогда не сдавайтесь. Ваш ребенок уникален, и всевозможные методики — это всего лишь один из путей к вашей цели. Однажды вы почувствуете, где сидит корень «зла», и подберете свою, индивидуальную

— у воспитанников наблюдается устойчивый интерес к постоянным физическим и спортивным упражнениям, к двигательной деятельности;

— мониторинг заболеваемости за 3 года показывает положительную динамику, что свидетельствует об эффективной работе дошкольного учреждения по снижению уровня заболеваемости: 2015 год — 6,1 д/д; 2016 год — 6,0 д/д; 2017 год — 5,8 д/д;

— дошкольники принимают активно участие в городской Спартакиаде, в соревнованиях по аэробике среди ДОУ Старооскольского городского округа и занимают призовые места;

— прослеживается положительная динамика развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста; в рамках регионального проекта «Навстречу комплексу ГТО» воспитанники подготовительных к школе групп показали высокие результаты во входном тестовом испытании на гибкость, скоростно-силовые качества в прыжках в длину с места.

Используемые в комплексе физкультурно-оздоровительные технологии в эффективной здоровьесберегающей среде в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни. Только здоровый ребенок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности.

для вашего ребенка, методику. Все общеизвестные, основные методики развития ребенка, как правило, направлены на тренировку мозга, приобретение отдельных навыков в восприятии, запоминания, коммуникации, развитии логики, мелкой моторики и анализа. И у всех этих методик, несомненно, есть немало положительных результатов, поэтому стоит их изучить и попытаться реали-

зовать или использовать элементы для подбора индивидуального обучения.

Давайте рассмотрим причины, из-за которых у вашего ребенка, возможно, задерживается интеллектуальное развитие, и назовем их «провалами». То есть точки, которые для полноценного развития ребенка необходимо поднять до удовлетворительного уровня, найти возможности для компенсации.

С младенчества развитие ребенка опирается на главные чувства восприятия — слух, зрение, вкус, обоняние, вестибуляция (чувство равновесия и положения в пространстве, ускорение, ощущение веса, осознание в каком положении, где находятся части тела), осязание и тактильные ощущения (ощущение температуры, тепла, боли).

К перечисленным чувствам отдельной статьей я бы добавила и эмоциональное восприятие, способность реагировать радостью, страхом, грустью, злостью, отвращением, удивлением.

Все это формирует интеллектуальное, психическое, физическое, социальное, познавательное и духовное развитие ребенка. Ограничение любых из вышеописанных органов чувств зачастую приводит к торможению развития ребенка. Но при этом существует закон компенсации. Это когда при потере или ограничения работы одного органа чувств, лучше развиваются другие. При дисфункции мозга сложно определить, чем компенсируется и заполняется провал. Вот это и будет вашей первой задачей: определить сильные и слабые стороны вашего ребенка.

Вы спросите, как это можно определить? Наиболее объемно ребенок раскрывается в игре и в непосредственных ситуациях, где он чувствует себя свободно, воодушевлен и заинтересован. Да-да, это игра и игровые импровизации.

К примеру, наблюдая за играми своего пятилетнего сына, я отметила, что в игре он любит структурировать предметы. Выстраивать по размеру и цвету, выделять по заданной роли игрушки, социализировать свою игру. В его игровом мире игрушки коммуницировали между собой, существовала иерархия и системность. Вместе с этим присутствовали постоянно повторяющиеся маневры, в которые, в итоге, добавлялись новые действия.

Из наблюдений мне стало понятно, что у мальчика есть отличные математические данные, у него прекрасно развивается логика и анализ. Так же отметила его интересные инженерные решения в построениях конструкций и сооружений. То есть, если брать условный тип мышления, то мой сын явный «технар». Большие затруднения у него вызывало запоминание терминов, названий и построение фраз в общении, не хватало внимательности к деталям. В данном случае наши провалы — типичные следствия мозговой дисфункции, обратимые когнитивные расстройства, пострадали память, внимание, присутствовало подавление психоэмоциональной сферы. Некоторые эмоции и осознанные переживания пришли в подростковом возрасте.

Проанализировав поведение ребенка в игре, я выделила две стороны — на одной этапы развития, соответствующие возрасту, перспективные и на другой — требующие коррекции и дополнительного внимания. Опираясь на эту информацию, сделала вывод, что в обучении необходимо выстроить понятную для него логическую цепочку с ассоциативными элементами для улучшения запоминания и возможностью вернуться на шаг назад, чтоб вспомнить закрепленный материал или решить неуверенные моменты.

Наиболее удачная реализация таких логических цепочек с ассоциативными элементами показала себя в карточной системе подачи информации. К примеру, чтоб запомнить название профессии, выстраивалась цепочка «работа — инструмент-специалист-название» «строитель-стройка-кирпичи-мастерок». Для читающего или обучающегося читать ребенка — дополнительно карточки со словами: кирпич, мастерок, каска, стройка, кран, цемент, строитель, стена, фундамент, крановщик, груз, крыша, окно, балкон, дверь. Не страшно, что не все слова ребенок запомнит сразу, слова этой цепочки могут перемежаться с картинками и словами другой цепочки. Для примера, предложите ребенку в игровой форме, игру построить город или дом из конструктора, предложите ребенку подобрать картинки к теме обсуждения. Если ребенок умеет читать, разложить вокруг карточек с картинками карточки со словами, обсуждая каждый шаг. То есть ребенок должен обосновать, почему он выбрал эту картинку «из кирпичей строят, здесь будет окно, кран доставит доски». Если же не умеет читать, вы зачитываете ему слова, и он объясняет, подходят эти слова или нет. В этом случае можно включить фантазию и шутить, поддерживая интерес ребенка к игре. «У тебя нет цемента? А у меня есть, если найдешь, сможешь взять». Предложить ребенку раскладывать карточки со словами вокруг тех карточек с картинками, к которым они наиболее подходят по смыслу или имеют отношение к картинке в определенной последовательности. Последовательность ребенок должен установить сам и объяснить, почему именно так. Вы можете предложить иные варианты, но настаивать на своей позиции не стоит, в игре нет «правильного хода», здесь важнее понять ход мышления ребенка. Обратит внимание на построение речи и поведение. Что усложняет, что упрощает в игре ребенок. Цель игры — диагностирование, расширение кругозора, введение новых определений, закрепление/повторение и разбор новых слов. Игра может нести в себе комплексное занятие математикой, изучение алфавита, окружающего мира. В ходе игры можно посчитать, сколько окон и дверей будет в новом доме, высокая или низкая будет крыша, сколько комнат, этажей/кирпичей. На какую букву начинается слово «строитель», на что похожа буква «с», поискать в картинках похожие элементы на букву «с». Таким образом, ребенок не только быстрее запомнит данную букву, но и ассоциации помогут детям с дислексией

и дисграфией «видеть» и «слышать» эту букву. Но не следует вкладывать в игру слишком много информации, если только ребенок сам не заинтересуется.

Заранее подготовьте тематические карточки для игры. Картинки, печатными буквами прописать слова, согласные буквы синим, гласные красным, карточки с цифрами. Подготовьте карточки не только по теме игры, пусть

будут другой темы, они должны вывести ребенка на размышление, сравнение и выбор.

Разнообразие слов и картинок необходимы не только для расширения словарного запаса и кругозора, но и для последующих игр. Про ассоциативные игры, закрепляющие творческие занятия, мы с вами поговорим уже в следующей статье.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

«Атваку-з-захаб» Махмуда Замахшари как источник восточной дидактики

Исламов Захид Махмудович, доктор филологических наук, профессор
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент)

В классической литературе Востока существует традиция подражания произведениям предшественников. Это особенно часто встречается в произведениях дидактического жанра. Произведению Махмуда Замахшари по дидактике «Золотые ожерелья» «Атваку-з-захаб» в XIII веке Шарафиддин Исфাহани написал труд «Золотые тарелки» «Атбаку-з-захаб», в XIX веке Мухаммад Амин Мавсили написал «Золотые нравы» «Ахлаку-з-захаб», в XX веке Ахмад Шавки написал «Золотые базары» «Асваку-з-захаб». Таким образом, на основе дидактического труда Махмуда Замахшари в классической литературе Востока появились новые оригинальные литературные произведения.

Ключевые слова: Махмуд Замахшари, «Атваку-з-захаб», «Атбаку-з-захаб», «Ахлаку-з-захаб», «Асваку-з-захаб», «Калаиду-л-адаб», совет, нравоучение, сажъ, литератор, творческое мастерство.

Центральная Азия своим богатым культурным наследием оказала положительное влияние на цивилизацию народов мира. Это влияние можно увидеть и в области литературоведения и источниковедения. Научные школы, положительные традиции, ценности местного населения в этом процессе имели свою роль. По истечению времени культура и литература региона оказывали свое положительное влияние на литературу народов востока. Важной частью литературоведения Центральной Азии считалось дидактическое наследие, посвященное жизненным мудростям. Труды, написанные учеными Мавераннахра, привлекали внимание ученых других регионов и со временем не утратили своей актуальности. Позднее, эти труды были приняты положительно учеными другой эпохи и регионов. Так появился ряд трудов, которые стали жемчужинами литературы народов востока. Это можно увидеть на примере сочинения «Атваку-з-захаб фи-л-маваиз ва-л-хутаб» яркого представителя того времени Махмуда Замахшари.

«Атваку-з-захаб фи-л-маваиз ва-л-хутаб» «Золотые ожерелья наставлений и советов» занимает особое место среди более 70 трудов Махмуда Замахшари. Как известно, Замахшари в 1130 году во второй раз совершает хадж в Мекку, и несмотря на свой физический недостаток, сто раз пройдет вокруг Каабы и после завершения каждого круга пишет статью. Так было написано сочинение, состоящее из ста статей. Этот труд был написан в старинном арабском литературном стиле «сажъ», который выделялся красотой и лаконичностью своего языка. В средневековье не каждый ученый владел данным стилем, так как это требовало особенного творческого мастерства. В этом труде автор показал, насколько

он владеет литературным арабским языком, мастерски используя фразеологические обороты и стилистические тонкости языка. «Атваку-з-захаб фи-л-маваиз ва-л-хутаб», как поучительное сочинение, описывает положительные стороны общества и лучшие качества людей того времени, наряду с этим указывается на их недостатки: гордыня, безграмотность, равнодушие. Научная важность труда не потеряла своей ценности, являясь актуальной и в наши дни. Особенно важную роль труд играет в воспитании молодежи [1].

Благодаря научной роли «Атваку-з-захаб» ученые последующих времен широко использовали его в своих трудах. Несмотря на то, что ученые, такие как Шарафиддин Исфাহани, Мухаммад Амин ибн Ибрахим Ханафи Кадири, Ахмад Шавки, Мирза Юсуфхан ибн Этисам Малик, жили в разных регионах, но воодушевленные «Атваку-з-захаб», они написали ряд уникальных трудов.

Иранский ученый XIII века Шарафиддин Исфাহани под воздействием «Атваку-з-захаб фи-л-маваиз ва-л-хутаб» написал свою «Атбаку-з-захаб» ала гирари «Атваку-з-захаб» «Золотые тарелки». Ученый на фоне «Атбаку-з-захаб» описывает свою эпоху. Особенное внимание притягивает то, что каждая статья сочинения анализируется аятами Корана. В конце каждой из них приводятся аяты Корана, посвященные темам сочинения. Труд был написан в стиле Махмуда Замахшари. Статьи охватывали больше материала, чем в «Атваку-з-захаб». Это в свою очередь привело к тому, что по факту объем этого труда оказался больше, чем «Атваку-з-захаб».

Сравнительный анализ этих двух трудов показывает, что несмотря на то, что являясь отдельными сочинениями,

зачастую они полностью друг друга дополняют. Например, в «Атваку-з-захаб»:

«О, человек, несмотря на то, что ты создан из глины, ты гордишься то предками, то богатством своим?! Тебе не к лицу гордиться предками и пренебрегать другими. Друг мой, сам подумай. Последнее жилище твое будет деревянный конь и тело твое превратится в прах, успокойся и не будь надменным!», пишет [2, С. 68].

Именно эта статья в «Атбаку-з-захаб» передается следующим образом:

«О, дитя человечества, сотворенный из глины, рождающий и родимый! Ты наделен прекрасными качествами. Откуда ему знать, что прекрасные чувства даны Богом. Это не изобретение человека. Каждое движение по воле Аллаха. И каждое желание тоже по воле Аллаха. Если Аллах захочет, то человека направит в правильный путь. Если захочет, то предоставит его самому себе, тогда кто может усмирить свое желание. «Скажите: Если Аллах захочет вам навредить или одарить, то кто может помешать ему?!» [3, С. 5]. Так Шарафуддин Исфакани продолжает мысль Махмуда Замахшари и в конце ставит 11 аят суры «Фатиха».

Интерес к «Атваку-з-захаб» стал причиной того, что в XIX веке появилось новое сочинение. Близко познакомившись с этими двумя трудами Мухаммад Амин ибн Ибрахим ибн Юнус ибн Ясин Мавлиси Ханафи Кадири в 1807 году, сравнивая их, написал «Ахлаку-з-захаб» — «Золотые нравы» [4]. Свой труд он посвятил главному визирию Султана Салим III Али Паша, представителю османской династии. Сочинение состоит из 75 статей. Единственный экземпляр сочинения хранится в Индии, в фонде рукописей Патна, под номером 2683.

Статьи «Ахлаку-з-захаб» названы определенными заголовками и были посвящены актуальным темам всех времен: оказание милосердия людям и избавление от гордыни, воспитание души человека, праведные и порочные ученые, признаки счастья и несчастья, сквернословие, о достоинствах молчания и т.д. Предшествующие две статьи в «Ахлаку-з-захаб» продолжают следующим образом:

“Об избавлении человека от слабости и гордости. Удивительно, когда человек сам себе удивляется. Как может человек гордиться своими хорошими качествами и их умножать? То, что имеет за душой только для того, чтобы дышать и шевелиться. И то, что он знает все от Аллаха. Аллах сотворил все хорошие качества человека, а самого из непроточной воды.

Человек должен признать, что его прекрасным сотворил Аллах и должен его благодарить за это. То, что человек имеет в своем теле, это все благодаря Аллаху, и это он должен понять сердцем и душой.

Человек не должен пренебрегать себе подобными. Люди живут по воле Аллаха.

Среди них имеются счастливые и несчастные, нечестные и честные, умные и глупые, с недостатками и совершенные, богатые и бедные, уважаемые и отвергнутые, щедрые и жадные, стройные и толстые, невольные и вольные, денежные и терпеливые и т.д.

Достоинства и величие людям дано от Аллаха. В священной книге написано, что «Мы действительно людей сотворили прекрасными» [5, 95.4]. Аллах говорит правду.

К сочинениям типа «Ахлаку-з-захаб» относились как к научно-исследовательским трудам, однако существуют также труды, которые имеют научно-литературную важность, например, «Калаиду-л-адаб» — «Ожерелье воспитания» [6]. Автор сочинения Мирза Юсуфхан Этисам Аштиани был одним из ярких представителей своей эпохи в области литературы, также являлся ведущим переводчиком, провел научные исследования с обоими трудами. В конце каждой статьи «Атвакуз захаб» даются комментарии текста на арабском языке и словарь. Сочинение было написано в Табризе в 1319/1901 году.

Сочинения Махмуда Замахшари «Атваку-з-захаб» и Шарафиддина Исфакани «Атбаку-з-захаб» прославились и в арабском мире. В результате чего, в 1951 году египетский ученый Ахмад Шавки написал «Асваку-з-захаб» — «Золотые базары».

Во введении автор пишет, что он ссылаясь на «Атваку-з-захаб» Замахшари, затем «Атбаку-з-захаб» Исфакани и свой труд написал, воодушевленный предшественниками, учитывая важность их трактатов [7]. В книге Ахмада Шавки описывается арабский мир XX века, в частности важные события, происходившие в Египте, объясняются такие понятия, как родина, неизвестный солдат, Суэцкий канал, память, солнце, смерть, подростки, добро, зло, сердце, лже-свидетельство, терпение, пирамиды, свобода, человечество, отношение людей того времени, заключения своей прошлой жизни, набранный свой опыт, значения и анализ арабских слов. При усвоении этих слов у человека улучшается память, увеличивается мудрость, утверждает автор.

Махмуд Замахшари внес огромный вклад в литературу народов востока, особенно в развитие культуры ислама, в результате чего создал «Атваку-з-захаб». Это сочинение притягивает всеобщее внимание своим совершенством, доступностью для простого народа. В результате чего в арабоязычной литературе появились настоящие жемчужины литературы народов востока: в Иране «Атбаку-з-захаб» Шарафиддина Исфакани, в Турции «Ахлаку-з-захаб» Мухаммада Амин ибн Ибрахим ибн Юнус ибн Ясин Мавлиси Ханафи Кадири, «Калаиду-л-адаб» Мирза Юсуфхана Аштиани, в Египте «Асваку-з-захаб» Ахмада Шавки. В нашей стране имеются уникальные копии вышеперечисленных трудов. Их сравнительный анализ и исследование играет важную роль в изучении культуры народов востока.

Литература:

1. Окилов М. Замахшари и его сочинение «Атваку аз-захаб». Автореф. Дисс... канд. филол. наук. — М.: 1983.
2. Махмуд Замахшари. Атваку-з-захаб. Рукопис. — ИВАНРУЗ № 4877. — С. 68.

3. Шарафуддин Исфуханий. Атбаку-з-захаб. Рукопис. — ИВАНРУЗ № 4877. — С. 5.
4. Мухаммад Амин Кадири. Ахлаку-з-захаб. Рукопис. — Индия. Фонд Патна. № 2683.
5. Коран. 95.4.
6. Мирза Юсуфхан Аштиани. Қалаиду-л-адаб фи шарх Атваку-з-захаб. — Египт, 1321/1903.
7. Ахмад Шавки. Асваку-з-захаб. — Каир, 1951.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Происхождение фразеологизмов французского языка

Туболева Светлана Александровна, студент
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского

Темой данной статьи является происхождение фразеологических единиц французского языка. В силу постоянного и непрерывного развития французского языка данная тема является актуальной, поскольку понимание смысла и возможности использования той или иной фразеологической единицы в речи необходимо для правильного установления речевой коммуникации с носителем языка.

Фразеологическая единица — несвободное сочетание слов, которое воспроизводится в речи и имеет обобщённо-целостное значение, построенное по модели сочинительных или подчинительных словосочетаний или же предложений.

Фразеологические выражения — это такие фразеологические обороты, которые устойчивы в своём составе и употреблении и являются семантически членимыми, а также состоят из слов, которые имеют свободное значение. [7, с. 10]

Во французском языке можно выделить несколько путей происхождения фразеологии: собственно-французская фразеология, нетерминологическое происхождение фразеологизмов, терминологическое происхождение фразеологизмов, а также фразеологические заимствования. Рассмотрим их подробнее.

1) Собственно-французская фразеология. В данном случае образы фразеологизмов данного языка были привнесены из материальной, культурной и общественно-экономической сфер жизни народа. В данных сферах отражаются его история, быт, культура, дух, образ мышления и т.д. *Например: «prendre la crémaillère» — справлять новоселье. В его основу лег французский обычай, согласно которому поселявшиеся в новом доме люди крепили в камине стержень с зубцами, который служил для подвешивания котла. Слово «crémaillère» обозначает этот стержень.* [5]

2) Нетерминологическое происхождение фразеологизмов. В данную группу входят фразеологические единицы, которые связаны с историческими фактами или событиями, с народными приданиями и поверьями, с нравами и обычаями французского народа, а также фразеологизмы, которые возникли на основе исторических фраз и цитат, на базе анекдотов или анекдотических рассказов, фразеологизмы, которые вышли из литературы. Кроме того,

к данной категории относятся фразеологизмы, связанные с человеком и с живой и неживой природой. [6, с. 261]

— Фразеологизмы, возникшие на основе исторических фактов. *Например: «Paris vaut bien une messe!» (Париж стоит мессы!). Данная цитата была произнесена Генрихом Наваррским, который ради французского престола отрёкся от протестантской веры и перешёл в католичество в 1593 г.* [9]

— Фразеологизмы, связанные с человеком или с частью его тела. *Например: homme de lettres (литератор, писатель), à l'oeil (даром, бесплатно)*

— Фразеологизмы, которые связаны с природой, могут быть основаны на элементах и веществах неживой природы. *Например: faire feu de tout bois (не брезговать никакими средствами), se ressembler comme deux gouttes d'eau (быть похожими как две капли воды).* [5]

3) Терминологическое происхождение фразеологизмов. К фразеологическим единицам терминологического происхождения относят те фразеологизмы, происхождение которых основано на различных профессиях, видах спорта, охоте, различных играх и т.д. [6, с./269] В прошлом, такие выражения использовались в прямом значении в определённых видах деятельности, но со временем их смысл стал переносным. Данное явление было характерно и военному делу. *Например: faire long feu (дать осечку, потерпеть неудачу). Раньше, при применении огнестрельного порохового орудия заряд поджигали запалом, случалось, что порох зажёгся не сразу, и не происходило быстрого выстрела, его называли неудачным. Также широко распространёнными являются фразеологизмы, которые произошли от выражений, связанных с охотой. Например: rompre les chiens (прервать неудобный разговор). Данная фраза в буквальном значении переводится как отозвать собак.*

4) Фразеологические заимствования. Одним из способов обогащения и привнесения фразеологических единиц во французский язык является заимствование. Фразеологические заимствования являются важным, но не основным источником образования фразеологизмов. Чаще всего, заимствования приходят из различных языков. Наиболее распространёнными являются заимствования из латинского и греческого языков. Основным способом их появления во французском языке является литература. Чаще всего латинские фразеологические единицы приходят во французский в виде калек, но иногда могут употребляться и без перевода. *Например: terra incognita (что-то неизвестное) может употребляться без перевода на французский язык. Но фразеологизм advocatus diaboli (заядлый обвинитель, адвокат дьявола) имеет эквивалент на французском языке — avocat du diable.* [9].

Что касается греческого языка, то из него были заимствованы такие фразеологические единицы как: *l'âge d'or (золотой век. Данный оборот пришёл во французский язык из поэмы Гесиода «Труды и дни»), cheval de Troie (троянский конь. Данная фразеологическая единица была привнесена из поэмы Гомера «Илиада»).*

Также во французском языке присутствуют и фразеологизмы, которые были взяты из других языков. Но они не многочисленны. *Например: выражение guerre froide (холодная война) пришло из английского языка (cold war), bas bleu (синий чулок) также было заимство-*

вано из английского языка (blue stocking), faire fiasco (потерпеть фиаско) произошло от итальянского выражения far fiasco и т.д. [10]

Таким образом, фразеология французского, как и любого другого языка, имеет большой объём источников происхождения, что затрудняет выделение наиболее полной классификации и систематизации фразеологизмов. Их источники уходят корнями далеко в прошлое и охватывают практически все сферы деятельности французского общества.

Фразеологические единицы нетерминологического происхождения очень разнообразны и многочисленны. В их основе могут лежать исторические события, явления, характерные для данного народа, элементы живой и неживой природы и т.д.

Терминологические фразеологические единицы произошли от слов или выражений, которые ранее употреблялись или употребляются до сих пор в прямом значении, но могут иметь и переносный смысл. Зачастую, перевод таких выражений будет завить от ситуации или от контекста. Кроме того, пополнение фразеологического словаря французского языка происходит благодаря заимствованиям из других языков. Наиболее известными и употребительными являются фразеологические заимствования из латинского и греческого языков, но присутствуют и заимствования из английского, итальянского и многих других языков, но, такие фразеологические единицы не являются широко распространёнными и многочисленными.

Литература:

1. Балли Ш. Французская стилистика. — М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. — 394 с.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. — М., 1977. — С. 140–161
3. Гак В. Г. О структурно-семантических группах во французской фразеологии, «Иностранный язык в школе», 1959, № 5. — 115 с.
4. Ганшина К. А. Французско-русский словарь. М.: Русский язык, 1977. — 912 с.
5. Кумлева Т. М. Самая современная французская фразеология. (http://www.universalinternetlibrary.ru/book/56438/chitat_knigu.shtml)
6. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка. М., 1987. — 288 с.
7. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1969. — 192 с.
8. <http://www.вокабула.рф/словари/французско-русский-фразеологический-словарь>
9. https://idioms_fr_ru.academic.ru
10. http://imadin12.narod.ru/french/les_idiomes.html

Сочетаемость таджикских и русских глаголов состояния, отношения и восприятия (на примере «Мактаби кӯҳна» («Старая школа») С. Айни)

Холикова Зухро Кенджаевна, кандидат филологических наук, докторант
Таджикский национальный университет (г. Душанбе)

В статье рассматривается сочетаемость таджикских и русских глаголов состояния, отношения и восприятия (на примере «Мактаби кӯҳна» («Старая школа») С. Айни). Отмечается, что глагол является ос-

новным компонентом предложения, от него зависит его организация, так как структура предложения заложена в семантике глагольного сказуемого. В статье выявляются модели сочетаемости лексико-семантических групп глаголов состояния, отношения и восприятия. В ходе исследования были выявлены бессубъектные, субъектно-объектные, субъектно-каузативно-объектные и каузативные модели сочетаемости рассматриваемых глаголов.

Ключевые слова: сочетаемость, модели сочетаемости, глагол, лексико-семантическая группа, обязательная сочетаемость, состояние, отношение, восприятие.

The article discusses the compatibility of Tajik and Russian verbs of state, attitude and perception (on the example of «Maktabi Kana» («Old School») S. Aini). It is noted that the verb is the main component of the sentence, its organization depends on it, since the structure of the sentence is incorporated in the semantics of the verbal predicate. The article identifies models of compatibility of lexico-semantic groups of verbs of state, relationship and perception. The study revealed subject, subject-object, two-object, and subject-object and causative patterns of compatibility of the verbs in question.

Key words: compatibility, compatibility models, verb, lexical-semantic group, mandatory compatibility, state, attitude, perception.

Глагол является основным компонентом предложения, от него зависит его организация, так как структура предложения заложена в семантике глагольного сказуемого. Поэтому многие исследователи считают, что значение глагола синтаксично (См.: Арутюнова, Васильев, Дорофеева др.).

Иногда физиологическое состояние является выражением эмоционального или душевного состояния человека (*ханда кардан (хандидан) — смеяться/радоваться, гамгин шудан (зиқ шудан) — грустить/хмуриться, бозӣ кардан (дилхӯшӣ кардан) — играть/веселиться, гӯш додан (шунда роҳат кардан) — слушать/наслаждаться* и др.). В состоянии раздумья человек находится в строгом, бездейственном состоянии, которое в языке обычно выражается глаголами *фикр (мулоҳиза, андеша) кардан — думать, андеша кардан — размышлять, гумон кардан, хаёл кардан — мыслить (замыслить), ба қароре омадан — задумать, ният кардан (қасд кардан) замышлять, ба андеша фуру рафтан (андӯҳин шудан) — задумываться* и т.п. Положительное или отрицательное эмоции человека к окружающему миру в языке выражаются такими глаголами, как *восхищаться / восторгаться, влюбиться / любоваться, удивляться / ужаснуться, стыдиться / краснеть, бояться / бледнеть* и т.п. В связи с этим исследователи не проводят строгое разграничение между глаголами отношения и состояния, так как их семантика во многих случаях пересекаются.

Р. М. Гайсина полагает, что для организации синтаксической синтагматики глагола существенную роль играют так называемые эксплицируемые семы, так как они определяют валентность глагола. [6, 108].

Экплицируемые семы в Ю.Д. Апресяном условно обозначены латинскими символами: S (субъект), O (объект), Caus (каузатор), I (инструмент), Asp (аспект), F (фактитатив), Motiv (мотив) [4, 109].

Иными словами, это те же самые распространители, которые расширяют смысл глаголов в рамках словосоче-

тания, простого и сложного предложений, то есть синтаксических конструкций незначительного или крупного объема: (словосочетание предложение текст).

Вслед за предыдущими исследователями в данной статье сделана попытка выявить субъектные, субъектно-объектные, двусубъектно-объектные и каузативно-двубъектные модели сочетаемости глаголов состояния, отношения и восприятия в таджикском и русском языках.

В статье использовался фактический материал, извлеченный из повести «Мақтаби кӯҳна» («Старая школа») С. Айни [1] и текст его перевода на русский язык [2]. Тщательно были отобраны те глаголы, которые часто употребительны в рассматриваемой повести. Анализ представленных глаголов нами осуществляется исходя из семантических свойств каждого из ЛСГ.

Перед статьей поставлена конкретная цель: выявить и систематизировать обязательную сочетаемость глаголов состояния, отношения и восприятия в таджикском и русском языках. Свойство обязательности в системе языка характеризуется тем, что один языковой элемент не существует без другого. Обязательная синтаксическая сочетаемость — это постоянное абсолютное свойство лексемы, реализующееся в речи со всеми ее формами [7, 24]. Исследование показало, что в повести С. Айни «Мақтаби кӯҳна/Старая школа» использовались следующие глаголы:

Глаголы состояния: а) глаголы «недовольство/ғаму андӯх»: *гирия кардан/плакать, ба гирия сар кардан/заплакать, гирияву зорӣ кардан/реветь, андӯҳгин шудан/печалиться, сокрушаться, грустить, азоб кашидан/страдать, мучиться;*

б) глаголы «радость и веселье/шодиву хурсандӣ»: *(изҳори хурсандӣ кардан/выразить удовольствие, радость, шодмон шудан/обрадоваться, шодӣ кардан/радоваться, дилхӯшӣ кардан/развлекаться, шухӣ кардан/шутить, веселиться, озарничать, ором гирифтан, осуда шудан);*

в) глаголы «боязнь и опасение/тарсу ваҳм»: *бо- яться/тарсидан, пугаться/ваҳм кардан, ҳаросидан, опасаться/хавф доштан, бим доштан, чураться/ тӯридан*;

Глаголы восприятия: а) глаголы зрительного воспри- ятия «нигоҳ кардан/смотреть, глядеть, дидан/ви- деть», *чаши дӯхтан / устремлять взор, тамошо кардан / смотреть, любоваться*;

б) глаголы слухового восприятия: *шунидан/слы- шать, гӯш додан/слушать*.

Глаголы отношения: а) глаголы межличностного от- ношения: *дил сӯхтан /жалеть, тасалло (таскин) додан*; в) глаголы эмоционального отношения: *глаголы хӯш кардан/ любить, хуш омадан, домод кардан/же- нить: нафрат кардан/ ненавидеть, тӯхмат задан/ оклеветать*.

В тексте повести «Мактаби кӯҳна / Старая школа» С. Айни глагол *ба гиря даромадан/зареветь* встре- чался в следующих моделях:

в субъектно-двуобъектной модели:

Ман дигар тоқат карда натавониста, ба қатори бача- гони дигар ба гиря даромадам. (1, с. 7) — Я не вытерпел и заревел вместе с остальными (2, с. 5).

Бачагон аз задан ва кӯфтани якдигар бозистода, ба- робар ба гиря даромаданд (1, с. 5) — Ребята остано- вились, прервали свалку и дружно взвыли (2, с. 8).

в бессубъектной модели:

Ваъда карданд, ки агар гиря накарда ба мактаб давом кунам, ба ман як курра гирифта доданӣ шуд. (1, с. 9) — Обещал подарить мне ослика, если я пере- стану плакать и буду хорошо учиться (2, с. 13).

Рӯзи бозор, гуфтам — ку! гӯён гиря мекард (1, с. 22). — Я же сказал, что в базарный день, оправды- ваясь плакал (2, с. 26).

Встретился случай с глаголом *гиря кардан/ плакать* в сочетаемостных моделях типа:

в субъектно-безъобъектной модели:

Ман ҳамчунон гиря мекардам ва ба буз нигоҳ ме- кардам. (1, с. 26) — Я продолжал плакать, поглядывая на козла. (2, с. 28)

Ман ба хона рафтам, баробари дидани модарам гиря сар додам (1, с. 17). — Я вернулся домой и, увидев мать, заплакал (2, с. 20).

Сравнительный анализ примеров показывает, что субъектно-двуобъектная и безобъектная модели в срав- ниваемых языках соответствуют. Несмотря на то, что структура русского языка отличается от таджикского, од- нако родственность их здесь находит яркое выражение. Во всех случаях таджикский глагол *гиря кардан* соответ- ствует русскому глаголу *плакать*.

В данном произведении также в одном случае встре- чался глагол со значением «недовольство»: *андӯҳгин шудан / печалиться* в модели сочетаемости типа: субъек- тная модель в таджикском языке:

объектная модель сочетаемости в русском языке: *Ман аз дидани ин ҳол, бузи худро ёд карда, хеле андӯҳгин*

шудам (1, с. 24). — Когда я смотрел на учительскую бо- роду, вспомнил своего козла, и мне *взгрустнулось* (2, с. 28).

Глагол азоб кашидан в рассматриваемой повести встречался в одном случае, в субъектно-объектной мо- дели сочетаемости:

Ту он вақтҳо бисёр хурд будӣ, дили ман ба ту бисёр *месӯхт*, ки дар мактаб азоб хоҳӣ кашид... (с. 3)

Были выявлены случаи с глаголами состояния «ором гирифтдан/успокоиться, хомӯш истодан/сморкаться». В тексте рассматриваемой повести встречались модели сочетаемости типа:

субъектно-двуобъектная модель сочетания:

Ваъдаи мактабдор дили маро хеле ором гирифт (1, с. 6). — Обещание учителя успокоило мое сердце (2, с. 8). В русском языке наблюдается аналогичная модель сочетаемости.

Было выявлено также субъектно-каузативная модель сочетания в обоих языках:

Бачагон як қадар ором гирифтанд (1, с. 5). — Ре- бята чуть успокоились (2, с. 8).

Или: *Бачагон ҳама ба якборагӣ хомӯш истоданд.* (1, с. 13) — Ребята мгновенно сморкли. (2, с. 15)

Значение «успокоиться, сморкнуться, перестать читать» скрывается в глагольном словосочетании «аз хондан бозистода гӯш додан/прекратив чтение, вслушивать»:

Бачаҳо аз хондан бозистода гӯш доданд, ки шуна- ванд ва донанд, ки халифа кихоро ба мактабдор хабаркашӣ мекунад (1, с. 11). — Все, прекратив чтение, замерли, вслушиваясь, на кого халифа донесет учителю. (2, с. 15)

В рассматриваемом художественном произведении было обнаружено целое микрополе глаголов состояния со значением «радости и веселья» (*изҳори хурсандӣ кардан/выразить удовольствие, радость, шодмон шудан/обрадоваться, шодӣ кардан/радоваться, дилхушӣ кардан/развлекаться, шуҳӣ кардан/шу- тить, веселиться, озарничать*). Они обычно прояв- ляются в моделях сочетаемости типа:

субъектно-каузативно-объектной модели:

Мактабдор хеле изҳори хурсандӣ кард (1, с. 9). — Учитель изъявил свое удовольствие. (2, с. 10)

Ман бо дидани он ҳол хеле шодмон мешудам..., (с. 20) — ... Я сам всегда радовался этому зрели- щу... (с. 22)

двуобъектной модели сочетаемости:

Аз як тараф барои дур шудани чӯбҳо аз мактаб, аз тарафи дигар барои хандаи мактабдор хурсанд шудам (1, с. 20). —

субъектно-объектной модели:

Домулло ба ман ханда кард, ту ро намезанам гуфт... (2, с. 20) -

Ман орзӯи харро бо девори шикаста иҷро карданӣ шуда, дили худро хӯш мекардам (1, с. 21). — Я так удовлетворял мечту об осле и радовался (2, с. 25).

в субъектной модели:

Ахмад, боз шӯҳӣ мекунӣ? (1, с. 21). — *Ахмад, бӯдеши ёе озарничать?* (2, с. 27)

... таксирчон, тавба кардам, ман шӯҳӣ накардаам. (1, с. 16) — ...сударь, милый, простите! Я не озарничал. (2, с. 16).

в субъектно-каузативной модели:

Ман бисёр хурсанд шудам, зеро абҷадхонӣ ба дилам бисёр зада буд (1, с. 37). — Я очень обрадовался, так как чтение абджада мне страшно надоело (2, с. 43).

Ман хурсанд шудам, ки аз бими ба дасти халифа хармурд шудан халосӣ ёфтам (1, с. 40). — Я был очень доволен тем, что освободился от страха перед «кучей малой» халифы (2, с. 43).

Характерной особенностью данной повести заключается в том, что она посвящена юношескому периоду жизни основоположника таджикской советской литературы С. Айни. Сюжет повести основан на реальных событиях жизни писателя. В тот период, когда отдали будущего писателя в медресе, ему было всего шесть лет. В тексте произведения он описывает те ужасы, которые он испытал и увидел своими глазами в старой школе. Об этом писатель в повести отмечает: «Хайфо, ки холо хурд ҳастам ва дар дилам тарс ҳам бисёр аст» (1, с. 7). Перевод: «Очень жаль, что я был слишком мал, в душе моей было много страха» (2, с. 11). Поэтому в тексте произведения часто встречаются микрополе глаголов состояния «боязнь и опасение». В таджикском языке они выражаются:

в бессубъектных моделях сочетаемости:

Аммо боз тарсидам, зеро то он вақт ҷӯби сахт нахӯрда будам... (1, с. 19). — *Однако все таки побаивался*, потому что до того никогда еще не пробовал крепкой палки. (2, с. 21).

в субъектных моделях:

Ман тарсидам ва хостам аз мактаб баромада гурезам, аммо муяссар нашуд (1, с. 9). — Я испугался и хотел бежать, но это было не возможно (2, с. 11)

в субъектно-объектных моделях:

Мехостам, ки ин ҳолро ба мактабдор гӯям, аммо *ман аз халифа тарсидам* (1, с. 12). — Мне хотелось рассказать все учителю, но я боялся халифы (2, с. 17).

в субъектно-объектно-каузативной модели:

Ин бор ваъдаам ҷазмӣ буд, зеро *ман аз хармурд бисёр метарсидам* (1, с. 27). — В этот раз я обещал всерьез: я боялся «кучи малы» (2, с. 31).

Аммо аз каллакӯбак ҳам сахт метарсидам, зеро ин як бозӣ ё шӯҳии бисёр бад буд... (1, с. 29). Но я боялся также и «калля куббака», потому что это была очень скверная шалость... (2, с. 33).

В тексте повести «Старая школа» С. Айни часто употребительным также являются глаголы со значением зрительного восприятия «нигоҳ кардан/смотреть, глядеть, дидан/видеть», *чаши дӯхтан/ устремлять взор на кого-л., что-л.*

В представленных примерах позицию субъекта-подлежащего могут занимать существительные *чаши/глаза, нигоҳ, назар/взгляд*, обычно в сочетании с существи-

тельными или притяжательными местоимениями. Эти глаголы представляются в моделях сочетаемости типа:

каузативно-объектной модели:

...баргашта ба ҷоям нишастам ва сари худро ҳам карда, *зери чаши ба халифа нигоҳ мекардам* (1, с. 7). — ... я вернулся, сел на свое место и, опустив голову, *украдкой смотрел на халифу* (2, с. 11).

Лекин *ман ҳеҷ гоҳ надидаам*, ки вай касеро бо он ҷӯб зада бошад (1, с. 42). — Но я никогда не видел, чтобы она кого-нибудь была этой палкой (2, с. 50).

в субъектно-объектной модели:

Или другой пример: *Ман фаллоқро шунида бошам, ҳам то он вақт он чизи шумро надида будам* (1, с. 11). — Я и раньше слышал о фалаке, но ещё никогда не видел этой скверной штуки (2, с. 16).

в каузативно-субъектной модели сочетаемости:

Он вақт ман дидам, ки фаллоқ чи гуна мешудаст (1, с. 12) — Тогда только я увидел, как выглядит фалак (2, с. 16).

в субъектно-объектно-каузативной модели

Ба назари ман чунин менамуд, ки *бачагони дигар ба ман бо ҳасад нигоҳ мекарданд* (1, с. 9). — Мне казалось, что *остальные ребята смотрят на меня с завистью* (2, с. 10).

Ахмад манаҳи худро дошта *ба халифа нигоҳи газабноке кард* (1, с. 13) — Ахмад угрожающе, взявшись за подбородок, *яростно посмотрел на халифу* (2, с. 16).

в субъектно-двубъектной модели:

Ман ин шавқу завқи бачагонро дида будам... (1, с. 10). — *Я видел радость ребят...* (2, с. 11).

в субъектной-двубъектной модели:

Пас аз он, ки бачаи ҷӯбдаст якчанд ҷӯб ба кафи пой халифа зад, *мактабдор ба бачаи ҷӯбхӯрдаи дигаре нигоҳ карда гуфт:*... (1, с. 16). — После того, как державший в руках палку ударил несколько раз халифу по пяткам, *учитель посмотрел на другого из наказанных* и сказал... (2, с. 17).

в двубъектной (бессубъектной) модели в таджикском языке:

Пас гашта даромада, *рӯ ба рӯи мактабдор ба ӯ чаши дӯхта истодам* (1, с. 23). — *Вернувшись, я встал перед ним (Перевод не совсем точный)*. (2, с. 25).

Ба ин фармони ӯ амал карда, даст пеш гирифтаам, лекин ба шубҳа афтада, *аз ӯ чаши канда ба ҷӯбҳои паси сари ӯ рост истода нигоҳ кардам* (1, с. 23). Я сложил руки на груди, одну на другую, как он велел, но стоя так я *опасливо поглядывал на палки, расставленные за его спиной* (2, с. 25).

в субъектно-двубъектной модели:

В двух случаях таджикский деепричастный глагол *нигоҳ накарда* употреблен в значении «сарфи назар кардан/пренебрегать» в моделях сочетаемости типа:

субъектно-объектной:

Аммо мактабдор ба ин оҳу вой ва тавбаву зори ӯ нигоҳ накарда ба бачагон, ки дар паҳлӯи ӯ рост истода буданд, амр дод. (1, с. 16). — Но *учитель пренебрег*

этимими словами, воплями, извращениями и мольбами и приказал ребятам, стоящим по сторонам Ахмада: валите! (2, с. 16).

Аммо падарам ба оху войи ман нигоҳ накарда, кордро тез карда, бузро хобонда сарашро бурид (1, с. 26). — Отец не смотрел на мои вопли и крики, наточил нож, связал козлу ноги, повалил его на землю и перерезал ему горло. (2, с. 28).

Лишь в одном случае встретился глагол *тамошо кардан/разглядывать*. В обоих языках наблюдается полное соответствие в моделях сочетаемости: *Ман он сарро бардошта дӯстдорикунон тамошо карда будам* (1, с. 23). — *Я поднял голову козля и жалостливо разглядывал ее* (1, с. 28).

Следует отметить, что в рассматриваемой повести в более чем 150 случаях употреблен таджикский деепричастный глагол «нигоҳ карда» в сочетании с предлогом БА+Суц. или Местом:

Ў хатҳои навиштаи худро ба чузгираш ба болои он хатҳое, ки аз пагоҳ боз менавишт, гузошт, *ба ман нигоҳ карда ҳадре* хомӯш истод (1, с. 23). — Затем сложил написанное в свою папку поверх листов бумаги, на которых он писал с самого утра, *посмотрел на меня...* (2, с. 27).

Бачагон ҳам ба тарафи хонаҳояшон *нигоҳ карда* давиданд (1, с. 30) — Ребята разбежались по домам (2, с. 35).

В одной только модели в рассматриваемых языках встретился глагол слухового восприятия «гӯш додан/слушать»: в двусубъектной — двубъектной модели:

Бачагони дигар аз хондан бозистода, бо тарсуларз овози ӯро гӯш медоданд (1, с. 16). — *Все, прекратив чтение, со страхом и трепетом слушали вопли Ахмада* (2, с. 16).

Также при анализе рассматриваемой повести нами были обнаружены глаголы межличностного отношения *дил сӯхтан/жалеть, хӯш кардан/любить, нафрат кардан/ненавидеть*.

в субъектно-объектной модели сочетаемости:

Ту он вақтҳо бисёр хурд будӣ, *дили ман ба ту бисёр месӯхт*, ки дар мактаб азоб хоҳӣ кашид... (1, с. 3). Ты был ещё так мал, *что сердце сгорало от жалости к тебе*, и мы оставили тебя дома играть и расти (2, с. 6).

Аммо дили ман ба ҳоли онҳо месӯхт, зеро ҳеч кадоми онҳо ба бозӣ раҳбарӣ накарда буданд... (1, с. 16). Мне было не выносимо жаль их — ведь никто из них не отличался в игре... (2, с. 17).

Главной особенностью глагола *дил ба касе сӯхтан* заключается в том, что в контексте его компоненты, то есть слова *дил* (сердце, душа) и *сӯхтан* не употребляются последовательно. Однако глагол *дилсӯзӣ кардан* (а. жалеть кого-л., выражать сочувствие кому-л., б. заботиться о ком-л., быть заботливым по отношению к кому-л., что) является синонимом глагола *дил сӯхтан*, употребляется последовательно.

Падарат одами айбҷӯй аст. Навиштаи маро хуш намекунад, гӯй худаи навишта диҳад, — гуфта ба падарам ҳа-волаам мекард (1, с. 36).

Дар охири сол ман ба дарси абҷад даромадам, аммо ин дарсро ҳеч хуш накардам (2, с. 36).

Онҳо барои ман ҳам зочаи писарбача сохта доданд. Дар тӯяшон зочаи маро барои зочаҳои худашон домод мекарданд (1, с. 37). Азбаски гайр аз зочаи ман дигар зочаи писар набуд, ба вай баъзан даҳ—дувоздах духтарзоча мерасид. Ростӣ, ин ба ман хеле хуш меомад.

... ҳамаи корхоро худи халифа карда буд ва худи ӯ боз ба бачаҳо тӯхмат зад (1, с. 16)... все затеял сам халифа и сам же оклеветал их перед учителем (с. 17).

Также были выявлены случаи с глаголом *тасалли (таскин) додан/успокаивать* в моделях сочетаемости, типа:

субъектно-объектная модель:

Падарам ба ман тасалли дод ва мактабдор ҳам ба сухани падарам ёрӣ дода, «ман ҳам хар рӯзи бозор як лӯнда қанд оварда медиҳам» гуфт (1, с. 5). — *Отец утешил меня*, учитель также обещал, что если... (2, с. 8)

Пас аз он, ки мактабдор бо задани халифа қадре газаби худро *таскин дод* ба ҷои худ гузашта нишаст (1, с. 10) — После того, как избил халифу, учитель успокоился и присел на свое место (2, с. 17).

В одном случае наблюдалась бессубъектная модель сочетаемости в таджикском языке, а в русском языке субъектная модель в составе ССП: *Ба дили худ тасалли медодам*, ки ӯ маро нахоҳад зад (1, с. 5). — *Я понадеялся*, что он меня бить не будет (2, с. 8).

Этот случай мы относим к случаю несоответствия в моделях сочетаемости. Причиной несоответствия, на наш взгляд, является употребление глагола *надеяться* вместо *успокоиться*. В РТС глаголу *надеяться* представлена следующая словарная статья: несов. на что, с неопр. или с союзом что»: *умед доштан, умедвор будан, умед бастан. Утешать себя и понадеяться*, на наш взгляд, совершенно разные глаголы и в данном контексте их синонимия оправдана.

Глагол *бад дидан/ненавидеть* (не переносить) в тексте рассматриваемой повести встречался в двух случаях в одинаковых субъектно-объектно-каузативной модели типа:

ӯро хеле бад дида будам (1, с. 18)... — *его я сильно ненавидел...* (2, с. 23)

Бачаҳо ҳам ӯро бисёр бад медиданд (1, с. 18). — *Казалось ребята также его сильно ненавидят* (2, с. 24).

случаи несоответствия моделей сочетаемости с глаголами восприятия:

Фаллоқро ҳам аз пой ӯ кушоданд ва *Аҳмад манаҳи худро дошта ба халифа ниғаҳи ғазабноке кард* (1, с. 15). — Развязали фалак, и *Ахмад, угрожающе, взявшись за подбородок, яростно посмотрел на халифу* (2, с. 16).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что каждая из этих групп глаголов имеют общую для них семантическую модель

В ходе исследования была обнаружена идентичность в сочетании таджикского и русского глаголов. Лишь

в единичных случаях наблюдается несоответствие в сочетаемости таджикского и русского глагола, связанные с аналитичностью таджикского и флективностью русского глагола.

Литература:

1. Айни С. Мактаби кухна (повест)/Садриддин Айни. — Душанбе: Адабиёти бачагона, 2008. — 47 с.
2. Айни С. Старая школа (повесть) / Садриддин Айни. — Турция: Мега Басым, 2010. — 55 с.
3. Апресян Ю.Д. Об изучении смысловых связей слов. — Иностранные языки в школе, 1970, № 2.
4. Арутюнова Н.Д. Синтаксис. — В кн. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. — М., 1972.
5. Васильев Л. М. Семантика русского глагола. — М.: Высшая школа, 1981. — 174 с. Р.М.
6. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. — Саратов, 1981. — 195 с.
7. Дорофеева Т. М. Синтаксическая сочетаемость русского глагола/Т. М. Дорофеева. — М., 1986., — С. 17
8. Холикова З.К. Сочетаемость глаголов со значением «эмоциональное отношение» в русском и таджикском языках. Научно-теоретический журнал «ВЕСТНИК ТГУПБП». Серия гуманитарных наук. № 3 (76), 2018. — Худжанд, 2018. — С. 110–118

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАҚСТАН

Педагогикалық қолдау технологиясының теориялық негіздері

Абилдаева Ардак Серикбаевна, бастауыш сынып мұғалімі
№ 8 облыстық арнайы санаториялық мектеп-интернаты (Қызылорда, Қазақстан)

Мақалада автор педагогикалық қолдау технологиясының теориялық негіздеріне қысқаша шолу жасаған.

Кілт сөздер: қолдау, педагогикалық қолдау, білім беру жүйесі.

Теоретические основы технологии педагогической поддержки

Абилдаева Ардак Серикбаевна, учитель начальных классов
Областная специальная санаторная школа-интернат № 8 (г. Кызылорда, Казахстан)

В данной статье автором сделан краткий обзор теоретических основ технологии педагогической поддержки.

Ключевые слова: поддержка, педагогическая поддержка, система образования.

С.И. Ожеговтің түсіндірме сөздігінде: «Қолдау (поддержка) — көмек, ықпал ету» деген анықтама берілсе [1], ал уикипедияда «Қолдау — ықпалды адамның әлдебіреудің ісін (мысалы, қызмет бабы бойынша көтеру) ыңғайластыруға көрсететін қолдауы, қорғауы, қолтығының астына алуы» деген анықтама берілген [2].

Соңғы уақытта «қолдау» сөзі балаларға білім берумен байланысты проблемалар төңірегінде жиі қолданылып жүр: әлеуметтік-педагогикалық қолдау, психологиялық-педагогикалық қолдау, әлеуметтік-психологиялық-педагогикалық қолдау, медициналық-педагогикалық қолдау, медициналық-психологиялық қолдау және т.б.

Бұл жерде әңгіме түрлі мекемелердің белгілі бір практикалық әрекеті жайлы болып отыр. Мекеме атауындағы «қолдау» сөзі барлығына түсінікті дабылдың функциясын атқарады: «бұл жерде қиын жағдаятқа тап болған адамдарға көмек көрсетіледі». Әдетте әлеуметтік қолдау қамқоршылық және құрылтайшылық проблемаларымен, үйсіздерге көмекпен айналысады. Психологиялық қолдау эмоционалдық проблемалары бар адамға көрсетіледі; медициналық қолдау физикалық денсаулықпен байланысты проблемаларға шоғырландырылған және т.б. Дегенмен педагогикалық қолдаудың мәнін бөліп көрсету оңай емес.

Педагогикалық қолдау тұжырымдама, модель және практикалық тәжірибе, тұтас инновациялық білім берудегі құбылыс ретінде қарастырылады.

Кез келген инновация сияқты, педагогикалық қолдаудың өз авторлары, өзінің қалыптасу тарихы бар. Оны теориялық зерттеу және тәжірибеде іске асыру Олег Семенович Газман басқарған ғылыми қызметкерлеріне бұйырды. Зерттеу жұмысы Ресей білім беру Академиясының «Тәрбиеде инновацияларды жобалау» педагогикалық зерттеулер институтында орындалды. Олег Семенович Газман қайтыс болғаннан кейін жұмысты «Білім беруде баланы педагогикалық қолдау» лабораториясында оның шәкірттері және ізбасарлары жалғастырды.

Дайындалған тұжырымдама және модель негізінде сынып тәрбиешілерін даярлау жүзеге асырылып келеді. Педагогикалық қолдау технологиясын меңгере отырып, педагогтар әлеуметтік-педагогикалық жобалау принциптерін игереді.

Білім берудегі педагогикалық қолдаудың әдіснамалық және мәдени негіздері бірінші кезекте педагогикалық білім мен тәжірибені құрудағы гуманистік дәстүрлер және антропологиялық тұғырлармен байланысты [3].

Адамзат мәдениетіндегі құбылыс ретінде гуманизмнің пайда болуы Қайта өрлеу дәуіріне — XVI—XVII ғ. басындағы Еуропа тарихының жарқын кезеңіне жатады. Оны мәдениет дамуындағы басқа кезеңдерден адамға деген үлкен қызығушылық ерекшелендіреді. Қайта өрлеу адамзат ойының, мәдени өмірдің барлық саласындағы — философия, әдебиет, өнер, ғылымдағы ұшан-теңіз жұмыспен байланысты. Адамға деген шексіз қызығушылық

Қайта өрлеу дәуірінің жетекші идеялық бағытына — гуманизмге ат берді (лат. homo, humanus — адам, адами).

Түрлі міндеттерге байланысты баланы қолдау идеясы қандай да бір формада гуманистік құндылықтардың артықшылықтарын паш еткен көптеген білім беру жүйелерінде орын алды. Білім берудің гуманистік жүйелерінде баланың бүкіл даму үдерісі оның табиғи мүмкіндіктерін қолдау болып саналады.

Егер білім беру жүйелерін гуманистік және авторитарлық деп бөлетін болсақ, онда ең қатаң, оқушыларды педагогикалық қолдаудың қажеттігін тудыратын сынып-сабақтық жүйе болып табылады. Осындай салдары болатынын біле отырып, Я.А. Коменский өзі эмоционалды, интеллектуалдық және психикалық күйзелісті болдырмаудың ішкі және сыртқы механизмдерін ұсынған болатын.

Бүгінде жаңа педагогикалық технологияның дамуы және кеңінен қолданылуы нәтижесінде (Е.А. Александрова, М.В. Алешина, О.М. Кодатенко және т.б.) педагогикалық қолдау идеясы оқу орнына, оның мақсатына, оқытудың міндеттері мен шарттарына байланысты көшіріледі және нақтыланады [3].

Педагогикалық қолдау ұғымының ғалымдар берген түрлі түсініктемелері бар. Мәселен, Австралияда — бұл ұнамды өзгерістерде тұлғаға көмек және ықпал жасау; Ұлыбританияда — қамқоршылық, пасторлық көмек, таңдау жағдаятындағы көмек; Голландияда — бұл балаға оқу үдерісінде және кәсіби таңдауда психологиялық-педагогикалық көмек; АҚШ-та — мектептік психологиялық-педагогикалық кеңес беру. Ресей ғалымдары педагогикалық қолдауды гуманистік парадигма бағытында қарастырады «ересек адам мен баланың тұлғалық өзара әрекетін ұйымдастыру технологиясы, педагогикалық сүйемелдеуші, тұлғалық даму үшін психологиялық қолайлы жағдай жасау үдерісі, тәрбиелік технология ретінде сипаттайды.

Әдебиет:

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. — М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. — 736 с.
2. kk.wikipedia.org
3. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. — М.: МИРОС, 2011. — 208 с.

Педагогикалық қолдауды жүзеге асыра отырып, шектеу сезімін сақтау, педагогикалық такт мәселелерін басшылыққа алу маңызды.

Тәрбиенің гуманистік парадигмасының негізгі идеяларының бірі — педагогтың тәрбиелік позициясының негізі тәрбиеленушіге психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету идеясы болып табылады. Әрбір баланың өмірінде күрделі мәселелер мен қиын міндеттер туындайды, демек, проблемасыз бала болмайды. Педагогикалық қолдау баланың өмірінде проблема туындаған кезде қажет. Проблема деген не? С.И. Ожеговтың орыс тілінің түсіндірме сөздігінде проблема — шешуді, зерттеуді қажет ететін күрделі мәселе делінген. Педагогикалық қолдау деп балалардың дене және психикалық денсаулығына, қарым-қатынасына, оқуда табысты алға жылжуына, сондай-ақ өмірлік және кәсіби болашағын таңдап ала білуге байланысты жеке басының проблемаларын шешуде кәсіби педагогтардың бірінші болып жедел көмек көрсету әрекетін айтамыз. Педагогикалық қолдау көрсетудің мәні: басқа біреуге сенімділік дарыту; оның бойында бар оң қасиеттерді бекіте түсу; дамуына кедергі келтіретін, ауырлық, жүк болып жүргендерінен арылуға жәрдемдесу [3].

Педагогикалық қолдау әсіресе қорғансыз әрі жараланғыш балаға қиын-қыстау жағдайда көмекке келу үшін қажет. Бұл қолайсыз әлеуметтік жағдайлар мен психологиялық күйзелістен ашық түрде және моральдық қорғау, жамандыққа өз бетінше қарсы тұра білуіне жағдай жасау. Бұл баланың денсаулығына, оқуда алға жылжуына, қарым-қатынастары мен өмірде өзін-өзі таба білуіне байланысты жеке басының проблемаларын шешуге бағытталған алдын алушылық және жедел көмектер. Педагогикалық әрекеттің мәні — оқушыға жеке басындағы кедергілерді жоюға ғана көмектесіп қоймай, сонымен қатар оны өзінің проблемаларын тани білуге және оны шеше білу әдістерін меңгеруіне көмектесу. Педагогикалық қолдауды жүзеге асыруда өсіп келе жатқан адам бұл қолдауды қабылдауы үшін оны неге үйрету қажеттігін нақты білу өте маңызды.

Жаңартылған бағдарлама бойынша математиканы жаратылыстану пәндерімен кіріктіре оқыту

Қамарадин Айнұр Гибатуллақызы, магистратура студенті
Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан мемлекеттік университеті

Интеграция математики и предметов естественнонаучного цикла в рамках модернизации образования

Қамарадин Айнур Гибатуллақызы, студент магистратуры
Западно-Казахстанский государственный университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

В статье рассматриваются возможности интеграции некоторых разделов математики с дисциплинами естественнонаучного цикла с целью повышения качества экологического образования в Казахстане.

Ключевые слова: *окружающая среда, экологическое образование, Казахстан, учебный материал, экологическая безопасность Республики Казахстан.*

Сабақ беру — жай ғана шеберлік емес, ол жаңадан жаңаны табатын өнер.

Ж. Аймауытов.

Елбасының қолдауымен Қазақстанда қоршаған ортаны қорғау және қалыптасқан экологиялық ахуалды жақсартуға бағытталған бірнеше маңызды заңдар мен құжаттар қабылданды. Соның ең маңыздысы «Қазақстан Республикасының 2004—2015 жылдарға арналған экологиялық қауіпсіздігі тұжырымдамасы» көпшілікке экологиялық білім мен тәрбие берудің өміршең бағдарламасын нақтылап берді.

Елбасының № 1241 (2003) Жарлығымен мақұлданған бұл тұжырымдама (ҚР Конституциясы, «Білім туралы» Заңы, ҚР «Қазақстан 2050» даму стратегиясы; ҚР «Білім» мемлекеттік бағдарламасы; «ҚР экологиялық білім мен тәрбие берудің ұлттық стратегиясы»; «ҚР экологиялық қауіпсіздікті сақтау»; «Экологиялық білім бағдарламасы»; «Қазақстан Республикасының 2004—2015 жылға арнаған экологиялық қауіпсіздік тұжырымдамасы»; «Айнала қоршаған ортаны қорғау туралы» Заң және т.б. қаулы қаралар, баяндамалар және т.б бірден-бір мемлекеттік білім мен экологиялық саясатына қолдау көрсеткен шешуші құжаттардың бірі болды

Мектептегі білім мазмұнын құрылымына қойылатын қазіргі заман талаптарының бірі — дүние мен адам жөніндегі тұтас білімді жан-жақты қайта жасаумен сипатталады.

Білімге жаңа көзқарас, оның құнды мағынасын заманға лайықты түсінуден шығатын әлемдік тәрбиенің тұтас контекстімен арақатынасын белгілейді, білім мазмұны құрылымының нәтижесі ретінде білімнің жаңа формаларын жасауға бағыттайды. Бұл проблеманы шешудің тәсілдерінің бірі оқу материалының мазмұнын ұйымдастыру формасы ретіндегі интеграциясымен байланысты. Интеграция (латын тіліндегі қайта құру, толықтыру деген сөзден шыққан) кез келген элементтер мен бөліктерді

тұтас біріктіруді көрсетеді. Интеграцияның диалектикалық аспектісі контексте оқу материалы мен ғылымның арақатынасын анықтау проблемасын қарастырады. Болашақ биология мамандықтарына экологиялық білім мен экологиялық тәрбие беру, оларды әлеуметтік жағынан дайындаудың негізгі компоненттерінің бірі болып саналады. Қазіргі таңда білім беру жүйесі барлық пәндерді өзара байланыстыра, кіріктіре, сабақтастыра отырып оқыту арқылы білім беріп, жастарды шығармашылық іс-әрекетке үйрету, жекебас дербестігін дамыту, бойларына жауапкершілік, орнықтылық қалыптастыру т.б. мәселелерді шешу мақсатын көздеп отыр. Бүгінгі күні мектептегі оқу пәндерінің мазмұны мен мақсаты тәрбиелеу мен оқытудың жұмыс түрлерін ұштастыра отырып, одан әрі жетілдіруді, өмірмен байланыстыруды міндеттеп отыр. Теориялық білімді игерту мен жаңғырту және оны жаңа жағдайға іс жүзінде лайықтап қолдануға үйреткенде ғана оқушылардың алған білімі мен біліктілігі шынайы да нақтылы қалыптасады. Осындай жолмен қалыптасқан білім мен біліктіліктің танымдық маңызы да зор болады. Биологияны жаратылыстану пәндерімен байланысында берілетін білім жүйесі материалды дүниенің бірлігі мен бүтіндігін көрсете отырып, мұндағы кез келген байланыстың үзілуі немесе түзілуі табиғаттағы тіршілік жүйесіне белгілі бір түбегейлі өзгеріс әкелетінін түсіндіріп, әрбір оқушының жаратылыстану пәндерінен білім деңгейін көтеріп қана қоймай, экологиялық білім мен тәрбиенің қалыптасуына да зор мүмкіндік ашады.

Физика пәніндегі атом құрылысы, химиялық байланыстар, химиялық реакциялардың жылдамдығы мен олардың жүру заңдылықтары, биологиялық тепе-теңдік ерітінділер және оның табиғаты, электролиттік диссоциация және оның теориясы, тотығу-тотықсыздану процестері,

биоенді элементтер т.б. тақырыптардың қай-қайсысы болмасын, оларда қоршаған ортадағы заттардың айналымы, олардың биологиялық, физикалық, химиялық қасиеттері мен құрылымдары, табиғаттағы кездесетін биологиялық-физикалық үрдістер мен оның заңдылықтары, заттардың тіршіліктегі рөлі, олардың өзара бір-бірімен байланысы т.б. сабақтастықта қарастырылады. Биологиядан пәнаралық байланыс арқылы экологиялық білім беру ісі оқушыларға қоғам мен табиғаттың тұтастығы, атмосфераның жер бетіндегі тіршіліктегі маңызы, атмосфераны ластаушылардың негізгі көздері мен олардың қоршаған орта мен тірі ағза тіршілігіндегі үрдістерге әсері, қоршаған ортаға әсер ететін биологиялық, физикалық, химиялық факторлар жайы, айналамыздағы заттар зиянды қоспалардан тазартудың жолдары мен әдістері, ол тазартулар бүгінгі күндегі жаңа технологиясы жайлы т.б. түсінік қалыптастырылады. Материалдық денелердің бүкіл әлемдік тартылыс заңы (гравитация заңы); электр зарядтарының өзара әсерлесу заңы; тогы бар өткізгіштердің әрекеттесу заңы т.б. табиғат заңдары да объективті заңдарға жататындықтан, ол биологияның, физиканың, яғни жаратылыстану ғылымдарының заңдарымен өзара тығыз байланыста болады. Қоршаған ортадағы барлық материалдық денелер — бүкіл әлемдік тартылыс заңына зарядталған денелер — Кулон заңына магнит өрісінде қозғалыста болатын өткізгіштер — Фарадей заңына бағынады. Ал, Ньютон заңының тек күн жүйесінде ғана емес, галактикадағы жұлдыздар жиынтығы үшін де, заттардың ең ұсақ бөлшегі — атом үшін де қолданылатыны физика курсынан белгілі. Энергияның сақталу заңы (Гельмгольц, Майер, Д. Джоуль); табиғат құбылыстарының барлығында да әрқашан энергияның бір түрі басқа түрге айналып отырады; энергия бір денеден екінші денеге беріліп отырады. Мысалы, өсімдіктер тіршілігінде маңызды қызмет атқаратын фотосинтез үрдісі

барлық тірі ағзаның өмір сүруіне қажетті көмірсулардың көзі болып саналады Күн сәулесі энергиясының 42%-ы жер бетінің ашық кеңістігіне таралса, 58%-ы атмосфераға және топыраққа сіңеді. Осы сіңірілген энергияның 20%-жер бетінен шағылысатын болса, 10%-ы мұхиттар мен теңіздердің суларының булануына жұмсалады. Жер бетіндегі жасыл өсімдіктер жылына кДж энергия қоры жинақталған 100 млрд тонна органикалық заттар түзеді. Осы жерде энергияның жоқтан бар болмайтыны және оның бір түрден екінші түрге айналып, өзгеріп отыратынына оқушылардың көзі жетеді. Температура — тірі ағзалардың дамуы және таралуы үшін маңызды экологиялық факторлардың бірі болып саналады. Жалпы тірі ағзалардың температурасы қоршаған ортаның температурасының өзгерісіне тәуелді. Демек, зат алмасуды құрайтын барлық реакциялардың жылдамдығы да температураға тәуелді. Қоршаған ортаның температурасының өзгерісі ағзадағы зат алмасу үрдісіне, егер ол өзгеріс әртекті болса қоршаған ортаның экологиялық проблемасын ұшықтырады. Жылуды сақтау және оны қажетіне қолдану үрдісін агрономдар үшін қарды тежеу жұмыстары негізінде түсіндіруге болады. Бұл жұмыс тек өсімдіктердің тамыр жүйесін жылумен қамтамасыз етіп қана қоймай, топыраққа ылғал қорының жинақталуына және оны сақтауына бағытталатыны белгілі. Энергияның сақталу және айналу заңының тек физикалық емес, оның табиғат заңдарына да жататынын байқаймыз.

Сонымен Жаратылыстану пәндері арасындағы үздіксіз өзара байланыс нәтижесінде ондағы биологиялық, физикалық, химиялық, экологиялық ұғымдардың байланысын өзара сабақтастыра отырып, бүгінгі экологиялық мәселелерді оларға қатыстыра, берілетін материалдар негізінде экологиялық білім жүйесін мамандықтарына сәйкес маңыздылығына қарай бағыттап қарастырудың мүмкіндігі мол.

Әдебиеттер:

1. ИФМ журналы 97-№ 2 Қазақбаева Д. «Пәнаралық байланысты жүзеге асыру»
2. ИФМ журналы 94-№ 6 Б. Айтуллина, В. Павловская «Пәнаралық байланыс»
3. «Қазақстан-2050» дейінгі «Қазақстанның даму шараларын іске асыру стратегиясы туралы» Президент жарлығы 28.01.2014ж.
4. Қазақстан Республикасында 2014–2015 жылдарға арналған экологиялық қауіпсіздікті сақтау туралы тұжырымдамасы. Астана 2003
5. Шілдебаев Ж.Б. Экологиялық білім қалыптастырудың пәндік жүйесі. Бастауыш мектеп, № 4, Алматы., 2004 [15–24 б.]

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Абдулхай ал-лакнавий асарларининг мавзу жиҳатидан таҳлили

Жамалов Саъдулла, катта ўқитувчи
Ўзбекистон халқаро ислом академияси

Мақолада Абдулхай ал-Лакнавий асарларининг мавзу жиҳатидан таҳлили келтирилган. Ўтказилган таҳлиллар асосида тадқиқотнинг навбатдаги босқичлари учун истиқболлар белгилаб олинган.

Калит сўзлар: Абдулхай ал-Лакнавий, ал-Фавоид ал-бахийя, Мавароуннаҳр, Манбалар хазинаси.

Тематический анализ произведений Абдулхая аль-лакнави

Жамалов Саъдулла, старший преподаватель
Международная исламская академия Узбекистана (г. Ташкент)

В статье представлен тематический анализ произведений Абдулхая аль-Лакнави. На основе проведенного анализа были определены перспективы для следующих этапов исследования.

Ключевые слова: Абдулхай аль-Лакнави, Аль-Фавоид аль-бахийя, Мавароуннаҳр.

Абдулхай ал-Лакнавий тарихчи ва ҳуқуқшунос олим асифатида ислом ҳуқуқига асос солингандан кейин ўтган барча ҳуқуқшунос олимларнинг ижтимоий-сиёсий ва ҳуқуқий қарашларини ўзининг асарларида моҳирона мужассам этишга муваффақ бўлди. Шу боис, унинг бугунгача етиб келган ҳар бир асарини батафсил тадқиқ қилиш зарурдир.

Абдулхай ал-Лакнавий (1847–1886) ўттиз тўққиз йиллик умри давомида бир юз йигирмата асар ёзганлиги унинг гоёта сермахсул олим эканини кўрсатади. Ал-Лакнавий асарларининг саксон олтитаси араб тилида ёзилган. Мазкур асарларнинг мазмун-моҳияти билан яқиндан танишиб, уларни мавзу жиҳатидан қуйидагича тақсимлаш мумкин: сарф илмига оид асарлар—бешта; наҳв—иккита; мантиқ ва ҳикмат—ўн учта; мунозара—иккита; тарих—ўн олти; фикҳ ва ҳадис—қирқ саккизта.

Абдулхай ал-Лакнавийнинг «ал-Фавоид ал-бахийя» номли асари ўрта асрларда фаолият кўрсатган алломаларимиз ҳақида маълумот берадиган муҳим манбалардан биридир [1, 28 б.]. Ал-Лакнавий мазкур ва бошқа асарларида муайян фикҳий масалани асослаш ва уларни ислом аҳкомларига тўлиқ жавоб берадиган тарзда ҳал этиш учун, энг аввало, Қуръони карим оятлари, сўнгра ҳадиси шарифлардан далиллар келтиради.

Абдулхай ал-Лакнавийнинг навбатдаги асари «ар-Рафъу ва ат-такмил» деб аталади. Уни таниқли олим Аб-

дулфаттоҳ Абу Ғудда нашрга тайёрлаб, Мисрдаги «Дар ас-салом» нашриётида 2000 йили чоп этди. Ушбу асар бундан олдин ҳам Бирлашган Араб Амирлигида вақф ишлари вазирлиги томонидан нашр қилинган эди. Абдулхай ал-Лакнавийнинг қолган асарлари эса умуман кам ўрганилган. «Шарҳ Муваatto Молик» (Моликнинг «Муваatto» асарига шарҳ) [1, 80 б.] китобида Бирлашган Араб Амирлиги университетининг ҳадис илми ўқитувчиси Тақиюдин ан-Надвий Абдулхайнинг «Имом Муҳаммад Муваatto»га шарҳ» номли китобини форс тилида ёзилганини кўрсатган. Бу китоб Ҳиндистонда бир неча маротаба тошбосма ҳолида чоп этилган ва ундан кўплаб араб олимлари фойдаланганлар.

«Ал-Фавоид ал-бахийя», «Хайр ал-амал биз-зикр тарожим уламо Франкий маҳал» (Амалнинг хайрлиси Франк олимларнинг таржимаи ҳолини зикр қилиш), «ан-Насиб ал-авфар фи тарожим уламо ал-миат ас-салисат ашара» (113 олимнинг таржимаи ҳолларида энг бой насиба), «Инбо ал-хуллон би анба уламо Ҳиндистон» (Ҳиндистон уламоларининг маълумотларида ал-Ҳилон хабарлари), «Тараб ал-амосил би таражум ал-афодил» (Фозил олимларнинг таржимаи ҳолларидан ибратли намуналар) каби асарларда Абдулхай ал-Лакнавий қомусий олим сифатида яққол кўзга ташланади.

2008 йилнинг март ойида Х. Султонова томонидан Тошкент ислом университетининг манбалар хазина-

сига ҳадя сифатида тақдим қилинган араб ва форс тиллардаги босма китоблар орасида Абдулҳай ал-Лакнавийнинг асарларидан таркиб топган бир тўплам ҳам бор эди. Ушбу тўплам 1305/1887 йили Алавий Муҳаммад Али Бахшихон ал-Лакнавий босмаҳонасида нашр қилинган. Мазкур тўпламга кирган биринчи асар «Мулла Жалол» деб номланиб, у Мулла Жалолиддин Муҳаммад ибн Асъад ад-Даввонийнинг (ваф. 909/1502 й.) «Таҳзиб ал-Мантиқ» шарҳига хошиядир (1–44 бетлар). Унда мантиқнинг моҳияти, илм ва ақл хусусида сўз боради. Мантиқ илмига бағишланган ушбу асарда китобхон турли масалаларни бирин-кетин мутолаа қилиш ва босқичма-босқич ҳал этиш орқали мазкур илмнинг асосларини пухта ўзлаштириб олади. Шу боис, ушбу асар узоқ йиллар мобайнида мадрасаларда дарслик ва мантиқ илми бўйича қимматли қўлланма вазифасини ўтаб келган.

Ал-Лакнавийнинг ТИУ «Манбалар хазинаси»да сақланаётган тошбосма асарлари:

Ал-Лакнавий таълиф этган «Сибҳат ал-фикр» [2, 16 б.] номли асарнинг илмийлик нуқтаи назаридан алоҳида эътиборга молик жиҳати шундаки, унинг 1-бобида ханафийлик мазҳабидаги олимларнинг сўзларидан иқтибослар келтирилган [2, 17 б.]. Фикҳ илмига оид бўлган мазкур асар 1287 хижрий йили пайшанба куни йигирма саккизинчи рабиъ ас-соний/1870 йили чоршанба куни бешинчи июлда Лакнав шаҳарида ёзилган. Ибн Масъуднинг фикрича, намозда такбирни жаҳр қилиб айтиш бидъат амаллардан ҳисобланади [2, 17 б.]. Шунингдек, ушбу асарда Термизий, Ибн Можа, Аҳмад ибн Ҳанбал, Ибн Хи-замат, Насоий, Абу Довуд каби машҳур олимларнинг бу хусусдаги фикрлари санадлар билан тасдиқлаб келтирилган [2, 18 б.]. Худди шу ҳолатни асарнинг қирқ саккиз бўлимида ҳам учратиш мумкин. Хотима бобида эса жанозада Аллоҳнинг номини зикр этишда овозни баланд қилмасдан, балки ичда айтишнинг афзал эканлигига алоҳида эътибор қаратилган.

Ал-Лакнавийнинг «Тухфат ат-талаба фи ҳукм масх ар-рақобат» (Талабалар учун бўйинга масх тортиш ҳукми тўғрисида зарур тухфа) номли икки бобдан иборат бўлган асариде бўйинга масх тортиш ҳақида сўз боради. Биринчи бобда бу хусусдаги ҳадисларнинг, санадлари билан биргаликда, «Таҳзиб ат-Таҳзиб» китобида Абу Талҳадан ривоят қилганлиги баён этилган. Иккинчи бобда эса бўйинга масх тортишнинг мустаҳаблиги билан боғлиқ бўлган

Муҳаммад пайғамбарнинг сўзлари ва бошқа машҳур тарихий шахсларнинг, жумладан Абу Жаъфарнинг «Соҳиб ал-баҳр»да масх тортишнинг гоҳ бидъат, гоҳ суннат деб билдирган фикри келтирилган [3, 27 б.]. Асарнинг якунида эса масх тортиш суннат, мустаҳаб, макруҳ ёки бидъат амаллардан қайси бирига мансуб деган мавзуга ойдинлик киритилади. Шундан сўнг бўйинга қандай масх тортиш кераклиги хусусида қимматли маслаҳатлар берилиб, айтилган ҳар бир фикр «Хулоса» ва «Фатовойи Қодихон» каби мўътабар манбалардан иқтибослар келтириш билан асосланади.

Ал-Лакнавийнинг «Зайлуху ал-мусаммо бимазилат ад-диroyат» (Ниҳоясини илм билан тўлдириш) [4, № 27] номли асари ҳам бир нечта жилддан иборат. Асарнинг биринчи жилди «Китоб ат-тахорат» боби билан бошланиб, «Вақф» бўлими билан тугаган. Асарнинг иккинчи жилдида улуг зотларнинг таржимаи ҳоллари баён этилган. Бундай лавҳалар «ат-Таҳзиб ва-т-тахзиб» асаридан олинган. Асарда олиму уламо, фозилу фузало ва машҳур одамларнинг исми шарифлари алифбо тартибда бирин-кетин келиб, улардан ҳар бирининг таржимаи ҳоли турли тарихий манбалардан олинган ҳикоялар ёрдамида батафсил ёритилган. Масалан, «алиф» ҳарфидан кейин Убай ибн Каъб ибн Қайс ибн Убайд ибн Зайд ал-Ҳазражий ал-Ансорийнинг таржимаи ҳоли тўлиқ баён этилган. Ҳаттоки, унга Муҳаммад пайғамбар томонидан «Абу Мунзир» деб, Умар ибн ал-Ҳаттоб томонидан эса, «Абу Туфайл» деб тахаллус қўйилгани ҳам келтирилган. Мазкур асар 1293 йил йигирма тўққизинчи рамазон/1876 йили сентябр ойида нашрдан чиққан (628 бет.). Нашрнинг якунида Абдулҳай ал-Лакнавийнинг «Имом ал-калам» номли яна бир рисо-ласи келтирилган бўлиб (ушбу рисола шанба йигирманчи рабиъ ал-охир ойида (1294/1877) йили ёзилган), унинг мазмун-моҳияти қуйироқда алоҳида баён этилган.

Хулоса қилиб айтганда тарихда Абдулҳай ал-Лакнавийнинг илмий-маънавий мероси ва ҳаётига бўлган муносабат ҳар доим ҳам етарли даражада бўлмаган. Айтиш жоизки, ал-Лакнавий ханафийлик мазҳабини ёқлаган ҳолда фикҳ, ҳадис, мантиқ, тарих ва тилга оид кўпгина рисо-лалар ҳам ёзган муаллифлардан ҳисобланади. Чунки Абдулҳай ал-Лакнавий фаолиятининг маҳсули сифатида ханафийлар Абу Ҳанифани ҳимоя қилиш учун у истифода этган ҳадисларни алоҳида тўпламларга жамлашга эътиборни кучайтирганлар.

Адабиётлар:

1. Лакнавий, Абдулҳай. Ал-Фавоид ал-бахийя фи тарожим ал-ханафийя / Аҳмад аз-Заъбий таҳрири остида. 1-нашри. — Байрут — Ливан.: Дор ал-арқом ибн аби ал-арқом, 1998. — Б. 2. Янги нашри 2006 й. октябр ойида чоп этилган.
2. Абдулҳай ал-Лакнавий. Сибҳат ал-фикр фи ал-жаҳр биз-зикр. — Байрут: 1988. — Б. 224.
3. Абдулҳай ал-Лакнавий. Тухфат ал-ахйор фи ихёо санад саййид ал-аброр. — Байрут: 1992. — Б. 232.
4. Абу Муҳаммад Абдулқодир ибн Абу-л-Вафо ал-Қураший. Ал-Жавохир ал-мудийа фи табақот ал-ханафийя. — Қоҳира: Хижр ли-т-тибоат ва-н-нашр, 1993.

O'zbekistonda atom energetikasini rivoltirish muammolari va sohaning istiqbollari

Nigmanov Azizbek Ulugbekovich, o'qituvchi
Toshkent davlat sharqshunoslik instituti

Проблемы и перспективы развития атомной энергетики в Узбекистане

Нигманов Азизбек Улугбекович, преподаватель
Ташкентский государственный институт востоковедения (Узбекистан)

В статье рассматриваются перспективные направления развития атомной энергетики в Республике Узбекистан. Приведен анализ текущей ситуации в энергетике страны, сформулированы основные проблемы и возможности развития атомной энергетики.

Ключевые слова: Узбекистан, AES, атомная энергетика, атомная электростанция.

XI asrga kelib yangidan-yangi muqobil energiya manbalari paydo bo'layotganiga qaramay, rivojlangan davlatlarning ko'pchiligida Atom energetikasi hali hamon eng asosiy energiya beruvchi manba bo'lib qolmoqda.

O'zbekiston Respublikasi Prezidenti Sh. Mirziyoyevning 2016 yil 28 dekabr kuni O'zbekiston Respublikasi Fanlar akademiyasi akademik va olimlari bilan bo'lgan uchrashuvida so'zlagan nutqlarida «Hozirgi kunda ilm va fan bilan ishlab chiqarish amaliyotni uyg'unligini taminlamasak biz mamlakatimiz iqtisodiyotini va ishlab chiqarish rivojlantira olmaymiz.» degan edilar. Bu so'zlar zamirida juda katta ma'no mazmun yotibdi. Sababi hozirgi kunda O'zbekiston xom-ashyo va mineral resurslarni sotish bilan iqtisodiyotni rivojlantirib bo'lmastligini hammamiz bilamiz. Biz ilm-fan va innovatsion texnologiyalarni rivojlantirishimiz, ularni ishlab chiqarish va qayta ishlash sohalarida izchillik bilan joriy etmog'imiz zarur.

Xuddi shuning uchun ham O'zbekistonda yoqilg'i-energetika kompleksini rivojlantirishga katta e'tibor berilmoqda. Qayta tiklanadigan energetika ham boshqa tarmoqlar singari shakllanishi va rivojlanishi uchun davlat tomonidan boshqa tarmoqlar singari shakllanishi va rivojlanishi uchun davlat tomonidan qo'llab-quvvatlanishning muayyan mexanizmlariga ehtiyoj sezilmoqda. Ushbu texnologiyalardan, keng foydalanayotgan boshqa mamlakatlar tajribasi shuni ko'rsatdiki, bunday mexanizmlar iqtisodiy jihatdan rag'batlantirish omillariga qo'shimcha tariqasida siyosiy hamda qonuniy xususiyatga ega bo'lishi lozim.

O'zbekiston energiya resurslarining 85% tabiiy gaz ulushiga to'g'ri kelmoqda. Iqtisodiyotning asosini tashkil qiluvchi ko'mir va gidroenergiyaning ulushi 2%, bu O'zbekiston energiya bolgan talabni qondirishga juda katta qiyinchiliklarga olib kelmoqda. Aholi iste'moli va ishlab chiqarishni energiya bo'lgan talabi yildan yilga o'sib borishini hisobga olsak, bu masalani tezroq yechim topish zarur degan fikrdamiz.

Mutaxassislarining ma'lumotlariga ko'ra O'zbekistonda yer osti juda katta neft va gaz qatlamlari bor. Respublika hududining salkam 60% ularni qazib olish uchun istiqbolli hududlar hisoblanadi. Gaz balansiga ko'ra, yiliga mamlakatda 61 milliard kubometr gaz ishlab chiqariladi, shundan

«O'zbekneftegaz» 35–40 milliard kubometrni ishlab chiqaradi. nega biz ikki raqam haqida gapiryapmiz — 35–40 milliard kubometr, bu O'zbekiston ishlab chiqaradigan gaz va neft qazib olishni ko'paytirish uchun ishlatadigan turli xil texnologik jarayonlar o'rtasidagi farqdir. Umuman olganda, respublikada gazga talab taxminan 39 milliard kubometrni tashkil etadi, bu bizning iste'molchilarimizning yarmidan ko'pi suyultirilgan gazdan foydalanishga o'tganligini hisobga oladigan bo'lsak. Lekin bu konlardan tabiiy boyliklarni qazib olish foydalanish juda murakkab jarayon hisoblanib unga juda katta mablag' va texnika texnologiya zarur bo'ladi. Bunga ikki sababni keltirishimiz mumkin:

– Us-urt, Janubiy-G'arbiy Hisor, Surxandaryo mintaqalari joylashgan neft va tabiiy gaz konlari to'g' va juda qattiq tog' jinslari bilan qoplangan. Bu esa qazib olish jarayonini murakkablashtiradi.

– Hozirgi kunda tastiqlanmagan ma'lumotlarga ko'ra, O'zbekistonda neft va gaz xom-ashyosining zaxirasi ancha kamayib qolgan. Bu esa mavjud resurslardan unumli va tejamkor foydalanishni taqqozo etadi.

Agar «O'zbekneftegaz» boshqaruv raisi B. Sodiqovning so'zlariga tayanadigan bo'lsak O'zbekistonda uglevodorod zahriasi yaqin 20–30 yilda tugaydi. Bu so'zlar shundan dalolat beradi-ki biz energetik inqirozga duch kelishimiz muqarrardir.

O'zbekistondagi dolzarb muammo shunda-ki, energiya yetkazib beruvchi stansiyalar moddiy va ma'naviy eskirgan va ularga hizmat ko'rsatish davlat uchun qimmatga tushmoqda. 2015–2016 yillarda nafaqat O'zbekiston viloyatlarida balki poytaxt Toshkent shaxrida ham elektr energiya bo'yicha avariya holatlar tez-tez sodir bo'la boshladi.

Tabiiy energiya resurslarini kamayishi muqobil energiya resurslariga bo'lgan talabni oshirishi tabiiy hol. Misol uchun O'zbekiston sharoitida birinchi galda quyosh energetikasi bizning iqlimimizga mosligi bilan maqul variant deb hisoblasak bo'ladi. Ammo quyosh batareyalari, ularga hizmat ko'rsatish, ehtiyot qismlari juda qimmatligi va uning daromad olib kelishi davrining uzoqliligi bilan O'zbekiston kabi rivojlanayotgan davlatlarga harajat jihatdan noqulaylik yaratishi mumkindir.

Shamol energetikasiga keladigan bo'lsak, Buxoro viloyatining G'ijduvon tumanida Xitoyning Liaoning Leader kompaniyasi shamol elektr stansiyasini qurishni boshladi. Uning ishlab chiqarish quvvati 1,5 ming MVtga teng va 1,8 mlrd AQSh dollari loyixaning umumiy qiymatini tashqil qilmoqda. Bu jarayon 3 bosqichda bo'lib, birinchi bosqichda 200 MVt quvvatli energiya stansiyasi qurishva 240 mln AQSh dollari miqdorida to'g'ridan-to'g'ri investitsiya kiritish rejalashtirilgan. Ammo bu ham boshlang'ich loyiha. Sababi Toshkent viloyatiga qo'yilgan 750 kVt quvvatga ega birgina tajriba shamol elektr stansiyasining samaradorligi to'g'risida haligacha to'liq ma'lumot berilmagan. Shamol elektor stansiyalarini qurish 2015 yil O'zbekiston va Jahon banki o'rtasida muzokaralar doirasida ham ko'rib chiqilgan edi. Unga ko'ra, shamol energiyasi ishlab chiqaruvchi qurilmalarni birinchi navbatda Navoiy viloyati va Qoraqalpog'istonda o'rnatish rejalashtirilib, 3 mlrd AQSh dollari nmiqdorida sarmoya talab qilinishi aytib o'tilgan edi. Ammo bu ham loyiha bo'lib qolib ketdi.

AESlarga kelsak O'zbekiston bu masalada tajribaga ega hisoblanadi. O'zbekiston ilmiy tadqiqot sinovlari uchun reaktorga ega. O'zbek olimlarining fikricha: «Bugun O'zbekistonda atom energiyasi bo'yicha kuchli mutaxassislar ega. Xom-ashyo masalasida ta'minlanganmiz. Yadro-fizika institut mutaxassislar tadqiqotlar olib borishmoqda. Bu sohada O'zbekiston atom energiyasidan foydalanishga tayyor».

Markaziy Osiyoda energiya yetishmovchiligi yuzasidan ziddiyatlar kuchayib borar ekan, atom energiyasidan foydalanish masalasiga e'tibor qaratilmoqda.

Mintaqa uran zaxirasiga boy. Atom elektrostansiyalari muammoga yechim bo'lishi aniq. Bugun rivojlangan va rivojlanayotgan davlatlarda atom energiyasidan foydalanish ustuvor o'ringa chiqmoqda.

Mintaqa yadro qurollaridan xoli hudud sifatida e'lon qilingan. O'zbekiston va Qozog'iston MAGATE a'zosi, atomdan tinchlik maqsadida foydalanish bo'yicha tadqiqotlar olib boradi.

Biroq O'zbekiston va Qozog'istonning bu borada hamkorligi haqida gapirish qiyin. Qozog'iston Atom energiya stansiyasi (AES) qurilishi bo'yicha aniq harakatlar rejalagan, 2011 yildan qurilish ishlari boshlanishi haqida ma'lumotlar berilgan edi, ammo amalga oshirilmadi. O'zbekiston

bu masalada o'z qo'shnisidan ildamlab ketdi. Sobiq ittifoq davrida va mustaqillikdan so'ng Mintaqada AES qurish masalasi ilmiy va siyosiy doiralarda hamisha muhokama qilib kelingan. XX asrning o'rtalarida Sobiq Ittifoq O'zbekistonga (Zarafshon vohasida) atom elektrostansiyasini qurish taklifini o'rganib chiqqan. Lekin u yerda Zarafshon vohasi haqida gap borganda Zarafshon seysmik jihatdan xavfli zona ham, keyin mutaxassislar ham kam bo'lgan, Markaz tomonidan AES qurish rejasining rad etilishi ko'proq malakali mutaxassislar yetishmasligi bilan ifodalangan. Hozirgi kunda O'zbekiston atom energiyasi bo'yicha kuchli mutaxassislar ega.

AES ekologiya uchun nisbatan xavfsizligi, zaharli gazlar miqdorini keskin kamaytirishi va qudrati jihatdan ham istiqbolli ko'rilmogda. Fransiya 70% foizga yaqin elektr energiyasini atom stansiyalari hisobiga ishlab chiqaradi.

2018 yil Ulug'bek qo'rg'onida, O'zbekiston Prezidenti Sh. Mirziyoyev Moskva muhandislik-fizika instituti Milliy tadqiqot yadro universitetining filialini ochish to'g'risidagi farmonga imzo chekkan edi. Prezident farmonida oliygo'ha talabalari atom energetikasi va yadro texnologiyalari sohasi bo'yicha Rossiya ta'lim standartlariga muvofiq bilim olishi ko'rsatib o'tilgan edi.

Shu Farmon doirasida O'zbekiston Respublikasi va Rossiya Federatsiyasi o'rtasida bo'lajag «Atomchilar» tayyorlash uchun 2019 yil 13 sentabr oyida Toshkent shaxri yaqinida joylashgan Ulug'bek qo'rg'onida Moskva muhandislik-fizika instituti Milliy tadqiqot yadro universitetining birinchi xorijiy filiali ochildi. Bu ochilish bejiz emas, aynan shu yerda Sobiq Ittifoqning Markaziy Osiyodagi va mustaqillikdan so'ng O'zbekistonning yirik Yadro fizikasi instituti joylashgandir.

Hozir hech kim yirik gidrostansiyalar qurmaydi, nafaqat ekologiya, iqtisodga ham to'g'ri kelmaydigan narsa. Butun dunyo atom energetikasiga o'tmoqda, ekologiyaga xavf solmaydi, nihoyatda arzon. Shuning uchun biz orqada qolib ketmaslik uchun AES qurilishini jadallashtirishim lozimdir. Mintaqasa atom energiyasidan foydalanishda Qozog'iston va O'zbekistonda imkoniyatlar bor. Mintaqaviy ahamiyatga ega AESlar ishga tushirilsa rivojlanish uchun turtki bo'ladi. Hamkorlik bo'lgani yaxshi, lekin bu narsa har bir davlatda alohida stansiyalar qurish imkoniyatini ham rad etmaymiz. O'zbekiston atom stansiyasiga tayyor, faqat bu siyosiy jihatdan juda qimmatbaho ne'matdir.

Adabiyot:

1. 2016 yil 28-dekabr kuni anjumanlar saroyida o'tqazilgan Fanlar akademiyasi akademik va olimlar bilan yilgilishlaridan. «Xalq so'zi» 30-dekabr soni.
2. Energetika sohasidagi investitsiya muhiti va bozor tarkibini chuqur o'rganish // https://energycharter.org/fileadmin/DocumentsMedia/ICMS/ICMSLithuania_2013_ru.pdf
3. BP O'zbekiston neft va gaz zahirasini tasdiqladi // <https://www.trend.az/business/energy/2544572.html>
4. «O'zbekneftgaz» ilk bora o'z ma'lumotlarini e'lon qildi // <https://podrobno.uz/cat/economic/uzbekneftgaz-vpervye-raskryl-dannye-po-dobyche-gaza/#>
5. Shamol energetikasi istiqbollari // <http://uza.uz/uz/business/shamol-energetikasi-istiqbollari-23-04-2015>

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 42 (280) / 2019

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

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

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 30.10.2019. Дата выхода в свет: 06.11.2019.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

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