

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

12 2020
ЧАСТЬ IV

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 12 (302) / 2020

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
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
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)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Авиценна (980–1037), средневековый персидский ученый, философ и врач, представитель восточного аристотелизма.

Абу Али Хусейн ибн Абдуллах ибн аль-Хасан ибн Али ибн Сина (латинизированное имя — Авиценна) родился в с. Афшана близ Бухары. Уже к 10 годам мальчик смог полностью выучить Коран. В общей школе он проучился недолго. Отец нанял ему учителя, которого Авиценна довольно быстро смог превзойти в понимании большинства преподаваемых им наук. Далее пылкий юноша начал заниматься самообразованием, с жадностью поглощая все доступные ему рукописи.

В 14 лет Али ибн Сина серьезно увлекся медициной, не только читая трактаты, но и посещая самых тяжелых больных. Первым успехом в этой области стало излечение местного эмира, которому не смогли ничем помочь придворные, а юный лекарь Авиценна смог. Тогда его назначили личным врачом правителя, после чего он получил доступ к дворцовой библиотеке. Интересно, что на тот момент юноше было всего 17 лет. Уже к 18 годам Авиценна начал дискутировать по вопросам астрономии, философии и физики с самыми известными умами Востока, а к 20 — написал несколько книг.

Бухара вскоре была захвачена тюркскими кочевниками, и Авиценна был вынужден отправиться в Хорезм, где и провел несколько спокойных лет. В это время он вместе со сторонниками, среди которых был Абу Сахл Масиха, рискуя быть обвиненным в надругательстве над мертвыми и приговоренным к смертной казни, тайно проводил вскрытия. В то время это была единственная возможность изучать анатомию и влияние болезней на внутренние органы.

Через несколько лет Авиценна и Масиха, отказавшись ехать по требованию султана Махмуда Газневи в столицу, где их могла ждать расправа, решили бежать. Во время бегства они в песчаной буре потеряли воду с удовольствием. Престарелый Масиха не пережил путешествия и умер в пустыне. На протяжении долгих лет Авиценна скитался по миру, скрываясь под чужим именем. Позже он стал министром в Хамадане, а затем — главным врачом и советником эмира в Исфахане. В течение этих лет Ибн Сина, подстегиваемый критикой его стиля, обратился к изучению литературы и филологии, а также продолжал плодотворную научную работу, завершил «Канон врачебной науки». Многие рукописи трудов, в том числе «Книга справедливости», сгорели во время нападения на Исфахан газнийского войска.

Сложно переоценить вклад Авиценны в мировую науку. Он на каждой странице своих трудов открывал что-то новое. Считается, что Али ибн Сина написал более 450 книг, освещающих разные науки (логика, физика, пси-

хология, философия и медицина). Из них до наших дней в разной степени сохранности дошло около 240.

В своих трудах по медицине он описывал роль и место физических упражнений в оздоровительной и лечебной практике. Он утверждал, что если человек умеренно и своевременно занимается физическими упражнениями и соблюдает режим, то он не нуждается ни в лечении, ни в лекарствах. Прекратив эти занятия, он чахнет. Физические упражнения укрепляют мышцы, связки, нервы. Он советовал при занятиях учитывать возраст и здоровье, высказывался о массаже, закаливании холодной и горячей водой.

Авиценна выделял в природе человека четыре элемента: вода, земля, огонь и воздух. Каждый из элементов определял натуру человека. Также он выделял четыре жидкости, из которых состоит человек: кровь, флегма, желтая желчь и черная желчь. Доминирование одной из них определяет темперамент человека. Это легло в основу современного определения типов темпераментов: сангвиники, флегматики, холерики, меланхолики. В своей книге «Канон врачебной науки» Авиценна предположил, что существуют микроорганизмы, вызывающие инфекционные болезни, что было подтверждено Луи Пастером лишь через восемь веков.

В области химии Ибн Сина открыл процесс перегонки эфирных масел. Он умел добывать соляную, серную и азотную кислоты, гидроксиды калия и натрия.

Ученый внес разносторонний вклад в изучение астрономии, механики (теория вложенной, или запечатленной, силы), философии (в понимании предмета метафизики Ибн Сина следовал Аристотелю), психологии, литературы («Трактат о любви», «Трактат о птицах» четверостишия и рубаи).

Авиценна писал также произведения по теории музыки, которые являются частями его энциклопедических работ. С теоретической точки зрения Ибн Сина, по средневековой традиции, относил музыку к математическим наукам. Он определял ее как науку, изучающую звуки в их соотношениях и имеющую целью установление правил создания композиции. Исходя из учения Пифагора, он считал, что музыка подчинена числам и находится в тесной связи с ними.

Во время одного из военных походов правителя Исфахана у Ибн Сины открылась тяжелая желудочная болезнь, от которой вылечить себя он не смог. Перед смертью Ибн Сина продиктовал свое завещание незнакомцу. В нем он дал указание отпустить всех своих рабов, наградив их, и раздать все свое имущество беднякам. Похоронили Авиценну в Хамадане у городской стены, а через восемь месяцев его прах перевезли в Исфахан и перезахоронили в мавзолее эмира.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Абраменко И. М., Сорокина Н. В., Карачарова Л. Е.**
Использование технологии «Дети-волонтеры» в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста..... 249
- Аникеева Е. П., Ермоленко Н. Я.**
Создание здоровьесберегающей среды в ДОУ на современном этапе развития образования..... 252
- Бакутина Е. В.**
Особенности речевого развития при детском аутизме..... 253
- Бобылева О. В., Чаркова В. В.**
Теория проблемно-развивающего обучения М. И. Махмутова 257
- Гришакова И. Д.**
Особенности развития пространственной ориентировки у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста 259
- Дурнева Н. М., Зуйкова Г. В., Кайсаканова Т. А., Чертищева М. Л.**
Патриотическое воспитание и обучение дошкольников средствами музейной педагогики 260
- Завадская И. Ю., Каирова Д. М.**
Повышение качества воспитания и образования через внеурочную деятельность школьников . 262
- Завалишина О. В., Дарменова Ф. А.**
Экспериментальное исследование особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта 264
- Измайлова К. В.**
Позитивные шаги воспитания позитивных детей..... 267
- Каушан Ю. С.**
Арт-терапия как один из методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ..... 269
- Качановская Н. Н., Филипович Д. Н.**
Роль личности педагога в формировании нравственной культуры общества..... 271
- Князева О. Г., Попова Е. В.**
Самостоятельная деятельность обучающихся как инструмент решения задач учебного проекта..... 273
- Кожина А. Л.**
Проблема формирования сплоченности педагогического коллектива посредством развития психологической компетентности педагогов..... 275
- Майорова К. А.**
Результаты анкетирования по применению инновационных технологий во внеурочной работе 277
- Махмудова Ш. М.**
Информационные технологии как эффективный метод изучения иностранного языка в вузах.. 280
- Моложавенко В. Л., Львова А. К.**
Аспекты организации инклюзивного образования..... 282
- Мукашева Ж. М., Завалишина О. В.**
Экспериментальное исследование эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта средствами изобразительного искусства..... 284

Panfilova T. A., Goncharova Y. V., Zinovyeva S. V., Kulikova I. A.

Schoolchildren's environmental education of in the class teacher's system of work. School experience in solving children's ecological problems..... 287

Пахомова Н. В.

Методика организации самостоятельной работы курсантов в процессе формирования профессиональных компетенций..... 289

Плиева Р. В., Тургунова Н. А.

Внедрение и интеграция новых технологий инклюзивного образования в систему дошкольного и начального образования Республики Узбекистан..... 292

Сейтова Г. Ж., Ибраимова З. С.

Approaches and techniques in English language instructing: the oral methodology, situational language educating and the audio lingual strategy 295

Строкова Т. А.

Консультация для воспитателей «Обучение лепке в детском саду» 296

Цыренова А. Т.

Овладение техникой чтения на английском языке в начальной школе: проблемы и причины..... 298

Черная Д. В.

Использование цифровых технологий для развития навыков иноязычного общения 301

Юдина О. А.

Характеристика просодической стороны речи детей..... 305

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ**Швецова М. Ю.**

Сценарий шахматного досуга для детей 6–7 лет «Награждение от шахматной королевы»..... 308

ПРОЧЕЕ**Гросу Г. В.**

Туристские риски в Карибском курортном регионе 311

**МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
ҚАЗАҚСТАН****Абықан А. О., Абаев Н. Н., Нысанбаева А. С.**

Алматы қаласы бойынша атмосфералық тұрақсыздық индекстерінің таралуының климаттық ерекшеліктері 314

**МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ
O'ZBEKISTON****Asliyeva G. Z.**

Nemis tili darslarida filmlardan foydalanishning asosiy me'yorlari 320

Мухамедов Ш. Х.

Суюрғол мулкчилик тури 322

Султонова Д. Н., Дўсанов З. З.

Самарқанд — рассомлар шахри 324

Юлдашева Н. Н.

Хорижий тилларни ўқитишда ахборот технологиялар ва инновацион методларнинг ўрни 332

ПЕДАГОГИКА

Использование технологии «Дети-волонтеры» в образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста

Абраменко Ирина Михайловна, заведующий;
Сорокина Наталья Васильевна, воспитатель;
Карачарова Лилия Евгеньевна, воспитатель
МДОУ «Детский сад № 8» п. Пролетарского (Белгородская обл.)

Использование в дошкольном образовании технологии «Дети-волонтеры» (автор: Н.П. Гришаева) позволяет педагогам решать задачи социального развития, коммуникативных навыков и формирования нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста. Организация педагогических мероприятий данной технологии отвечает требованиям, связанным с возрастными и психолого-педагогическими особенностями старших дошкольников.

Ключевые слова: образовательная технология, волонтерское движение, символика волонтерского движения, проектная деятельность, этапы реализации проекта.

В настоящее время в педагогической науке и практике видет интенсивный поиск наиболее эффективных форм, методик и технологий организации образовательной деятельности с обучающимися. В методической литературе можно найти множество подобных разработок. С течением времени некоторые из них оказываются не востребованными или неэффективными. А другие широко используются в практике работы с детьми, в том числе и дошкольного возраста.

Авторские технологии, разработанные Н.П. Гришаевой, в основном, активно используются педагогами дошкольных организаций. Интересны технологии: «клубный час», детский «телефон доверия», социальные акции и др. К таким востребованным разработкам относится технология «Дети — волонтеры» [2].

Волонтерская деятельность (от лат. *Voluntarius* — добровольно) — это широкий круг деятельности, включающий традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчета на денежное вознаграждение [3].

В настоящее время в Белгородской области волонтерское движение носит плановый и системный характер. В него включены студенты и школьники, рабочие и служащие. Деятельность волонтерских организаций и отрядов в Белгородской области регулируется законодательными актами: закон Белгородской области от 3 октября 2013 N 223 «О поддержке молодежи в Белгородской области»; постановление Правительства Белгород-

ской области от 30 мая 2016 года n 177-пп «О развитии волонтерской (добровольческой) деятельности молодежи в Белгородской области» и другими нормативными правовыми актами, регулирующими вопросы развития социальной сферы и институтов гражданского общества [5].

По технологии Н.П. Гришаевой волонтерами могут быть и дети дошкольного возраста. Одной из форм организации волонтерской деятельности в дошкольной организации является проектная деятельность. В дошкольной образовательной организации «Детский сад № 8» Ракицкого района Белгородской области реализация долгосрочного образовательного проекта «Доброе сердце» рассчитана на три года (2016–2019 гг.).

Образовательная деятельность проекта условно подразделяется на три этапа: начальный, основной и заключительный. Планирование образовательной деятельности при реализации проекта представлено в таблице 1.

В соответствии с требованиями, указанными в технологии Н.П. Гришаевой «Дети — волонтеры», образовательная деятельность строится с опорой на общедидактические принципы:

— принцип систематичности при реализации мероприятий технологии волонтерства в воспитании у дошкольников способности к эмоциональному сопереживанию, сочувствию и милосердию;

— принцип доступности: в имеющемся материале выбираются наиболее актуальные мероприятия для детей, учитывая их заинтересованность и индивидуальные особенности;

Таблица 1. Планирование образовательной деятельности

Этапы проекта	Мероприятия образовательной деятельности
Начальный	Опрос родителей старшей разновозрастной группы о возможности организации в условиях дошкольной организации волонтерского отряда.
	Посещение муниципального практического семинара по теме: «Организация волонтерского движения в образовательных организациях»
	Самостоятельное изучение теоретической литературы: словарной, публицистической, психолого-педагогической и методической.
	Обсуждения вопроса о возможности организации в условиях дошкольной организации волонтерского отряда на педагогическом совете и Совете родителей.
	Беседы с детьми «Что такое волонтерство?», «Кто может быть волонтером?»
	Просмотр детьми, родителями и педагогами видеороликов о волонтерском движении и направлениях его деятельности.
	Создание волонтерского отряда, оформление локальных актов на уровне детского сада (положение о волонтерском отряде, приказы о создании отряда и его деятельности). Оформление страницы сайта «Волонтерский отряд в детском саду». Оформление символики отряда
Основная часть	Планирование образовательной деятельности волонтерского отряда по направлениям («Забота», «Помощь», «Событийное волонтерство в поселке и районе», «Книжка больница»)
	Организация работы по обучению членов волонтерского отряда. Создание памяток, буклетов, коллажей и др.
	Организация работы по выполнению конкретных обязанностей, направленных на объекты волонтерства (малыши младшей разновозрастной группы, дети кратковременной группы, пожилые люди, ветераны войны и труда, в том числе и педагогического и др.)
	Участие в событийном волонтерстве. Оказание необходимой помощи в подготовке и проведении мероприятий поселкового и районного уровней (участие в концертах, играх-соревнованиях, оформление подарков, памятных сувениров и др.)
	Участие в мероприятиях досуговой деятельности детского сада: подготовка украшений для зала, атрибутов к играм, костюмов для детей и сказочно-игровых персонажей, декораций для театрализованной деятельности и игр-драматизаций и др.)
Заключительная часть	Подготовка и проведение музыкально-театрализованного шествия на Дне поселка «Дети-волонтеры»
	Оформление фотовыставки «Мы — волонтеры», стенгазеты «Волонтерское движение — дело семейное», коллажей по мероприятиям событийного волонтерства.
	Оформление итоговой документации по проекту.
	Оформление опыта работы по теме «Воспитание нравственных чувств детей старшего дошкольного возраста посредством образовательной технологии «Дети-волонтеры».
	Выполнение мероприятий по популяризации опыта работы по теме: «Воспитание нравственных чувств детей старшего дошкольного возраста посредством образовательной технологии «Дети-волонтеры».

— принцип свободы выбора. В совместной со сверстниками деятельности необходимо предоставлять ребенку право выбора, в принятии им решений должна присутствовать достаточная степень свободы;

— принцип ведущей деятельности. Освоение детьми определенных навыков должно осуществляться в интересной форме;

— принцип личностной ориентации. Каждый ребенок должен чувствовать эмоциональный комфорт.

Использование технологии с дошкольниками имеет ряд особенностей. На них указывает Н.П. Гришаева в своих исследованиях. Она пишет: «Реализация технологии предполагает систематическое разновозрастное общение не только между детьми детского сада, а также школьниками и взрослыми волонтерами» [2].

Межгрупповое взаимодействие взаимно обогащает детей разных возрастов: младших продвигает в своем развитии, а старшим дает возможность быть образцом для подражания. Для детей старшего возраста игра с малышами — это урок ответственности, первое серьезное дело, которым они руководят.

Взаимодействие со школьниками и взрослыми волонтерами позволило детям не только оценить значимость волонтерского движения, но и красочность в использовании символики (красные береты, футболки и значки с эмблемой волонтерского движения).

Для детей дошкольного возраста внешние атрибуты любой деятельности весьма привлекательны. Они играют роль внешнего мотива, стимула, позволяют поддерживать интерес к данной работе длительное время. Эту же

цель преследуют педагоги, оформляя с детьми и родителями фотовыставки, коллажи, стенгазеты, фотовыставки «Добрые дела и поступки», «А ты сделал доброе дело?». Все это вносит в работу элементы игры, игровых сюрпризов.

Первым мероприятием, в котором принимали участие не только участники образовательных отношений детского сада (дети, родители и педагоги), но и школьники — волонтеры и взрослые волонтеры поселка Пролетарского, был праздник «Посвящение в волонтеры».

В соответствии со сценарием праздника его участники обыгрывали девиз и символику волонтерского отряда детского сада, смотрели видеоролики, где показана работа подобного отряда школьников и взрослых волонтеров. Дети играли в дидактические и развивающие игры, обогащающие социальный опыт дошкольников.

В дальнейшем, волонтерским отрядом старших дошкольников «Доброе сердце» были организованы и проведены:

— экологические акции «Озеленим наш детский сад и поселок» (совместная трудовая деятельность с родителями по посадке цветов, кустов и деревьев и уходу за ними, уборка мусора на участке, в парке); «Помоги птицам зимой»;

— социальные акции «Вместе в школу детей соберем», «Бессмертный полк», «Твори добро — другим во благо», «Дорога — символ жизни», «Игрушки для малышей», «Ветеран живет рядом», «Примите наши поздравления», «Новогоднее чудо», «Спешите делать добро» и др.;

— конкурс рисунков на асфальте «Доброта спасет мир»;

— решение практических ситуаций «Если трудно... кто поможет» и др.

Эти формы работы знакомы и педагогам, и детям, и методика их организации широко представлена в методической литературе.

Литература:

1. Арсеньева, Т. Н. Теоретико-практические основания развития школьного добровольческого движения / Т. Н. Арсеньева, В. А. Зотова, Д. Д. Маслова, Д. Е. Покровский, А. С. Федорова. — Москва: 2018. [Электронный ресурс]. — URL: <https://yadi.sk/i/y9Vht3BBXe0cAQ> (дата обращения: 14.03.2020).
2. Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие / Н. П. Гришаева. — М.: Вентана — Граф, 2016. — 184 с.
3. Лихачев, Д. Письма о добром. — СПб.: Азбука-Аттикус [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.litres.ru/dmitriy-lihachev/pisma-o-dobrom-147913/> (дата обращения: 14.03.2020).
4. Сваталова, Т. А. Нормативно-правовые основания реализации ФГОС ДО: учебное пособие для слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования / Т. А. Сваталова, С. А. Ларюшкин. — Челябинск: ЧИППКРО, 2018. — 64 с.
5. Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. О развитии волонтерской (добровольческой) деятельности молодежи в Белгородской области [Электронный ресурс]. — URL: <http://docs.cntd.ru/document/428584220> (дата обращения: 14.03.2020).

А вот участие в событийном волонтерстве направление работы для дошкольной организации новое, связанное с преодолением трудностей как организационных, так и, связанных с коммуникативными и социальными навыками дошкольников — умением общаться со взрослыми, школьниками, выступать перед широкой аудиторией, осознанием значимости данной работы.

Событийное волонтерство — помощь в организации массовых мероприятий, событий в поселке, районе [1]. Событийное волонтерство хорошо представлено в Ракитянском районе. В организации массовых мероприятий принимают участие волонтеры — школьники и взрослые. Они используют определенную символику (значки, футболки, головной убор) и оказывают помощь организаторам и участникам мероприятия, указанную в сценарии.

Участие дошкольников — волонтеров — это выступления на сцене, оказание помощи при вручении подарков, призов и др. При этом важно, что дети — дошкольники носят такие же футболки, значки, головные уборы, что позволяет им видеть причастность к общему делу, осознавать значимость собственной работы.

Конечно, такая работа невозможна без сотрудничества с родителями воспитанников. Таким образом, еще одной актуальной задачей является — создание постоянно действующей бригады волонтеры — дети и родители. Совместное дело с родителями — это сильная внутренняя мотивация для дошкольников, а как оказалось в дальнейшем, и для родителей.

Таким образом, технология «Дети — волонтеры», реализуемая в рамках долгосрочного проекта «Доброе сердце», оказалась эффективной и перспективной для детского сада, так как организовывалась с учетом специфики дошкольной организации и интересов и возможностей детей, родителей и педагогов.

Создание здоровьесберегающей среды в ДОО на современном этапе развития образования

Аникеева Елена Петровна, воспитатель;

Ермоленко Наталья Ярославна, воспитатель

МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 7» п. Пролетарского (Белгородская обл.)

Давно известно, что дошкольный возраст один из самых важных периодов в процессе формирования личности человека. Он является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до семи лет идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер. Сегодня сохранение и укрепление здоровья детей — одна из главных стратегических задач развития страны.

Основная задача нашего детского сада, в принципе, как и любой другой образовательной организации — охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей, индивидуально подготовить каждого ребенка дошкольного возраста к его самостоятельной жизни, предоставив ему все необходимые знания и развив у него все необходимые навыки и умения, воспитав определенные положительные привычки. Задача раннего формирования культуры здоровья **актуальна**, своевременна и достаточна сложна. [3]

Перед детским садом в настоящее время остро стоит вопрос о путях совершенствования работы по укреплению здоровья детей.

Анализируя данные посещения детьми нашего дошкольного учреждения за 2017–2019 года, мы пришли к выводу, что процент заболеваемости детей возрос.

Год	Процент заболеваемости
2017	36%
2018	39%
2019	41%

Это небольшое исследование состояния здоровья наших воспитанников позволило прийти к выводу о том, что главная задача, стоящая перед нами, — снижение риска развития хронических заболеваний, укрепление и развитие имеющегося ресурса здоровья.

Таким образом, одним из направлений в своей работе мы выделили введение здоровьесберегающих технологий в организованную образовательную деятельность, в формировании здорового образа жизни. **Новизна** заключается в реализации инновационных здоровьесберегающих технологий в течение всего времени пребывания дошкольника в детском саду.

В процессе своей деятельности мы стремимся к реализации следующих задач:

— обеспечивать определенные условия для физического и психологического комфорта участников воспитательного и образовательного процесса;

— формировать доступные знания о пользе занятий физической культурой, об основных гигиенических правилах;

— реализовывать комплексный подход в использовании всех методов и форм образовательной работы с детьми дошкольного возраста для своевременного развития жизненно важных двигательных навыков и способностей детей;

— формировать основы безопасности жизнедеятельности;

— оказывать помощь семье в сохранении здоровья детей и приобщению их к здоровому образу жизни.

Проанализировав причины болезней дошкольников, мы пришли к выводу о необходимости решать эти проблемы комплексно. [1]

Первое, что мы сделали это анкетирование родителей на тему: «Как питается ваш ребенок дома?», «Какой режим дня у вашего ребенка?» и др. Провели цикл бесед «Я и мой ребенок», «Здоровьесберегающие технологии в детском саду и в семье», «Разговор о правильном питании», «Режим дня дошкольника». Очень помогла здесь медсестра, совместно с ней была составлена таблица состояния здоровья воспитанников на начало года и на конец года. Также активно работал психолог, проводя в течении года своё текущее анкетирование.

В процессе работы был собран материал по использованию здоровьесберегающих технологий, разработаны картотеки игр и упражнений, составлены памятки для родителей. [2]

Для успешного решения поставленных задач в нашем дошкольном учреждении созданы все необходимые условия. Это, прежде всего здоровье сберегающая предметно-развивающая среда:

— физкультурный зал, оборудованный стандартным и нестандартным оборудованием и другими спортивными атрибутами и тренажерами;

— спортивная площадка, оборудованная стационарным оборудованием для развития основных видов движения, позволяющая проводить физкультурные занятия, оздоровительный бег и спортивные мероприятия на открытом воздухе;

— «**Островок здоровья**», который расположился на территории нашего детского сада, в тенистом саду и о котором хотелось бы рассказать подробнее, так как в этом году наша группа заняла **1 место в районном конкурсе на лучшую презентацию «Островок здоровья»**. [5]

Участвуя в смотре-конкурсе «**Лучшая разработка нетрадиционного физкультурного оборудования**» среди групп ДОО наша группа заняла **3 место**.

Разнообразные лечебно-оздоровительные мероприятия, осуществляемые в рамках здоровьесбережения, наряду с активно проводимой разносторонней санитарно-просветительной работой, позволяют максимально использовать все доступные средства для достижения главной цели — формирование, сохранение и укрепление здоровья всех детей дошкольного учреждения. [4]

С целью повышения эффективности работы педагогов в области формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников и в рамках муниципального проекта «Важнее всего на свете — здоровые дети» в нашем детском саду прошел смотр-конкурс дидактических игр и пособий по воспитанию культурно-гигиенических навыков и культуры еды «Чистота — залог здоровья!».

В октябре 2017 г. в прошел **семинар-практикум** для педагогов ДООУ «**Культурно-гигиенические навыки — важная составная часть культуры поведения**» с целью повышения **педагогической компетентности педагогов** по проблеме приобщения детей к здоровому образу жизни через привитие навыков гигиены и самообслуживания, активизации мыслительной деятельности **педагогов** в процессе их работы в микрогруппах, который **занял 1 место в районных педагогических чтениях**.

Также в ноябре в рамках проекта «Управление здоровьем», который стартовал в 2016 году на территории Белгородской области, инициированный губернатором Е.С. Савченко, педагогами ДООУ были подготовлены и проведены мероприятия по формированию основ здо-

рового образа жизни. Своим опытом воспитания детей и привитием навыков здорового образа жизни за круглым столом «Здоровая семья — здоровый ребенок» поделились родители нашей группы.

Особую значимость в процессе сохранения здоровья детей имеют двигательные задания, подвижные игры, которые всегда интересны, обладают большим эмоциональным зарядом, дают возможность увеличивать двигательную активность детей в ДООУ. Дети показывают высокий уровень развития физических качеств, отдельных качественных сторон двигательных возможностей человека: быстроты, гибкости, равновесия, выносливости и ловкости, достаточный уровень развития основных движений у детей.

В **результате** проделанной работы у детей вырос интерес к двигательной деятельности, дети начинают понимать значимость заботы о своём здоровье, овладели необходимыми культурно-гигиеническими навыками. Дети стали более спокойными и уравновешенными, улучшился психологический микроклимат в группе. Уровень заболеваемости по сравнению с прошлым годом не снизился, но и не увеличился — в данном возрасте отсутствие отрицательной динамики является хорошим показателем, т. к. дети ещё маленькие и часто болеют.

Таким **образом, современные** подходы к организации **здоровье-сберегающей среды направлены на создание** эмоционально — комфортных условий пребывания ребенка в ДООУ и содействуют его физическому, духовному и социальному благополучию.

Литература:

1. Каштанова, Т. В. Организация оздоровительного центра в образовательном учреждении: практическое пособие М.:2002
2. Моргунова, О. Н. Физкультурно-оздоровительная работа в ДООУ. Воронеж, 2005—127 с.
3. Зимонина, В. А. Воспитание ребёнка — дошкольника. Расту здоровым. М.; ВЛАДОС,2003—304 с
4. Кузнецова, М. Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях. М.: АРКТИ, 2002—64 с.
5. <http://festival.1september.ru/> (Теоретический семинар «Использование здоровьесберегающих технологий в работе педагога» Чеботарева О. В.)

Особенности речевого развития при детском аутизме

Бакутина Елена Валерьевна, учитель-логопед

МБДОУ Детский сад комбинированного вида № 5 станции Крыловской (Краснодарский край)

В своей статье я поделюсь знаниями и опытом, которыми мне «повезло овладеть», благодаря особенному воспитаннику в моей группе детского сада. Это, конечно, далеко не все, поскольку я являюсь молодым специалистом.

Ключевые слова: дети, речевое развитие, детский аутизм.

Что такое аутизм?

Аутизм — это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризую-

щееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися действиями. Все

указанные признаки начинают проявляться в возрасте до трех лет. Схожие состояния, при которых отмечаются более мягкие признаки и симптомы, относят к расстройствам аутистического спектра.

Внешние проявления раннего детского аутизма.

1. Аутизм. Ребенок испытывает трудности при установлении эмоционального контакта с внешним миром. Проблема — выражение собственных эмоциональных состояний и понимание других людей. Трудности возникают при установлении зрительного контакта, во взаимодействии с людьми при помощи жестов, мимики, интонаций. Даже с близкими людьми ребенок испытывает сложности в налаживании эмоциональных связей, но в большей степени аутизм проявляет себя в общении с посторонними.

2. Стереотипичность в поведении. Ребенку свойственна поглощенность однообразными действиями: раскачивание, потряхивание и взмахивание руками, прыжки, бег по кругу. Один и тот же предмет ста-

новится объектом постоянных манипуляций, он его трясет, постукивает, вертит, крутит. Также ребенок старается избежать каких — либо нововведений в его жизненный порядок и таким образом активно этому сопротивляется.

3. Характерная задержка и нарушение речевого развития, а именно ее коммуникативных функций. Зачастую проявляется в виде мутизма. У ребенка может быть хорошо развитый словарный запас и способность формулировать собственные мысли, но при этом его речь носит характер «штампованности». Он избегает разговоров, не задает вопросов и может не реагировать на вопросы, обращенные к нему. При этом наедине с собой он может комментировать свои действия, увлеченно декларировать стихи. Детям с синдромом раннего детского аутизма свойственны эхолалии — неправильное использование личных местоимений: ребенок называет себя на «ты», «она», «он», или по имени, например: «Сереза хочет пить. Дай Серезе воды».

Таблица 1. Развитие общения и игры в норме и при раннем детском аутизме.

Возраст в месяцах	Развитие в норме	Развитие при аутизме
2	Поворачивает голову и глаза на звук. Улыбается при общении	-
6	Протягивает руки в ожидании, когда его возьмут на руки. Повторяет действия, имитируя взрослого.	Менее активен, требователен, чем ребенок с нормальным развитием. Некоторые дети очень возбудимы. Слабый зрительный контакт. Нет ответных социальных проявлений.
8	Отличает родителей от незнакомых людей. Игры типа «Дай и возьми» с обменом предметами со взрослыми. Игры в прятки («ку-ку») и др. сходные по сценарию. Показывает объекты взрослым. Машет рукой на прощание. Плачет или ползет за мамой после того, как она уходит из комнаты.	Ребенка трудно успокоить, если он огорчен. Около 1/3 детей чрезмерно замкнуты и могут активно отвергать взаимодействие. Около 1/3 детей любят внимание, но мало выражают интерес к другим.
12	Ребенок чаще инициирует игры. Ведущая в той же мере, как и отвечающая роль при взаимодействии. Возрастает зрительный контакт со взрослыми во время игр с игрушками.	Контакты обычно уменьшаются, как только ребенок начинает ходить, ползать. Не волнуется при разлуке с матерью.
18	Появляется что-то похожее на игру: показывает, предлагает, берет игрушки. Игра с самим собой или параллельная являются более типичными.	-
24	Появляются эпизоды, похожие на игру. При активной деятельности проявляется деятельность, похожая на игровую (напр., игры типа «Догони и дотронься» в большей степени, чем общая игра с игрушками).	Обычно отличает родителей от других, но большой привязанности не выражает. Может обнять, поцеловать, но делает это автоматически, если его кто-то попросит. Не различает взрослых (кроме родителей). Могут иметь место сильные фобии. Предпочитают быть в одиночестве.

36	Обучается взаимодействию со сверстниками. Эпизоды под- держания взаимоотношений со сверстниками. Часто ссорится со сверстниками. Любит помогать родителям в ведении домашнего хозяйства. Любит смешить других. Хочет сделать что-то хорошее родителям.	Не допускает к себе других детей. Чрезмерно возбудим. Не понимает значения наказания.
48	Распределяет роли со сверстниками в социо-драматической игре. Предпочитает друзей по игре. Взаимодействует со сверстни- ками вербально, иногда физически. Исключает нежелательных детей из игры.	Не способен понять правила игры.

Особенности речевого развития детей с аутизмом.

При раннем детском аутизме часто отмечают отсутствие лепета и слабое развитие функции подражания. Ребенок не выполняет простые речевые инструкции, хотя косвенными методами можно определить, что он понимает обращенную к нему речь. В возрасте 2–2, 5 лет отмечается отставание речи от возрастной нормы. Этому, как правило, предшествует какое — либо соматическое заболевание, психологические травмы или другие отрицательные воздействия. Ухудшение речи влечет за собой нарастание трудностей в моторике. Несмотря на утрачивание внешней речи, внутренняя речь ребенка сохранна и способна развиваться. Только после длительного и внимательного наблюдения можно увидеть эту особенность речи ребенка с РДА. На первый взгляд может показаться, что ребенок совсем не понимает обращенную к нему речь, так как он далеко не всегда и не сразу выполняет речевые инструкции. Однако, многое зависит от ситуации. Так, при непроизвольном аффективном внимании ребенка речь понимается им лучше, чем при прямом контакте. Кроме того, такие дети часто не имеют возможности выполнить просьбу вследствие моторного недоразвития, недостаточной целенаправленности и невозможности сосредоточения внимания.

Может быть и другой вариант. В этом случае отмечается задержка в становлении речи. Гуление проявляется в 3–5 мес., лепет в 5–11 мес., а иногда даже отмечается его отсутствие. Первые слова начинают появляться от 1 года 2 мес. до 3 — х лет. Эти слова не имеют даже малейшего характера обращения, а представляют собой лишь стереотипный набор слов — штампов. Типичными для этого варианта речевого развития являются стойкие нарушения звукопроизношения, перестановка звуков в словах, замедленный темп речи, только в редких случаях отмечается ускоренный темп. В связи с понижением психического тонуса у ребенка с ранним детским аутизмом не возникает побуждений к речевой деятельности, поэтому его словарный запас накапливается медленно, за счет механического запоминания и закрепляется благодаря склонности ребенка к стереотипиям. У такого ребенка сильно затруднено развитие фразовой речи, спонтанные фразы аграмматичны, то есть в речи не употребляются предлоги, слова не изменяются по родам и

числам, глаголы в речи встречаются преимущественно в неопределенной форме, прилагательные практически отсутствуют.

К. Гилберг и Т. Питерс считают, что при аутизме имеет место нарушение речи и языка. При аутизме в основании дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации. Основная проблема — ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией между двумя людьми. Речевые расстройства затрудняют контакт с окружающими, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте. Таким образом, психические и речевые нарушения у детей с синдромом раннего детского аутизма многогранны и имеют свои специфические особенности.

Особенности коррекционно — развивающей работы с детьми с ранним детским аутизмом учителя — логопеда в условиях ДОУ.

Первое, что наиболее важно при работе с такими детьми, это установить эмоциональный контакт. Это очень сложный и долгий процесс. Здесь подойдут такие игры:

- «Волшебный сундучок»;
- «Веселые матрешки»;
- «Бусинки, камушки»;
- «Волшебный мячик»;
- «Одинаковые — разные»;
- «Занимательная коробка». Цель: установить эмоциональный контакт с ребенком, развивать мелкую моторику.

После установления эмоционального контакта, я стала использовать различные игры и упражнения на развитие мелкой, а чуть позже и общей моторики. Здесь мне помогли следующие виды деятельности:

- рисование кончиками пальцев на песке, по манке;
- лепка пластилином, тестом;
- нанизывание бус, макарон;
- шнуровки;
- выкладывание различных картин при помощи кабошон, пуговиц;
- пластилиновые заплатки;
- пальчиковые игры с проговариванием.

На развитие общей моторики я использовала небольшие стихотворения с движениями, например:

«Собрались все дети в круг,
Я — твой друг и ты — мой друг (показать друг на друга).
Вместе за руки возьмемся
И друг другу улыбнемся! (взяться за руки и посмотреть друг на друга с улыбкой)».

На артикуляционную гимнастику я использовала в начале сухой бассейн, куда прятала простые упражнения. Ребенок доставал изображение и повторял то, что нарисовано на картинке. А уже через время я стала использовать картотеку «Сказки о Веселом язычке».

Дыхательные упражнения использовались в основном: «Подуй на листок», «Подуй на ладошки», «Подуй на корабль» и др.

Немаловажную роль также играли игры на звукоподражание:

«Повторюша»: способствует расширению словарного запаса ребенка, а также дает ему возможность послушать и повторить разнообразные звуки.

Словарный запас у таких детей количественно и качественно неполноценен, представлен обиходно-бытовой

лексикой. В речи наблюдаются стойкие аграмматизмы. Для развития используются следующие направления:

1. обогащение предметного и глагольного словаря;
2. формирование грамматического строя речи;
3. формирование структуры предложения; (при построении предложения большое значение имеет опора на схемы, карточки — подбор предложений к схеме, запись предложений под схемой, самостоятельное придумывание предложений по схеме);
4. упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования; (использование игровых приёмов, картинок и вопросов на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам, родам и т. д.).

У детей с аутизмом недостаточно сформирована устная связная речь, т. е. такие дети испытывают трудности с составлением рассказов по сюжетным и сериям сюжетных картинок, с пересказом прочитанного текста.

Литература:

1. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся детском аутизме / О. С. Аршатская // Дефектология: научно-методический журнал; Ред. Н. Н. Малофеев, А. Б. Меньков. — 2005. — № 22005. — с. 46–57.
2. Буянов, М. И. Аутизм. М.: Российское общество медиков-литераторов. 2001. — 88 с.
3. Владимирова, Н. Не от мира сего? // Семья и школа. — 2003. — № 9. — с. 10–11..
4. Додзина, О. Б. Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом // Дефектология. — 2004. — № 6. — с. 44–52.
5. Иванова, Н. Н. Как узнать аутизм? // Дефектология. — 2002. — № 2.
6. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. — СПб.: Речь, 2007. — 288 с.
7. Манелис, Н. Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами: Дисс.. канд. псих. наук, — М. 2000. — 124 с.
8. Никольская, О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути Помощи. — М.: Теревинф, 2005.—288 с.
9. Носкова, Н. В. Психология возрастного развития человека: Учебное пособие. Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2004. 228 с.
10. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Циркин С. Ю. — 2002. — 446с.
11. Феррари, П. Детский аутизм; пер. с фр. О. Власовой. — М.: РОО «Образование и здоровье», 2006.—127 с.
12. Хаустов, А. В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. — 2004. — 74с.
13. Шипицина, Л. М. Детский аутизм. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. — СПб.: «Дидактика Плюс», — 2001. — 368 с.
14. <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11083>

Теория проблемно-развивающего обучения М. И. Махмутова

Бобылева Оксана Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент;

Чаркова Виктория Вячеславовна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье подчеркивается историческое значение идей М. И. Махмутова в развитии проблемного обучения. Рассмотрены предпосылки развития и основные идеи теории проблемно-развивающего обучения. Дано краткое описание становления М. И. Махмутовым идеи активизации обучения в контексте проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, история педагогики и образования, тенденции развития проблемного обучения, методы обучения, теория урока.

Осмысление предшествующего исторического опыта прогрессивных ученых и педагогов является неотъемлемой частью развития современного образования [3, с. 5]. Подобное осмысление позволяет понять сущность происходящих процессов, прогнозировать педагогические инновации, а также находить решения возникающих проблем в образовании. Таким образом многие идеи великих педагогов прошлого были трансформированы и внедрены в современную педагогическую практику. Одним из примеров такой трансформации является развитие теории проблемно-развивающего обучения. Ее разработал известный ученый Мирза Исмаилович Махмутов (1926–2008), идеи которого кратко представлены в данной статье.

М. И. Махмутов известен в России и за рубежом как дидакт, государственный и общественный деятель, основоположник проблемного обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. Под проблемным обучением М. И. Махмутов понимал такой тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов научных знаний, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности.

В своих публикациях М. И. Махмутов использует термин «проблемно-развивающее обучение» вместо термина «проблемное обучение». Это связано с тем, что интерпретация проблемного обучения, которая была предложена М. И. Махмутовым и его школой (З. Е. Михайлова, Г. И. Ибрагимов, М. А. Чошанов и др.), отличалась от других имеющихся в то время интерпретаций. Именно поэтому в рамках данной статьи под проблемно-развивающим обучением мы будем понимать проблемное обучение, которое было разработано М. И. Махмутовым и его коллегами.

Рассмотрим общие предпосылки развития проблемного обучения. Предпосылками формирования теории проблемного обучения являлись идеи активизации обучения. Проблема активизации обучающихся всегда была в центре внимания образования. На каждом этапе развития общества она решалась по-разному в зависимости от социальной ориентации школы, достижений науки и доминирующих парадигм обучения.

Генезис проблемного обучения включает в себя подготовительный этап и основной этап — этап становления собственно теории проблемного обучения. Подготовительный этап становления проблемного обучения начинается с зарождения и развития идей активизации учения (майевтика Сократа, учения Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. Ф. Дистерверга, К. Д. Ушинского, Я. А. Коменского и др.). На основе идеи активизации учения на рубеже XIX—XX вв. начинает формироваться исследовательский метод обучения, который основан на приемах развития познавательной самостоятельности учащихся в овладении знаниями (А. Я. Герд, Г. Э. Амстронг, А. П. Пинкевич, Б. Е. Райков и др.). В первой половине XX века на основе идей активизации обучения и исследовательского метода начинают формироваться идеи обучения через решение проблем (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, У. Килпатрик и др.). Таким образом, в первой половине XX века в контексте изучения продуктивной мыслительной творческой деятельности появилось само название обучения, которое соотносится большинством авторов с понятием «проблемное обучение».

Основной этап становления собственно теории проблемного обучения реализовался через динамику: подход, метод, тип и система. На данном этапе также происходит теоретическое осмысление роли и места проблемного обучения в учебном процессе. Становление собственно теории проблемного обучения связано в первую очередь с именем С. Л. Рубинштейна, который определил проблемную ситуацию, как начало процесса мышления и обозначил этапы этого процесса. Впоследствии А. М. Матюшкин исследовал роль проблемной ситуации в мышлении при обучении. С момента издания книги В. Оконя «Основы проблемного обучения» ученые говорят о переходе проблемного подхода в метод обучения. Далее в исследованиях Т. В. Кудрявцева и М. И. Махмутова проблемное обучение из метода переходит в тип и систему обучения.

По мнению ряда ученых, приоритет этого этапа становления проблемного обучения связан с именем ученого М. И. Махмутова [3, с. 16]. Именно М. И. Махмутов предпринял наиболее успешную попытку в отечественной педагогике доказательства того, что проблемное обучение не является ни подходом, ни методом, а представляет собой

новый целостный тип обучения в практике и дидактическую систему в теории.

В книге «Современный урок» (1981) дидакт пишет о том, что некоторые педагоги понимают под проблемным обучением только исследовательский метод или совокупность поисковых методов (исследовательского, эвристического, проблемного изложения) [2, с. 35]. В таком случае рассматриваемое обучение исключает репродуктивную деятельность обучающихся и объясняющую функцию учителя. Однако ученый замечает, что без репродуктивной деятельности не может быть организовано обучение, поскольку «в природе нет только творческого усвоения». Таким образом, «проблемное обучение или вообще невозможно или же это целостный тип обучения, пришедший на смену традиционному, перестроенному на основе закономерностей логики и психологии проблемного познавательного процесса» [2, с. 25].

Развитие М.И. Махмутовым идеи активизации обучения в контексте проблемного обучения проходило следующим образом. В условиях перехода ко всеобщему среднему образованию (1950-е годы) М.И. Махмутов начинает заниматься исследованием активизации обучения. Основной акцент в исследованиях ученый сделал на изучении факторов, которые развивают активность, самостоятельность и мышление учеников, а также мотивацию учения. Проанализировав труды ученых по проблеме активизации обучения, дидакт приходит к выводу о необходимости дальнейшего развития идей активизации обучения.

В конце 1960-х и начале 1970-х годов в стране происходит модернизация содержания образования. Главной задачей школы становится развитие творческого мышления, самостоятельной познавательной деятельности и мыслительных способностей ученика. Вследствие чего ученые начинают искать теории, средства, подходы, которые позволят выполнить поставленную перед школой задачу. В свою очередь, М.И. Махмутов обращает внимание на теорию проблемного обучения. В 1970-е годы дидакт ведет исследования по изучению дидактических и психологических основ проблемного обучения. В процессе исследования проблемного обучения ученым были получены следующие результаты: проблемное обучение определено как дидактическая система; предложена новая система методов, разработанная на бинарной основе принципов проблемности, целеполагания и деятельностного подхода; предложена новая типология и структура проблемного урока; дано определение метода как системы регулятивных принципов и правил взаимодействия учителя и учащихся по решению дидактических задач; определена система принципов построения процесса обучения и организации материала.

Основные положения теории проблемного обучения М.И. Махмутова и его школы (З.Е. Михайлова, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов и др.) были опубликованы в следующих книгах: «Проблемное обучение. Основные вопросы теории» (1975), «От идеи — до внедрения» (1977), «Со-

временный урок» (1981), «Педагогические технологии развития мышления учащихся» (1993). В книгах рассматриваются основы проблемного обучения, технология проектирования урока, системы уроков и процесса преподавания и учения, подходы к разработке педагогических технологий, которые направлены на развитие проблемного, критического мышления обучающихся и т. д.

По мнению М.А. Чошанова, идеи, изложенные в книгах «Современный урок», «Педагогические технологии развития мышления учащихся», «От идеи — до внедрения», актуальны и в настоящее время [2, с. 3]. Во-первых, это связано с тем, что они построены на теории деятельности и проблемно-развивающем обучении. Именно эти принципы отражены в методологических основах ФГОС. Во-вторых, основной акцент в работах сделан на развитие мыслительных способностей ученика, на процессе учения, а не преподавании. М.И. Чошанов пишет: «Именно потому, что идеи, предложенные М.И. Махмутовым, отражают внутренние механизмы учения, они могут быть успешно применимы и в современных условиях обучения с использованием ИКТ в различных форматах: традиционном, гибридном и дистанционном» [4, с. 2]. Во-третьих, особую значимость для учителей представляют разделы книг, которые связаны с планированием уроков, технологией подготовки учебного материала к уроку, а также с анализом урока.

Эффективность проблемного обучения и правильность положений М.И. Махмутова в свое время была подтверждена педагогической практикой. Теория проблемно-развивающего обучения содействовала активизации мыслительной деятельности обучающихся, развитию творческого мышления, освоению содержания образования [1, с. 52].

В настоящее время теория проблемно-развивающего обучения стала методологической основой для формирования различных концепций (в зависимости от доминирующих форм, методов обучения и их сочетаний). Она продолжила свое развитие как педагогические технологии (проблемно-диалогового обучения, проблемно-задачного, проблемно-модельного и др.), которые основаны на принципе проблемности. Соответственно основной функцией этих технологий является развитие творческого, критического и проблемного мышления обучающихся. В настоящее время технологии проблемного обучения широко используются для достижений требований Федерального государственного образовательного стандарта.

М.И. Махмутов утверждал, что теория и технология проблемного обучения не является универсальной, она имеет границы своего применения. В частности, одна из ее границ — это необходимость хорошо подготовленного преподавателя, необходимость хорошо мотивированных обучающихся. Поэтому технология проблемного обучения является достаточно сложной в освоении. Преимущество проблемного обучения, заключается в том, что оно работает на развитие самого главного в человеке — мышления, творческого мышления и личности, чего не хватает другим технологиям [2, с. 150].

Литература:

1. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов — М.: Педагогика, 1975. — 158 с.
2. Махмутов, М. И. Избранные труды: в 7 т. Т. 6 / сост. Д. М. Шакирова. — Казань: Магариф — Вакыт, 2016. — 375 с.
3. Сафиуллина, И. А. Концепция проблемного обучения М. И. Махмутова как дидактическая система: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанский государственный педагогический университет. — Казань, 2001. — 188 с.
4. Каташев, В. Г., Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании / В. Г. Каташев, Э. Р. Гайнеев // Методист. — 2016. — № 8. — с. 37–41.

Особенности развития пространственной ориентировки у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста

Гришакова Ирина Дмитриевна, воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 11 «Капелька» г. Протвино

Пространственная ориентировка является одной из актуальных и сложных проблем, которая входит в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения. Это связано с тем, что благополучие интеграции человека со зрительной патологией во многом зависит от его способности самостоятельно ориентироваться в пространстве своего дома, на городских улицах, на рабочем месте, в различных организациях, учреждениях и общественных местах.

Для слабовидящих дошкольников характерны особенности психофизического развития, которые проявляются ограниченной двигательной активностью, трудностями формирования двигательной сферы. В свою очередь, у детей это вызывает трудности пространственной ориентировки, что в дальнейшем будет ограничивать самостоятельность личности в любой деятельности.

У детей дошкольного возраста с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими развитие пространственной ориентировки происходит медленнее и со значительными трудностями. Это связано с ограничением визуальной информации об окружающей среде у детей дошкольного возраста, а также с невозможностью использования неполноценного зрения и других сохранных анализаторов во время ориентации.

А детям условной нормы ориентироваться в пространстве в обычных условиях не представляет труда. Зрение охватывает всю обстановку в целом, и ориентировка в ней протекает на уровне условных рефлексов, выработанных в процессе жизненного опыта, без видимого участия сознания, если, конечно, ситуация не представляет особой сложности.

В младшем дошкольном возрасте ребенок условной нормы сначала выбирает верхнее направление. После нижнее — противоположное ему. Затем осознаются направления «вперед» — «сзади». И, наконец, «справа» — «слева». Кроме того, ребенок в любой паре простран-

ственных обозначений сначала выбирает одно, а затем, основываясь на сравнении с ним, достигается обратное. Ребенок связывает пространственное направление со своими частями тела.

Вначале ребенок, практически стараясь, непосредственно касаясь предмета, определяет пространственное расположение предмета. Потому что он считает, что, например, эти объекты находятся справа, которые расположены прямо возле правой руки. Для ребенка в будущем достаточно простой визуальной оценки.

Прежде всего, пространство воспринимается дифференцированно. Ребенок может определять пространственное расположение объектов только по точным линиям (горизонтальным, вертикальным, сагиттальным).

Если объекты не находятся на линиях, ребенку трудно сказать что-либо об их пространственном расположении. Младший дошкольник понимает, что расстояние между предметами еще не ясно. Например, ребенок организует объекты очень близко, размещая их в ряд. Синонимом «касаться, дотрагиваться» для него является понятие «рядом».

В то же время у детей с нарушением зрения полагаются на неточные и фрагментированные зрительные образы, которые вызывают искажение восприятия предметов и их расположения в пространстве. Они плохо ориентируются в схеме своего тела и в основных направлениях пространства с точкой отсчета от себя. Ориентировка в микропространстве становится доступной после специальной подготовки.

У ребенка условной в среднем дошкольном возрасте нормы растет территория, по которой он может ориентироваться в пространстве. Пространственное примеривание заменяется поворотом тела и указательным движением руки, затем только взглядом в сторону объекта. Ребенок уже воспринимает пространство в узких секторах, но не ориентируется вне их.

В то же время дети с нарушением зрения ошибаются в определении правой и левой сторон, они путают пространственное расположение частей тела и деталей одежды. Они затрудняются устно определять пространственное расположение частей объекта при составлении объекта из геометрических фигур. Ориентация в микроплоскости затруднена, это проявляется неточным определением правой, левой, верхней, нижней и средней частей листа. После специального обучения и в зависимости от тяжести зрительной патологии возможна работа со схемами пространства.

Ребенок условной нормы в старшем дошкольном возрасте имеет возможность определять положение предметов относительно себя на любом большом расстоянии. Кроме того, пространство воспринимается непрерывно, но в строго изолированных секторах, и переход из одного сектора в другой невозможен.

Хорошо разбирается в словесном обозначении пространственных направлений, умеет ориентироваться от других объектов. Сначала ребенок практически занимает место объекта, с которого он ориентируется, затем мыс-

ленно становится в положение, противоположное стоящему человеку (то есть вращается на 180°).

В то же время дети с нарушением зрения сталкиваются с задачей по ориентировке с точкой отсчета от себя, знают и называют словесные направления микро- и макропространстве, но испытывают затруднения при определении сторон стоящего спереди и напротив человека, соотносить со сторонами человека. Путаются в ориентировке с помощью схем, при составлении простых планов. Большинство детей не используют всю поверхность листа при расположении предметов — схем, рисуют неточно — в нижнем или верхнем, правом или левом углу, перемещают схему в середину.

Таким образом, на протяжении всего дошкольного возраста происходит развитие навыков пространственной ориентировки. Можно увидеть, что познание ребенком пространства и ориентировка в нем — процесс сложный и длительный, а развитие у детей пространственных представлений и умений ориентироваться в нем требует специального обучения.

Литература:

1. Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения. М.: Линка-Пресс, 2009. 176 с.
2. Подколзина, Е. Н. Пространственная ориентировка дошкольников с нарушением зрения // Обруч. 2015. № 7. с. 20–23.
3. Година, Г. Н., Пилюгина Э. Г. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2014. 160 с.
4. Арапова-Пискарева, Н. А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика — Синтез, 2016. 112 с.
5. Подколзина, Е. Н. Тифлопедагогическая диагностика дошкольника с нарушением зрения. М.: Линка-Пресс, 2014. 72 с.
6. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций / под. ред. Будько Т. С. Брест: БрГУ, 2006. 114 с.

Патриотическое воспитание и обучение дошкольников средствами музейной педагогики

Дурнева Наталья Михайловна, воспитатель;
Зуйкова Галина Владимировна, воспитатель;
Кайсаканова Татьяна Андреевна, воспитатель;
Чертищева Марина Леонидовна, воспитатель
МБДОУ ДС № 42 «Малинка» г. Старый Оскол Белгородской обл.

Приимерная программа «От рождения до школы» (далее — Программа) разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Большое внимание в Программе уделяется воспитанию в детях патриотических чувств, любви к Родине, гордости за ее достижения, уверенности в том, что Россия — великая многонациональная страна с героическим прошлым и счастливым будущим.

Поэтому сегодня необходимо научить детей чувствовать, думать и творить. А это возможно при реализации совместной научно — познавательной направленности педагога и родителя.

Для детского сада особое значение приобретает педагогическая деятельность на развитие интереса и любви к родному краю, а любовь к Отечеству начинается с любви к Родине малой.

В этой связи огромное значение имеет ознакомление дошкольников с историческим прошлым. Знакомясь с родным краем и его достопримечательностями, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период и в тоже время приобщаться к богатствам национальной культуры.

Главной целью детского сада в патриотическом воспитании дошкольников выступает работа творческого объединения «Юные музейеведы», которые знакомят детей с историей музейного дела, развивают способности к поисково-исследовательской, творческой деятельности и способствует воспитанию самостоятельности и инициативы.

Возможность патриотического мини-музея помогает во всестороннем развитии личности воспитанника, в формировании его духовного мира. Такой музей — одно из действенных методов формирования у детей гражданско-патриотического воспитания.

Гражданин и патриот начинается в стенах детского сада. Воспитанник должен научиться быть гражданином и патриотом Родины, знать ее историю, активно участвовать во всех делах и акциях, целью которых являются:

- сохранение памяти о Великой Отечественной войне, о её героях и их подвигах посвященных Дню Победы — «Георгиевская ленточка»;
- формирование у детей интереса к истории своей семьи, к судьбам родных, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Ежегодная акция памяти «Бессмертный полк».

Мы живем в непростое время. Все труднее учить добру и милосердию, находить образец для подражания, проводить трогательные встречи, праздники. Но делать это надо во имя будущего. Память о прошлом, формирование активной жизненной позиции и высокой нравственности — должны жить, не устаревая, передаваясь из поколения к поколению. Любой музей, а именно музей детского это именно то место, где лучше всего идет процесс утверждения этих ценностей.

Изучая с воспитанниками историю Великой Отечественной войны, обращаясь к материалам музея, одной из главных задач, становится задача воспитания чувства сопереживания к судьбам людей, отдавших жизнь за Родину, к тем, кто остался жить рядом с нами.

Именно музейная педагогика позволяет в условиях детского сада реализовать комплексные и дополнительные образовательные программы. Способствует воспитанию у дошкольников основ музейной культуры, расширяет их кругозор, открывает возможности для самостоятельной исследовательской деятельности.

В современной педагогике существует направление под названием музейная педагогика. Такая педагогика помогает решать практически все задачи дошкольного образования. Это направление играет большую роль в формировании системы ценностей ребенка, в его приобщении к историческому, культурному, природному наследию; способствует воспитанию толерантности, познавательному, творческому и эмоциональному развитию. Экскурсии в

музеи, особенно семейные, благоприятно влияют на развитие ребенка, а также помогают наладить сотрудничество педагогического коллектива ДОО с родителями.

Условия для развития системы патриотического воспитания и обучения дошкольников средствами музейной педагогики.

Задачей любого музея является, конечно, поисково-собирательная работа.

Занимаясь поисковой работой, дети глубже, душевнее узнают свой край, теснее сближаются с родными. Выполнение различных ролевых функций, например: роль фотографа, корреспондента берущего интервью — формирует качества, без которых нельзя подготовить ребенка к активной жизни в обществе. Дети активно врываються в поиск, творчество, сборы и несут в музей свои игрушки, фотографии, поделки, желая оставить свой след в истории мини-музея.

Какие основные преимущества существуют при создании «Мини-музея Воинской Славы» в ДОО?

- экспонаты мини-музея можно трогать руками (экспонаты собираются педагогами, родителями);
- дети-создатели, участники;
- мини-музей вносит разнообразие в развивающую предметно-пространственную среду;

Как мини-музей может помочь организовать образовательный процесс в ДОО? Мини-музей — это познавательный центр, тематический уголок; это часть развивающей предметно-пространственной среды, которая может быть использована для организации сюжетно-ролевых игр («Мы в музее», «Я — экскурсовод» и др.).

Мини-музей — уголок для опытно-исследовательской деятельности, уголок самостоятельной деятельности, объединения. Мини-музей — как центр при проведении тематического вечера, праздничного мероприятия.

Обращаясь к методическому аспекту разработки технологии музейной педагогики, хочется обратить ваше внимание на то, что работа с детьми предполагает не только качество и количество полученной информации, — важно добиться у детей пробуждения творческой активности. Поэтому нужно продумать обязательное включение практической части в ходе работы с экспозициями мини-музея.

Это могут быть разнообразные игры музейного содержания: игры-развлечения, игры-путешествия, интеллектуально-творческие игры, дидактические игры.

Помимо игр можно использовать такие виды работы, как: заполнение дневников, в которых могут быть представлены фотоколлажи, детские рисунки, аппликации, вырезки из газет военных лет.

Музейная работа методически разнообразна и это разнообразие поражает своей новизной и размахом. Такая работа, способствует воспитанию у дошкольников основ музейной культуры, расширяет их кругозор, и главное помогает наладить сотрудничество педагогов с родителями.

Жизнь не стоит на месте, и все время происходят изменения в работе музея. Работы всегда много, но именно ее

наличие сплачивает ребят, знакомит с героями ВОВ, учит общению и любви к людям, делам истории своей малой и большой Родины. Рассматривая фотографии, военные документы, воспитанники должны понимать, что подвиги совершаются не чудо-богатырями, их совершают обыкновенные люди. Но эти люди стали героями, т. к. жизнь их была освещена высокой целью. Дошкольникам нужны

героические образы, ибо с детства в их сознание должны входить высокие понятия: долг, ответственность, верность, подвиг, патриотизм.

Без музея сегодня не обойтись. В музее, как нигде, великопечно переплетаются интересы разных возрастов. Здесь всем интересно. Именно здесь пробуждается общественная активность и гражданственность.

Литература:

1. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА\$СИНТЕЗ, 2014. — с.
2. Н. А. Никишин «Музей и новые технологии» М.: Прогресс-Традиция, 2012.
3. Н. В. Микляева «Музей в детском саду» М.: Сфера 2011.
4. А. Н. Морозова «Музейная педагогика» М.: Сфера 2006.

Повышение качества воспитания и образования через внеурочную деятельность школьников

Завадская Ирина Юрьевна, учитель начальных классов;
Каирова Дарья Михайловна, учитель начальных классов
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 58»

В статье авторы пытаются определить значение внеурочной деятельности в жизни детей, попавших в трудную ситуацию.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воспитание, трудные подростки.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, а также одним из видов организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность — это деятельность, организованная во внеурочное время для всестороннего развития учащихся в содержательном досуге, их участия в общественно-полезной деятельности и всякого рода самоуправления, сотрудничества.

Целью внеурочной деятельности является создание условий, которые обеспечивают интеллектуальное и творческое развитие ребенка, а также проявление своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций.

Правильно организованная система внеурочной деятельности поможет развить или сформировать познавательные потребности и способности каждого ученика и обеспечит воспитание свободной личности. Воспитание детей осуществляется в любой момент их деятельности. Но наиболее продуктивно это воспитание осуществлять в свободное от учебы время.

Во внеурочной деятельности создаются такие условия для развития личности ребёнка, в соответствии с которыми формируются индивидуальные способности, познавательная активность, нравственные черты личности,

коммуникативные навыки, происходит закладка основ для адаптации ребёнка в сложном мире, как интеллектуального и гармонично развитого члена общества.

Но сложная и противоречивая современная жизнь мощно влияет на несформированное сознание, чувства и поведение детей. Нашим детям очень трудно в современном обществе. Одна из самых болезненных проблем, переживаемых обществом — потеря ценностных ориентаций у его членов, падение престижа семьи как социального института.

Во внеурочной деятельности создаётся своеобразная эмоционально наполненная среда для детей разного социального статуса и педагогов. Это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, увлечений, которыми будет заполнено свободное время детей. И эта эмоционально наполненная среда получит новое название — организованный досуг.

Внеурочная деятельность в современной школе обрела роль неотъемлемой части образовательного и воспитательного процесса, стала для многих детей школой социализации. В образовательных учреждениях для этого реализуется несколько видов деятельности, соответствующих сложившимся направлениям, а именно художественно-эстетическим, спортивно-оздоровительным, духовно-нравственным, общеинтеллектуальным, обще-

культурным и социальным. Объемное развитие видов внеурочной деятельности увеличивает количество детей, охваченных организованным досугом.

Процесс развития личности зависит от окружающего социального пространства, субъектами которого являются семья, школа, сверстники, сам ребенок и т. д. Нравственная, положительно ориентированная среда, которая создается на базе внеурочных занятий, благоприятно воздействует на формирование личности ребенка, социализирует детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Часто дети, попавшие в трудную жизненную ситуацию, не знают, как и кому об этом рассказать. Они убегают из дома, сбегают со школьных занятий, демонстрируют свою якобы независимость, тут и приходят на помощь маленьким беглецам и хулиганам профессиональные педагоги, тренеры, наставники, которые с помощью различных способов мотивации привлекают ребят во внеурочную деятельность.

Каждый педагог знает, что в ребенке обязательно есть какой-либо талант, нужно только его распознать и помочь ему раскрыться. Конечно, с трудными детьми эта задача труднее в разы, но это не останавливает умелых грамотных учителей-воспитателей.

Конечно же, успешность реализации внеучебной работы со школьниками определяется уровнем мотивации детей, которая, к сожалению, редко отвечает ожиданиям педагогического коллектива. Повысить интерес учащихся к конкретным направлениям внеурочной работы помогает выбор нестандартных форм занятий, отличающихся от традиционных уроков не только по форме и содержанию, но и по стилю общения педагога с детьми. Наша задача — задача педагогов — сформировать высоконравственное, духовно-культурное, социально-адаптированное поколение.

Проблема распределения свободного времени всегда являлась насущной для нашего общества, так как наиболее продуктивное воспитание личности происходит в свободное от обучения время. Поэтому **внеурочная деятельность в школе** направлена на развитие у школьников внутренней дисциплины, самосознания и способности делать правильный нравственный выбор.

Так, в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 58», в которой обучаются 208 учеников в среднем звене, из них 16 ребят, попавших в трудную жизненную ситуацию. Это школьники,

поставленные на учет в КДН, на внутришкольный учет, а также ребята группы риска. Конечно же, эти дети не обладают достаточной внутренней дисциплиной, они обделены необходимым контролем со стороны родителей, но благодаря профессионально подготовленным учителям-наставникам, ребята находят для себя те увлечения, погружаясь в которые, чувствуют свой личностный подъем, учатся по-другому смотреть на мир, находят для себя новый круг общения. В данной школе внеурочная деятельность развивается по всем сложившимся направлениям, согласно ФГОС. Большой популярностью среди трудных подростков пользуется спортивно-оздоровительное и художественно-эстетическое направления. Ребята с удовольствием посещают секции баскетбола, волейбола, футбола, а также становятся воспитанниками мастерской «Умелые ручки». Очень нравится школьникам литературно-театральные занятия, где ребята не только становятся настоящими ценителями литературы, но и могут попробовать себя в роли актера самодеятельного театрального кружка.

Огромные трудности в воспитании, само собой, возникают и у родителей трудных, но безусловно талантливых детей, поэтому педагогам-воспитателям приходится проводить работу с родителями, осуществлять психологическую поддержку, разъяснять условия труда и отдыха в школе и дома, объяснять какую помощь они могут и должны оказать своему ребенку.

Учитель, работающий с детьми не только во время учебного процесса, но и продолжающий воспитывать и обучать школьников во время внеурочной деятельности, должен быть творческим, профессионально грамотным, способным к экспериментальной и научно-исследовательской деятельности, умелым организатором учебно-воспитательного процесса, эрудированным, владеть современными образовательными технологиями. Должен уметь признавать право ребенка на ошибку, уважать любые его идеи, знать психологию детей с разными жизненными статусами, уметь создавать доверительные межличностные отношения.

Как видим, успешность и эффективность в создании условий, которые обеспечат интеллектуальное и творческое развитие ребенка, обусловлены необходимостью образования и использования атмосферы взаимопонимания, сотрудничества и уважения, в которой и будут воспитываться, обучаться и развиваться наших дети.

Литература:

1. Архипова, О. В. Жизнь после уроков: радость познания // Дополнительное образование и воспитание. — 2013. — № 12. — с. 19–21.
2. Баженова, Е. В. Инновационная образовательная модель внеурочной деятельности «Всеmu учит детство» // Дополнительное образование и воспитание. — 2013. — № 4. — с. 10–16.
3. Дорожков, А. А. Создание единого воспитательно-развивающего пространства лица: принципы, условия, механизмы // Воспитание и дополнительное образование. — 2013. — № 1. — с. 10–14.

Экспериментальное исследование особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Дарменова Фатима Ахметовна, студент магистратуры
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В статье рассматриваются особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением. Исследование данной проблемы дает обширный материал для понимания психологических механизмов индивидуальных проявлений у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, эмоциональная сфера, дошкольный возраст, ребенок.

Эмоциональная сфера человека представляет собой широкий спектр явлений, который охватывает и примитивные влечения, и сложные формы эмоциональной сферы жизни человека. То есть эмоциональная сфера активизирует, побуждает и мыслительную и аффективную сферы жизни индивида, организует целостные формы поведения, участвует в разрешении простых и адаптационных задач (П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, К. Изард, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. П. Симонов и др.).

Наличие органического нарушения и связанного с ним нарушения динамики нервных процессов неизбежно откладывает свой отпечаток на высших формах психической деятельности ребенка с нарушенным интеллектом, изменяя тем самым и его эмоциональные проявления. У всех у них нарушено развитие познавательных процессов, в особенности сложных таких как, мышление (обобщение, абстрагирование, синтез, анализ), память, воображение, ощущения, восприятия. При нарушении интеллекта страдают также эмоционально-волевая сфера, моторика и личность в целом.

Изучение специфики выражения эмоциональных состояний детей и подростков с нарушением интеллекта проблема, лежащая на стыке нескольких областей психологического знания: психологии эмоций, психологии состояний и специальной психологии (олигофренопсихологии) и специальной педагогики (олигофренопедагогика) лиц с нарушенным интеллектом.

В настоящее время увеличилось число дошкольников с нарушениями в поведении и эмоционально-личностном развитии. Также данная статистика повышена и среди детей дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением. У детей отмечается состояние эмоциональной напряженности, заниженная самооценка, повышенный уровень тревожности, агрессия, аффективные эмоциональные всплески. У детей с нарушением интеллекта наличие в эмоциональной сфере изменений, способствует формированию психопатологического поведения, появлению новых отрицательных его качеств, резко осложняющих коррекцию его основного нарушения. Вот почему изучение эмоциональной сферы у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста, их формирование и воспитание имеют столь важное значение. Так как обра-

зовательный процесс в школе не включает развитие эмоциональной сферы личности ребенка. Поэтому, в таких условиях дети с интеллектуальными нарушениями часто бывают неспособны самостоятельно регулировать собственную учебную деятельность. Исследования ученых указывают и на тот факт, что данная группа детей, у которых не развита эмоциональная сфера, также проявляют слабые функциональные целенаправленные, повышается неусидчивость, импульсивность, возбудимость.

Практическая часть экспериментальной работы проводилась на базе специального (коррекционного) ясли-сада № 2 для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями развития). В эксперименте приняли участие 30 детей с нарушением интеллекта в возрасте 5–6 лет.

Для нашего исследования мы использовали следующие методы:

1. Организованное наблюдение, для выявления эмоциональных реакций детей в различных ситуациях.
2. Изучение медицинской и педагогической документации, психолого-педагогической характеристики детей.
3. Беседа, анкетирование педагогов и воспитателей специального-коррекционного ясли-сада.
4. Подбор методик для выявления и составления характеристик уровней развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с интеллектуальным нарушением.

Были определены параметры для выявления уровня эмоционального развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта:

- Адекватная реакция на различные явления окружающей среды;
- Дифференциация и адекватная интерпретация эмоциональных состояний других людей;
- Широта диапазона понимаемых и переживаемых эмоций, интенсивность и глубина переживания, уровень эмоционального состояния в речевом плане;
- Адекватное проявления эмоционального состояния в коммуникативной сфере.

Для составления характеристик уровней эмоционального развития у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта мы использовали следующие методики:

Методика № 1 — «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, **целью** которой является: выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей, возможности в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализация. Детям

предлагались карточки с изображенными на них эмоциональными состояниями: радость, смех, гнев плач.

При проведении данной методики были получены следующие данные:

Уровни	Узнавание — Кто изображен?	Осмысление — Что он делает?	Воспроизведение — Покажи, как он/она...
Высокий уровень	5 детей	3 ребенка	-
Средний уровень	8 детей	3 ребенка	-
Низкий уровень	17 детей	24 ребенка	-

Полученные числовые данные графически изображены

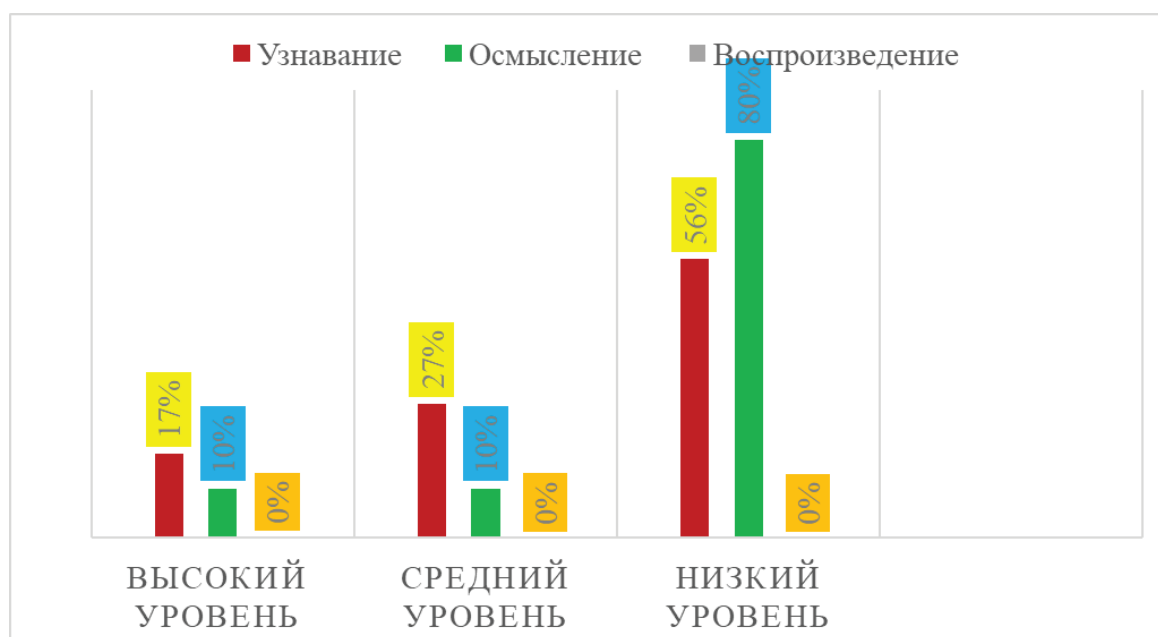


Рис. 1. Процентные показатели по выявлению особенностей идентификации эмоций

Анализ результатов:

Высокий уровень: ребенок правильно называл все эмоциональные состояния, смог из воспроизвести. При этом он не нуждался в помощи. Дети с данным уровнем эмоционального развития понимают и не только свои чувства, но и переживания других людей. Он различает эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику.

Средний уровень: ребенок нуждался в содержательной помощи. Смог определить 1–2 эмоции, правильно их назвать и воспроизвести. То есть дети только учатся понимать свои и чужие эмоции и эмоциональные проявления через мимику. Но затрудняется в воспроизведении той или иной эмоции.

Низкий уровень: потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно-действенная. Самосто-

ятельной активности у ребенка не наблюдалось. Дети с низким уровнем эмоционально нестабильны, собственные эмоции не всегда адекватны. Не понимают и не различают эмоциональные проявления чужих людей.

Методика № 2 — «Выявление уровня эмоционального развития» Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, **целью** данной методики является: выявление уровня развития эмоциональной сферы. Детям предлагалось прослушать рассказы, содержащие в себе ситуации, направленные на проявление чувства сопереживания, сочувствия. После прослушивания рассказа и с помощью сюжетных картинок, ребенок должен выбрать правильную пиктограмму с изображенной на ней эмоцией.

При проведении данной методики были получены следующие данные:

Уровни	1 ситуация	2 ситуация	3 ситуация
Высокий уровень	2 ребенка	2 ребенка	1 ребенок
Средний уровень	5 детей	4 ребенка	5 детей
Низкий уровень	23 ребенка	24 ребенка	24 ребенка

Полученные числовые данные графически изображены

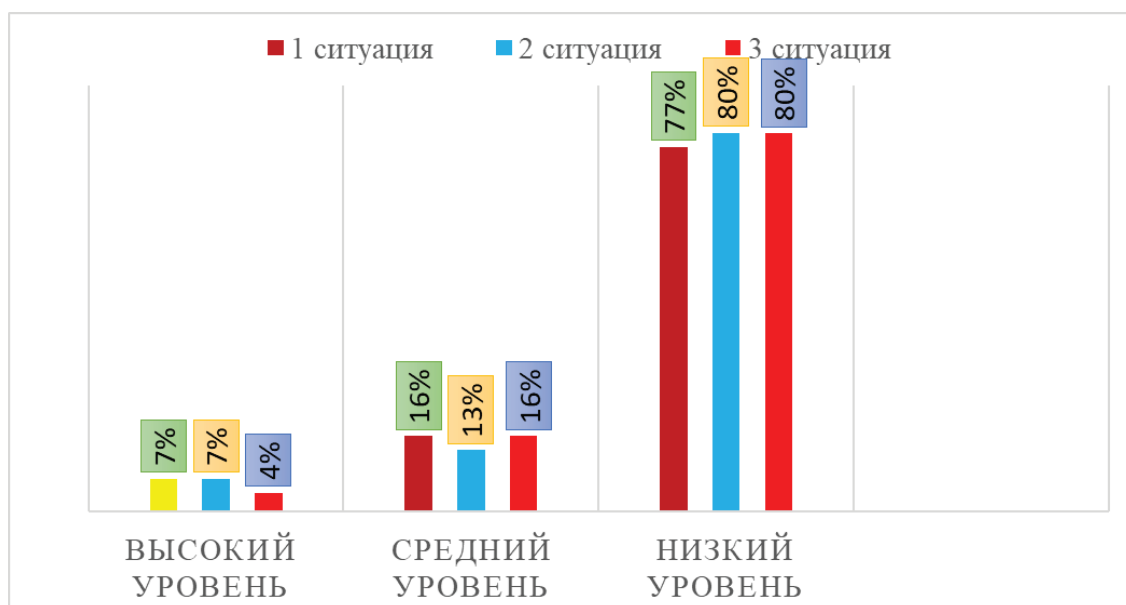


Рис. 2. Процентные показатели по выявлению уровня развития эмоциональной сферы у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Анализ результатов:

Высокий уровень: У детей высоко развита эмоциональная сфера, по картинке они соотнесли правильно каждую эмоцию. Могут выполнить задание самостоятельно. Хорошо развита эмоциональность. Они обладают рефлексией, то есть, они способны поставить себя на место другого и сопереживать ему. Они выражают свои чувства с помощью интонации, жестов и мимики.

Средний уровень: Не всегда активно проявляют эмоции, путают их. Соотнесли правильно только одну картинку. Нуждаются в помощи. Дети не всегда активно проявляют свои чувства, они способны сопереживать и сочувствовать, в зависимости от ситуации. Не всегда проявляют рефлексии, более сдержаны в выражении чувств, менее эмоциональны.

Низкий уровень: Не обладают высоко развитым чувством эмоциональности. Не могут разобрать их по картинкам. Дети не различают и не проявляют эмоци-

ональные чувства, они эмоционально регидны и сдержаны. Им свойственны серьезные затруднения при контактах с окружающими.

Исходя из полученных результатов, мы можем отметить то, что большинство детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеют низкий уровень эмоционального развития. У большинства из детей отсутствует эмоциональная децентрация, при которой ребенок не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений. Также детям присуще такое эмоциональное нарушение, как повышенная аффективная возбудимость. То есть у ребенка быстро возникает состояние гнева по незначительным поводам. Возникают нарушения динамики эмоциональных состояний: аффективная взрывчатость и лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и наоборот).

Литература:

1. Акулова, Е. Ф. Влияние психологических особенностей на формирование социальных качеств в дошкольном возрасте [Текст] / Е. Ф. Акулова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 3. — с. 5–17.
2. Безрукова, В. С. Социальная ориентация старшего дошкольника: условия и результат формирования [Текст] / В. С. Безрукова // Интеграция образования. — 2010. — Т. 58 — № 2. — с. 61–66.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
4. Герасимова, Е. Н. Основные направления психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Е. Н. Герасимова, И. В. Фаустова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2009. — Т.

5. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет: Пособие для практических работников детских садов [Текст] / Автор-составитель И. А. Пазухина. — СПб.: Детство-пресс, 2004. — 272 с. 94
6. Еськова, С. Н. Методические рекомендации для психологов и воспитателей дошкольных учреждений по организации работы, предупреждающей отклонения в поведении детей [Текст] / С. Н. Еськова. — Курск, 2002. — 45 с.

Позитивные шаги воспитания позитивных детей

Измайлова Кристина Викторовна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 12 г. Слюдянки» (Иркутская обл.)

Вполне возможно, что к данному моменту вы пришли к заключению, что для воспитания позитивного ребенка вам нужен гений Эйнштейна, пронизательность психолога, выносливость спортсмена, юмор Боба Хоупа, вера Даниила, когда его бросили в ров со львами, и смелость Давида перед Голиафом. Я хочу передать тот факт, что воспитание позитивных детей — дело совсем не легкое, но любящий родитель, следующий четкими правилами, может с этим справиться, и в будущем пожинать непередаваемую радость как результат такого воспитания. Если родители будут контролировать поступки своего ребенка с ранних лет, то со временем они смогут ослабить контроль за своим чадом. Так как у ребенка вырабатывается система самоконтроля. Если ребенку не ставить ни каких ограничений в раннем возрасте, то он не только будет неуправляемым в воспитании, но и станет сопротивляться любым попыткам самоконтроля. Прямые приказы хороши на ранних порах развития. Пусть вы будите говорить ребенку «нет» несколько раз, но принимайте дисциплину последовательно и с любовью. Дайте своему ребенку возможность выбрать из чего-либо. Ваш ребенок должен знать, что он особенный. В течении некоторого времени ребенок должен знать, что от него ожидают. Если ребенка оставить без определенных правил, то он может стать неуправляемым, он несчастлив, не уверен в себе, у него развиваются чувства, что его никто не любит. Позднее он начинает брыкаться, и искать границы между «можно» и «нельзя». Уделяйте своему ребенку больше времени, конечно, приоритеты очень важны. Если вы взглянете на свои приоритеты, то вам будет легче определить, уделяете ли вы ему достаточно времени. Родитель который часами просиживает время у телевизора смотря футбол, и в тоже время говоря что у него нет времени сводить его в кино, явно давая понять ребенку, что у него нет времени на него, и время проведенное у телевизора для него важнее. Ребенок все видит, а главное все чувствует, не делайте так, чтобы ваш ребенок чувствовал, что он вам не нужен расставляйте свои приоритеты правильно. Не думаю, что исполню свой долг, если попытаюсь приукрасить проблемы мира и упростить их. Это непростые проблемы. Я думаю, что первый, наиболее логичный и разумный шаг на пути к решению проблемы состоит в том,

чтобы внимательно определить ее и затем позитивно поработать над ее решением.

Первая проблема — это негативность как таковая. Например, родитель отправляет ребенка в школу с напутствием: «Смотри, не попади под машину!» Расположенный к полноте человек замечает, принимаясь за еду: «Что бы я ни ел, все уходит в жир!» Стоит кому-нибудь попасть в «аварию», вызывают «аварийную». Но «авария» уже произошла. Нужен всего лишь «буксир». Обычно, когда человек засиживается допоздна над чем-то и ему нужно рано вставать на следующее утро, последняя мысль, с которой он ложится, звучит так: «Завтра опять не выплыву!» Слишком часто, глядя на сложное задание, мы говорим себе: «Я не смогу сделать это!» Или, если вовлечено слишком много факторов, мы говорим: «Я никогда не закончу это». Интересно, есть ли предел нашей склонности к негативному?

Сегодняшние времена не такие, как 40 лет назад. Чтобы подчеркнуть трудности воспитания позитивного ребенка в 80-е годы, в сравнении с 40-ми, рассмотрим еще несколько негативных и пугающих фактов.

Согласно сообщению д-ра Уотсона, президента далласского Баптистского колледжа, в 1940 году «тягчайшим преступлением» было: бегать по коридору, жевать жевательную резинку, носить несоответствующую одежду (в том числе не заправлять рубашку в брюки), шуметь и мусорить.

В 1980-х самыми серьезными нарушениями числились следующие (не в порядке происходящего): воровство, избиение, кражи личного имущества, взломы, наркотики, поджоги, бомбы, алкоголь, пронесение оружия, неявка на занятия, вандализм, убийство и вымогательство. Поскольку 12 из вышеперечисленных пунктов являются уголовными преступлениями, комментарии излишни, кроме упоминания о том, что время и условия изменились. Учитывая тот факт, что вашему ребенку придется столкнуться со всем этим либо в школе, либо в обществе, очевидно, что нагрузка на работу с ребенком дома увеличивается по степени важности и трудности.

Качества успеха

Основания для успеха. Согласно бытующему мнению, наша карьера начинается с окончания школы и устрой-

ства на работу. Это не так. Наша карьера начинается чуть ли не с момента зачатия. Многие факторы, влияющие на нас, когда мы еще не появились на свет, играют решающую роль в нашей будущей жизни. Это факт, что мы подвержены влиянию из-вне за четыре месяца до рождения. И с момента рождения наша окружающая среда играет важную роль в нашей будущей жизни.

Делай, как я. Прочное основание для детей включает прочные моральные основы. Родители, которые учат детей быть честными, но не практикуют этого сами, создают проблемы. Например, предположим, родители постоянно говорят детям быть честными, но когда звонит телефон, просят сказать, что их нет дома. Для ребенка все ясно. Если дети учат лгать за родителей, они учатся лгать родителям.

Характер — это надежность и деньги. Когда банкира Дж.П. Моргана спросили, что он считает наилучшей банковской гарантией, он ответил: «Характер». Уильям Лэйк объяснил это так: «Один из важнейших уроков, которому учит опыт, — это тот, что успех больше зависит от характера, нежели от интеллекта или удачи».

Именно так родители воспитывают позитивных детей. Не выискивайте промахи, оплошности и недостатки; ищите золото. Не ищите плохое, ищите хорошее. Старайтесь найти позитивные аспекты. Как и во всем другом, чем больше хорошего мы стремимся найти, тем больше найдем.

Ищите хорошее и хвалите. Когда вы найдете что-то хорошее (и это не будет сложно), скажите об этом ребенку. Скажите ему о том, что вам нравится. Не скупитесь на похвалу. Хвалите ребенка часто. Миллионы родителей любят своих детей, но, к сожалению, не говорят им об этом. Это неправильно, потому что похвала способствует укреплению чувства собственного достоинства ребенка. Одобрение и похвала настолько важны, что, по всемирно известному методу Судзуки обучения игре на скрипке, одно из первых, чему учат двух, трех и четырехлетних детей, — это кланяться. Учителя знают, что когда дети кланяются, аудитория разражается аплодисментами. «Аплодисменты — это лучшее средство, помогающее детям позитивно относиться к своему выступлению и самим себе»

Некоторые люди особенно склонны к негативному. Те родители, которые хотят подготовить своих детей к жизни, должны научить их развивать отношение победителей. Мотивацию и позитивный взгляд на жизнь нельзя просто включать и выключать, используя только в определенных случаях. Это образ мышления, действия и бытия, который приносит огромные преимущества вам и вашей семье.

Результаты позитивного и негативного образа мысли. Позитивный образ мысли не поможет вам делать ничего сверхъестественного, зато поможет вам делать все, за что бы вы ни взялись, лучше, чем негативное мышление.

Что такое мотивация? Этот вопрос часто оставляет недоразумения. Определение мотивации — «вызывать к действию, пробуждать мотивы».

Что такое безусловная любовь? Фраза говорит сама за себя — любить кого-то без каких-либо оговорок или условий, любить ребенка таким, какой он есть, а не за то, что он делает. К сожалению, многие родители любят детей за то, что они убираются в комнате, приносят домой хорошие оценки, возвращаются не позже одиннадцати и хорошо ведут себя. Короче, такая любовь — условная. Это означает, что очень часто ребенку кажется, что он не заслуживает любви, даже от своих родителей. Любовь связана с действием, и если действие не оправдывает себя, тогда получается, что любви нет. Если ребенок думает, что родители любят только хорошее поведение или хорошие результаты, а не его, это может привести к разного рода неприятностям.

Если ребенок не чувствует, что заслуживает любви даже от своих родителей, он предполагает, что он не достоин любви вообще; поэтому, зачем любить себя. Логически рассуждая, если он не любит себя, кто тогда будет любить его? К сожалению, от комплекса неполноценности до представления о совершенной бесполезности один шаг. Такой удар по самооценке, чувство «я — никто» — разрушителен.

Проявление низкой самооценки. Депрессия, свойственная подросткам, — это еще одно расхожее проявление низкой самооценки. Это в особенности значительно, так как конечный результат депрессии и чувства ненависти к себе — самоубийство. Самоубийство — когда человек плохо думает о себе, он склонен думать, что не стоит жить. Тогда приходит подавленность, что зачастую является мрачным предвестником самоубийства.

Как помочь? Не стоит и говорить, что каждый ребенок требует особого подхода, и было бы ошибочно ожидать от детей одинаковых результатов. Как бы то ни было, каждого ребенка можно воспитать позитивным, если вы хотите, чтобы он внес свой вклад в общество. Очень важно помнить, что независимо от способностей, привлекательности и талантов ребенка, его самооценка в большой степени зависит от того, что вы, как его родитель, думаете о нем. Помните, родители, что в общем и в целом одаренному ребенку легче чувствовать себя в своей тарелке среди своих сверстников. Часто дети, которые не блещут особыми талантами, становятся жертвами самоуничтожения по разным причинам. С такими детьми родители должны быть очень позитивными и стараться находить хорошее в ребенке, проявляя любовь, сострадание и мудрость.

Конечно, существуют много противоречий, как воспитывать детей, но ваш ребенок должен чувствовать, что он особенный, нужный. Развивайте в ребенке чувство юмора, смейтесь вместе с ребенком, отвечайте ему на вопросы, любите его, обнимайте и целуйте, чтобы в нем не развивалось чувство пустоты в их жизни, и тогда у вас получится воспитать позитивного ребенка!

Арт-терапия как один из методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ

Каушан Юлия Сергеевна, студент магистратуры
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушениями речи и преодолению школьной дезадаптации посредством применения арт-терапии на коррекционных и логопедических занятиях. Представленный материал основан на анализе литературных и научных источников.

Ключевые слова: младшие школьники, коммуникативная компетентность, нарушение речи, арт-терапия.

В настоящее время основой обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, является Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС НОО ОВЗ), который предъявляет определенные требования к образовательным результатам, в т. ч. и коммуникативным.

Одним из главных факторов успешной социализации младших школьников в процессе их деятельности является формирование коммуникативной компетентности.

С поступлением в школу, у ребенка начинается новый этап жизни, связанный с построением его личных взаимоотношений со сверстниками, начинают закладываться основы важных социальных качеств, которые в дальнейшем способствуют успешной интеграции в общество.

Коммуникативная компетентность младшего школьника во многом определяется развитием речи.

На сегодняшний день в образовательной организации к обучающимся предъявляют требования, касающиеся речевого развития. Для успешного формирования коммуникативной компетенции речь при общении и ответе на уроке должна быть грамотной, краткой и выразительной. Но с каждым годом в школу поступает все больше детей, которым данные требования даются с трудом. Это дети с речевыми нарушениями.

Согласно ФГОС для детей с ОВЗ к особым образовательным потребностям, характерным для обучающихся с ТНР, относятся овладение навыками коммуникации: умение поддерживать продуктивное взаимодействие в процессе коммуникации; умение получать информацию от собеседника и уточнять ее; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях коммуникации в соответствии с коммуникативной установкой; умение активно использовать все разнообразие арсенала средств коммуникации, вариативных речевых конструкций; умение использовать коммуникацию как средство достижения цели в различных ситуациях. [4, 5]

В настоящее время в общеобразовательном классе может оказаться ребенок с любым видом речевого нарушения, и это не всегда оказывается для него оптимальным вариантом обучения. [2]

У таких детей преобладает проблема низкого качества коммуникативных умений, наблюдается низкая по-

требность в общении, оказываются несформированными диалогическая и монологическая речь и могут проследиться особенности в поведении, такие как: незаинтересованность в контакте с окружающими, тревожность, негативизм. Соответственно, дети с нарушениями речи испытывают объективные трудности в обучении, которые не могут быть преодолены без специальных условий и заключаются в подборе специальных приемов и методов для достижения образовательных целей.

Вопросы обучения детей с речевыми нарушениями в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья актуальны сегодня как для дефектологов, логопедов, так и для учителей общеобразовательных школ, в классы к которым могут прийти такие дети. [2]

Нарушения речи очень многообразны. Их различие состоит в выраженности причины и структуре дефекта. На сегодняшний день очень распространены такие речевые нарушения: ОНР, ФФНР, алалия, заикание, ринолалия, дизартрия, дислалия. Данные виды нарушений речи часто становятся причиной тревожности, низкого статуса в классе, препятствуют социальной адаптации ребенка и затрудняет полноценное формирование коммуникативной компетенции.

Почему возникают нарушения речи у детей? Проблемой развития речи в психологии занимались такие ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др. Л. С. Выготским были разработаны вопросы возникновения и развития речи.

Отечественная научная школа логопедии сформировала представления о причинах, вызывающих различные варианты нарушений речевого развития у детей (Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова и др.). Нарушения речи могут быть обусловлены:

- психофизиологическими факторами — неправильное строение и функционирование речевого аппарата;
- неблагоприятными условиями речевого развития ребенка — недостаток коммуникации близких взрослых с ребенком;
- сочетанием нарушенных психофизиологических предпосылок с неблагоприятными условиями речевого развития.

На сегодняшний день разработано много приемов и методов по коррекции речи, формированию лексико-грамматического строя и постановке звуков у обучающихся с нарушениями речи, но вот для формирования коммуникативной компетенции на коррекционных занятиях методов недостаточно.

Таким образом, в школе возникает дилемма: уровень языкового развития детей с нарушениями речи повышается, он становится достаточным для социализации, а коммуникативно-речевые умения остаются на низком уровне (дети стесняются своей речи, боятся задать неуместный вопрос и т. д.). В начальных классах дети с недоразвитием речи часто не заинтересованы в вербальном контакте, его поддержании, развитии. Низкий уровень коммуникативной компетенции во многом определяет неуспешность детей с нарушениями речи, их заниженную самооценку. Это порождает высокую речевую тревожность, поведенческие проблемы, низкую школьную мотивацию. [6]

Следовательно, одной из главных задач работы школы с детьми с нарушениями речи — помочь им максимально овладеть коммуникативной компетенцией в младшем школьном возрасте, исходя из зоны ближайшего развития. Для этого нужно усилить мотивацию в общении со сверстниками и донести до ребенка, что взаимодействие с окружающим миром — это необходимая подготовка к жизни.

Один из современных методов, на который хочется обратить внимание при проведении коррекционных занятий-арт-терапия.

Арт-терапия (терапия искусством) — один из методов логопедической и психологической работы, использующий возможности искусства для достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии человека [1], т. к. эта методике имеет много направлений, её можно подобрать для любого школьника.

Наиболее распространены направления такие, как: музыкотерапия, куклотерапия, изотерапия (рисунок, лепка), библиотерапия (терапия через книгу, предложенная В. Н. Мясищевым), сказкотерапия (Д. Ю. Соколов, 1997, Е. Ю. Петрова, 1998 и др.). [3]

Литература:

1. Калошина, Л. С., Шубина Е. С. Использование элементов арт-терапии в работе ДОУ [Электронный ресурс] // Открытый урок 1 сентября. — Режим доступа: <https://urok.1sept.ru>.
2. Китик, Е. Е., ТоммеЛ.Е. / Дети с тяжелыми нарушениями речи: учеб.пособие для общеобразоват. организаций. — М.: Прсвещение, 2019—48 с.
3. Медведева, Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арт-терапия в специальном образовании. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа НОО обучающихся с ТНР [Электронный ресурс] // Реестр примерных образовательных программ. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

Эти методы воздействия на человека с помощью рисования, лепки, танцев, сказок. Все это очень близко детям. В этом одно из преимуществ арт-терапии для детей. Она способствует самовыражению: застенчивым и нерешительным в своих действиях она помогает избавиться от страха; гиперактивным, агрессивным — переключиться на более спокойный вид деятельности. И, что очень важно, позволяет любому быстро и просто научиться отображать воображаемый мир [1].

На сегодняшний день большинство педагогических технологий, которые применяют в обучении и коррекционной работе, в основном направлены на развитие мышления, памяти и внимание, в то время как арт-терапия затрагивает не только перечисленные психические процессы, но и влияет на эмоциональную и коммуникативную сферу детей. Что очень значимо для младших школьников, особенно для тех, кто испытывает затруднения в построении взаимоотношений со сверстниками, в силу своих нарушений.

На основании вышеизложенного, можно говорить о преимуществе арт-терапии перед другими технологиями в педагогической практике:

- её можно применять для детей разного возраста;
- является ценной для тех, кто испытывает трудности словесном описании своих ощущений и недостаточно хорошо владеет речью;
- не требует каких-либо навыков изобразительной деятельности;
- на занятии создается доверительная атмосфера
- не требуется каких-либо специальных знаний и умений.

Структура арт-урока и его содержание многовариантны и разнообразны. При помощи арт-терапевтического метода обучающимся с нарушениями речи легко будет преодолеть негатив, апатию, бездеятельность и занятия чаще всего будут проходить на позитивной ноте.

Поэтому, применение элементов арт-терапии на коррекционных занятиях, в рамках требований ФГОС НОО ОВЗ для обучающихся с нарушениями речи, помогут решить основную проблему таких детей — реабилитация, социальная дезадаптация в обществе, формирование коммуникативной компетенции и повысить мотивацию в общении со сверстниками данной категории детей.

6. Черкасова, Е. Л. Современные аспекты формирования коммуникативной компетенции как особой образовательной потребности детей с нарушениями речи // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. — М., 2017. — С 156.

Роль личности педагога в формировании нравственной культуры общества

Качановская Наталия Николаевна, преподаватель;

Филипович Дарья Николаевна, учащаяся

Пинский колледж учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Беларусь)

В статье авторы пытаются определить влияние личности педагога на формирование нравственной культуры общества посредством воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: нравственная культура, нравственное воспитание, подрастающее поколение, педагог, воспитательная работа, общество.

Нравственная культура является одним из главных оснований духовной жизни общества. Формирование нравственной культуры в современном белорусском обществе сопряжено с целым рядом проблем. Критика советской системы привела к разрушению старых духовных устоев, моральных норм и принципов. Упрекая социалистическую мораль в абстрактности и двойном стандарте, в процессе критики фактически подверглись дискредитации многие общечеловеческие ценности. Новые же идеалы долгое время отсутствовали. Эта ситуация породила чрезвычайно моральный нигилизм, открытое пренебрежение нормами нравственности, поворот к эгоизму и индивидуализму. Поэтому в настоящее время особое внимание в обществе уделяется проблеме формирования духовно — нравственной культуры подрастающего поколения, воспитанию граждан — истинных патриотов, самостоятельно мыслящих, инициативных тружеников, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами. Вышеперечисленные задачи прописаны в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи. Конечно, для решения проблем нравственного воспитания должны включиться в воспитательную работу и педагоги, и семья, и общественные институты. Но ведущая роль отводится педагогу, на него же ложится и ответственность за это важную работу.

При изучении педагогической мысли известных педагогов, общественных деятелей прошлого и настоящего прослеживается огромная заинтересованность именно проблемой воспитания нравственной культуры подрастающих поколений.

Мыслители разных веков трактовали понятие нравственности по-разному. Еще в древней Греции в трудах Аристотеля о нравственном человеке говорилось: «Нравственно прекрасным называют человека совершенного достоинства... Ведь о нравственной красоте говорят по поводу добродетели: нравственно прекрасным зовут справедливого, мужественного, благоразумного и вообще обладающего всеми добродетелями человека» [1, с. 79]. «Что

такое нравственность? В чём должна состоять нравственность? В твёрдом, глубоком убеждении, в пламенной, непоколебимой вере в достоинство человека, в его высокое назначение. Это убеждение, эта вера есть источник всех человеческих добродетелей, всех действий», — писал В. Белинский [3, с. 22]. Сегодня эти мудрые мысли особенно актуальны.

Современная литература также отражает понятия нравственности. «Словарь по педагогике» Коджаспировой Г. М. и Коджаспирова А. Ю. даёт следующее толкование данному понятию: «Нравственность — 1. особая форма общественного сознания и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм и традиций нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т. д.; 2. система внутренних прав человека, в основе которой гуманистические ценности: доброта, уважение к старшим, справедливость, порядочность, честность, сочувствие, готовность прийти на помощь» [2, с. 206].

Изучением процесса нравственного воспитания занимались такие педагоги как Я. А. Коменский, считавший, что учителя должны быть честными, деятельными, трудолюбивыми и прививать свои добродетели детям; А. В. Дистервег, который указывал на великую роль учителя в жизни общества и государства. «Что случилось бы с народом, с обществом, с государством без его тихой, скромной, трудолюбивой деятельности? Он один еще не в состоянии все сделать, но он закладывает основы всему и без него тотчас же распространилось бы среди нас варварство...» [3, с. 43]. Д. И. Писарев писал: «В воспитании все дело в том, кто воспитатель» [3, с. 138]. Таким образом, важным фактором успешного воспитания и развития в учреждениях образования является личность педагога. Поэтому назрела необходимость рассмотреть влияние личности учителя на формирование будущего общества. В связи с актуальностью темы было проведено исследование.

Цель — определение методов влияния педагога на формирование нравственной культуры подрастающего поколения.

Задачи:

— определить качества личности педагога, влияющих на нравственное воспитание учащихся;

— изучить основные методы и средства нравственного воспитания, лежащие в основе мастерства современного педагога.

Воспитание всегда было сложной задачей. Роль педагога в прогрессивном развитии общества значительна потому, что он воспитывает молодежь, формирует поколение, которое продолжит дело старших, но уже на более высоком уровне развития. Педагог призван аккумулировать социальный опыт, моральные нормы и правила общества для передачи этих знаний и умений подрастающему поколению. Таким образом формируется мировоззрение будущего общества, его будущая культура. Осуществляется это путём формирования и развития педагогом каждого из своих воспитанников. В глазах ребят ему необходимо не только быть правдивым, искренним, честным, но и проявлять себя борцом за нравственные идеалы, выступать против негативных проявлений окружающей жизни. Трудно переоценить роль личности учителя, его духовного облика в пробуждении и развитии способностей, наклонностей воспитанников.

По результатам опроса шестидесяти учащихся девятых классов, УО «Гимназия № 1 имени Ф. А. Перца г. Пинска», единство идеалов, убеждений, вкусов, симпатий, морально — этических принципов в словах и поступках педагога — вот то, что притягивает юные души. Была выделена группа качеств личности педагога, влияющих на формирование нравственной культуры личности школьника:

— профессионально-педагогические качества и индивидуальные особенности (педагогическая наблюдательность и увлечённость, позитивное мышление, жизнерадостность, открытость, положительные этические качества и т. д.)

— Социальные и общие личностные (эмоциональная отзывчивость, эстетическая культура, творческое мышление, чувство юмора).

Таким образом, результаты опроса подтвердили влияние личности педагога, его личностных качеств на формирование нравственного идеала подрастающего поколения. Это же подтверждают мысли известных педагогов. К. Д. Ушинский писал: «Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [3, с. 213]. А. В. Дистервег утверждал: «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании...» [3, с. 22]. Поэтому будем считать верным мнение, утверждение, что личный пример — лучший метод нравственного воспитания.

Методы нравственного воспитания — это своеобразный инструмент в руках учителя. Они выполняют функции организации процесса нравственного развития и совершенствования личности, управление этим процессом. Для выявления эффективных методов и средств нравственного воспитания, используемых современным педагогом, помимо личного примера, провели опрос классных руководителей. Выяснили, что источником для формирования нравственных качеств являются отношения воспитанников:

1. отношение к Родине как основа для формирования нравственных качеств — гражданственности, патриотизма;

2. отношение к труду формируют качества такие как трудолюбие, ответственность, дисциплинированность;

3. отношение к общественному достоянию, природе лежит в основе бережливости, экологической культуры;

4. отношение к людям формирует культуру общения, уважение, коллективизм, гуманизм, отзывчивость;

5. отношение к себе является основой для формирования честности, скромности, принципиальности.

Учителя отмечали, что важно создать воспитательную среду, воспитательный коллектив детей в котором формируются на основе отношений нравственные мотивы и качества личности ребёнка. Именно детский коллектив является мини обществом, в котором ребёнок приобретает первый опыт нравственного поведения на основе правил и норм, принятых в этом коллективе, именно в коллективе ребёнок приобретает первый опыт социализации, который в последствии поможет стать ему сознательным гражданином своей страны. И снова, вспомнив содержание воспитательной работы на первом этапе формирования детского коллектива, предложенное и апробированное великим педагогом А. С. Макаренко, подчеркнём важную роль личности педагога. Именно на первом этапе сплочения коллектива важно какие требования и как предъявляет педагог. В данном деле необходимо проявлять больше уважения и предъявлять выше требования к воспитаннику.

Формирование нравственной культуры включает в себя закрепление в сознании детей норм поведения и идеалов. Необходимой составляющей процесса формирования нравственной культуры является распространение и внедрение имеющихся моральных знаний и требований в сознание подрастающего поколения. При этом, как отметили педагоги гимназии, эффективными будут методы этического рассказа, этической беседы, метод убеждения, диспуты, дискуссии.

Одним из действенных средств воспитания нового поколения современным педагогом является коллективно-творческое дело (КТД). Классные руководители, воспитатели подтвердили, что совместная деятельность на благо других людей и общества прививают многие основополагающие нравственные ценности, формируют качества личности и модель нравственного поведения. Сущность нравственного воспитания через КТД заключается

прежде всего в проектировании способов отношений к самому себе, людям, к вещам, природе, к обществу в целом. Методика коллективных творческих дел разработана в 60-е годы прошлого века И. П. Ивановым. Коллективные творческие дела — это не «воспитательное мероприятие» в привычном виде: сущность и воспитательные возможности КТД неизмеримо глубже и богаче. И чем богаче содержание такого дела, тем сильнее его воспитательный эффект, в плане нравственного воспитания. Роль воспитателя — это руководство индивидуальным развитием каждого воспитанника, наблюдение и корректировка деятельности.

Социальные функции педагога претерпевают изменения вместе с развитием самого общества. Иначе и быть не может: педагог живет в обществе и, следовательно, вместе с ним переживает все те же эволюционные и революционные перемены, которые происходят в этом обществе. Подчеркивая исключительное значение социальной роли педагога, польский социолог-исследователь Ф. Зна-

нецкий писал: «У учителя сегодня более сложные задачи, чем у политика, общественного деятеля, финансиста, промышленника, чем у кого-либо другого в современном обществе. Он является, а точнее, должен быть главным мотором самых радикальных в истории социальных преобразований, вождем мировой культурной революции». Таким образом нам удалось доказать влияние личности педагога на формирование нравственной культуры подрастающего поколения и общества в будущем.

Согласимся со словами Я. Коласа, классика белорусской поэзии и литературы, что педагог — это не только воспитатель, педагог, это друг человека, который помогает нашему обществу подниматься на высшую ступень. Роль педагога, его нравственный и профессиональный авторитет имеет ключевое значение в деле воспитания духовно-нравственного гражданина Республики Беларусь.

Результаты проведенного исследования будут полезны молодым педагогам при организации воспитательной работы в ученических коллективах.

Литература:

1. Артюхова, И. С. Ценности и воспитание / И. С. Артюхова // Педагогика. — 1999. — № 4. с. 78–80.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ». — 2005. — 448 с.
3. Смирнов, В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века, В. З. Смирнов. — М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1963. — 311 с.

Самостоятельная деятельность обучающихся как инструмент решения задач учебного проекта

Князева Ольга Геннадьевна, преподаватель физики;
 Попова Евгения Викторовна, преподаватель
 Голышмановский агропедагогический колледж (Тюменская обл.)

На занятиях по астрономии, обучающиеся изучают физические свойства и особенности строения планет, а во внеурочное время осваивают технику папье-маше изготавливая макет. В ходе изготовления макета обучающимися проводится изучение и исследование.

Ключевые слова: деятельность, изучение, исследование, папье-маше, планеты.

Римский философ говорил: «Не для школы, а для жизни мы учимся». В наше время эти слова особо актуальны. Общество нуждается в человеке, владеющим универсальными умениями и знаниями.

Проектный метод обучения является основанием технического образования. Это интегрированный вид деятельности по созданию изделий и оказанию услуг, имеющих личную и общественную значимость [2].

Очевидно, что теория и практика проектного подхода позволяет в единстве осуществлять обучение, развитие и воспитание обучающихся. Кроме того, создается положительная мотивация для самообразования. Именно при

выполнении творческих проектов обучающиеся выявляют и оттачивают свои профессиональные навыки и способности, получают первоначальную специальную подготовку, в результате чего у них формируется осознанное профессиональное мышление. В свою очередь исследовательская деятельность является самостоятельной работой над приобретением новых знаний по выбранной теме как на занятиях, так и во внеурочной деятельности [3].

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность — это деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов, отбора методик, плани-

рование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка «реализуемости» исследования, определение необходимых ресурсов.

Однако в чем же отличие исследовательской деятельности от проектной и конструктивной. Главным результатом исследовательской деятельности является интеллектуальный продукт, устанавливающий ту или иную истину в результате процесса исследования. Необходимо подчеркнуть саму ценность получения новых знаний в процессе исследования как его главного продукта.

Вывод: метод учебного проекта — это способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себя проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентационные, исследовательские, поисковые и прочие методики [1].

В работе над проектом мы выделили следующие основные этапы: формулировка основной проблемы иссле-

дования, определение целей и задач исследования, планирование, реализация, презентация.

Для профилизации такой общеобразовательной дисциплины как Астрономия, возможно изучение и исследование Солнечной системы, где логическим итогом может стать изготовленный макет в технике папье-маше. Например, для профессии строитель или дизайнер. Данное исследование возможно приурочить к памятной дате. Так в нашем колледже в честь великого русского ученого Михаила Васильевича Ломоносова обучающиеся по профессии Мастер отделочных строительных и декоративных работ на протяжении двух месяцев изготавливали макет «Солнечная система» (рис. 1), который наглядно показывает относительные размеры и расположение планет. Данный макет был изготовлен в технике папье-маше и представлен обучающимся и преподавателям Голышмановского агропедколледжа.



Рис. 1. Готовый макет «Солнечная система»

На занятиях по астрономии, обучающиеся изучали физические свойства и особенности строения планет, строение звезд и различных небесных тел, а во внеурочное время с удовольствием осваивали технику папье-маше. Звездное небо привлекало внимание людей ещё с древних времен, и вот, чтобы глубже погрузиться в загадочный и таинственный мир астрономии юными исследователями было принято совместное решение об изготовлении макета. Создание моделей с использованием этой техники занимает много времени и требует определенных навыков. Но те, кто изучает профессию мастера отделочных, строительных и декоративных работ, легко и с интересом осваивают основные элементы этой техники: изготовление клея, склеивание по образцу, удаление его из формы и сушка, подравнивание полей, уборка, штукатурка, грунтовка, создание шероховатости и рельефа, выбор цвета и колерование поверхностей, отделка.

Благодаря знаниям, полученных на занятиях по астрономии, и самостоятельному изучению различных источ-

ников информации, обучающимся были получены более подробные сведения о планетах Солнечной системы: их строении, размерах относительно Солнца и друг друга, температуре поверхности на солнечной стороне и в тени, рельефе, наличии или отсутствии атмосферы, продолжительности светового дня и календарного года на каждой из планет. Не стоит забывать и о том, что кроме планет в Солнечной системе присутствуют и другие космические объекты, в том числе и созданные человеком, их изучение в дальнейшем позволит нам создать и учесть малейшие детали и, возможно, в будущем создать более подробный макет. А на сегодняшний день в результате совместной проектно-исследовательской работы обучающиеся изготовили большую и красочную модель, более подробно познакомились со строительными и отделочными материалами, их свойствами и способами обработки, немало важен и вопрос декорирования конечного изделия.

Работа, проделанная в ходе исследовательского проекта, помогла обучающимся более детально изучить не-

только законы движения небесных тел и их свойства, но и познакомил с различными способами моделирования, конструирования и декорирования макетов. Кроме того, обучающимися был снят и смонтирован видеоролик об

изготовлении данного макета, тем самым отработан и закреплён навык презентации и защиты проектов, что играет немаловажную роль в развитии личностных качеств будущего специалиста.

Литература:

1. Куклина, Е. Н. Основы учебно-исследовательской деятельности: учеб. пособие для СПО / Е. Н. Куклина, М. А. Мазниченко, И. А. Мушкина. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2018. — 186 с. — (Профессиональное образование).
2. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений ВПО / Н. В. Матяш. — 5-е изд., стер. — М.: ИЦ Академия, 2016. — 160 с.
3. Самыгин, С. И. Организация научно-исследовательской и педагогической деятельности [Текст]: учеб. пособие для студ. учреждений ВПО / С. И. Самыгин, Г. И. Колесникова, Д. С. Загутин. — Ростов н/Д.: Феникс, 2017. — 349 с.

Проблема формирования сплоченности педагогического коллектива посредством развития психологической компетентности педагогов

Кожина Анастасия Леонидовна, студент магистратуры
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

Для любого руководителя образовательной организации проблема слаженной, чёткой, системы работы педагогического коллектива является актуальной. Командная работа более эффективна, так как способна решать разнообразные задачи, путем объединения опыта и знаний ее участников. Отношения сплоченного коллектива — это один из видов мотивации персонала. Задача современного руководителя — сформировать сплоченный педагогический коллектив. Эффективность профессиональной деятельности определяется уровнем психолого-педагогической компетентности его членов, характером межличностных отношений, пониманием коллективной и индивидуальной ответственности, степенью организованности, сотрудничества. Низкая психологическая компетентность педагогов дошкольной образовательной организации отрицательно влияет на взаимоотношения в педагогическом коллективе, на педагогический процесс. Таким образом, проблема заключается в том, что психологическая некомпетентность педагогов дошкольной образовательной организации нарушает сплоченность педагогического коллектива, что в свою очередь приводит к необходимости определить технологию реализации модели осуществления мер по повышению психологической компетентности.

Проблемы руководства педагогическим коллективом и его характеристики выступают предметом исследований В. С. Лазарева, Т. П. Афанасьевой, И. А. Елисевой и Т. И. Пуденко. Авторы дают определение понятию «педагогический коллектив» как группе «совместно работающих педагогов, имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично

значимым, и реализующих структуру межличностных отношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей». В данном определении отражены специфические характеристики педагогического коллектива как высшей стадии развития группы

Н. С. Дежникова делает вывод о том, что педагогический коллектив — сложное организационное и психологическое единство, требующее пристального внимания руководителя. Сплоченный коллектив — это коллектив устойчивый, способный противостоять действию внутренних и внешних сил, направленных на ослабление или разрушение связей между его членами. Показателем организационной сплоченности коллектива является длительность его существования.

Глубоко и всестороннее исследовал в своих трудах психологические характеристики педагогического коллектива и проблемы управления им Р. Х. Шакуров. Он выделяет целевые функции коллектива, которые задают ему определенную структуру.

В социологии и социальной психологии также проводились исследования, посвященные изучению сплоченности (Петровский А. В., 1973; Зацепин И. В., 1970; Леонавичус А. С., 1973; Шпалинский В. В., 1972; Дуберман Ю. Е., 1973; Донцов А. И., 1975; Неймер Ю. Л., 1975 и др.). В этих исследованиях феномен сплоченности авторы рассматривали, исходя из единых методологических позиций. Объединяет эти работы понимание того, что понятие «сплоченность» характеризует меру единства и целостности группы, что ведущую роль в единении людей играют совместная деятельность, общность ее целей и задач.

Для одних исследователей показателем сплоченности является, прежде всего, состояние межличностных отношений в группе, поэтому используются для измерения сплоченности социометрические процедуры (В. И. Зацепин, А. С. Леонавичус, Ю. Е. Дуберман). Другие авторы считают, что сплоченность наиболее адекватно выражается в единстве суждений и оценок, касающихся оценки руководителя (В. В. Шпалинский), предмета совместной общественно значимой деятельности (А. И. Донцов).

Некоторые исследователи выделяли факторы, влияющие на сплоченность коллектива. Например, В. А. Свириденко отмечает важность курсовых и дистанционных мероприятий и конкурсов профессионального мастерства, а также мониторинг профессиональных затруднений и устранение их причин. И. С. Радковец выделяет следующие направления в формировании сплоченности коллектива: управление состоянием межличностных взаимоотношений, пропаганда и поощрение взаимопомощи и поддержки, формирование осознания единства целей, развитие позитивных морально-нравственных качеств. А. Ю. Ефремов и А. Д. Григорьев отмечают, что важную роль в процессе сплочения коллектива играет ситуация определенной конкуренции, которая основывается на нравственной почве, соблюдении правил профессиональной этики. А. Г. Караяни в своей монографии отмечает важность методов социально-психологического воздействия, которые могут реализовываться в форме интенсивных курсов, регулярных занятий, эпизодических встреч.

Психолого-педагогической и психологической компетентности педагога посвящены работы разных исследователей. Большую роль играют исследования В. И. Загвязинского. Под психолого-педагогической компетентностью он понимает высокий уровень владения составляющими теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, характеристика профессионализма педагога. По его мнению, психолого-педагогическая компетентность также предполагает и ряд других компонентов: индивидуальный стиль педагогической деятельности, творческий подход к данной деятельности, развитую педагогическую рефлексию. По мнению Сорокиной Т. М., под психолого-педагогической компетентностью педагога понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Автор трактует психолого-педагогическую компетентность как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач. Лукьянова М. И. под психолого-педагогической компетентностью понимает совокупность определённых качеств (свойств) личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе. В качестве основных компонентов психолого-педагогической компетентности Лукьянова М. И. рассматривает три блока: грамотность (т. е. знания, которые принято называть общепрофессиональными); умения как способность педагога использовать имеющиеся у него знания

в педагогической деятельности, в организации взаимодействия; профессионально значимые личностные качества, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности.

Психологическая компетентность по-разному понимается разными авторами, начиная с суммы психологических знаний, умений и навыков, заканчивая универсальной личностной системой, включающей смысловую, мотивационный, эмоциональный, личностный и поведенческий уровни. Психологическую компетентность как составляющую психолого-педагогической компетентности рассматривали Л. Ф. Алексеева, О. С. Гришечко, Л. А. Лазаренко, Е. Н. Каменская. По мнению И. С. Якиманской, психологическая компетентность — это совокупность знаний, умений и навыков по психологии; чёткость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение использовать психологические знания в работе; умение видеть в поведении ребёнка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребёнком и коллективом и избирать рациональный способ общения.

Педагогический коллектив дошкольной образовательной организации имеет свои особенности: многофункциональность, поскольку педагоги ДОУ не только занимаются воспитанием, развитием и обучением дошкольников, но и формируют педагогическую культуру родителей и общества; феминизация, поскольку педагогический коллектив ДОУ полностью состоит из женщин, которые отличаются эмоциональностью, импульсивностью, но в то же время более предрасположены к воспитательной и развивающей работе, более гибки в альтернативе педагогических воздействий; тенденция к обновлению педагогического коллектива — на смену педагогам с большим стажем педагогической деятельности приходят молодые специалисты.

Анализ теории и практики выявил ряд трудностей. В нормативных документах (ФГОС ДО, Профессиональный стандарт педагога) отражены требования к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, обозначены необходимые знания и умения педагога в области дошкольного образования. Введение этих документов обуславливает тесное взаимодействие педагогического коллектива в рамках воспитательно-образовательного процесса, однако в действительности наблюдается рассогласованность теоретических и практических целей, интересов у членов педагогического коллектива, обусловленная разницей в стаже педагогов в рамках одной дошкольной образовательной организации, вследствие чего эффективность применяемых средств повышения сплоченности педагогического коллектива значительно снижается. В целом же формирование профессиональной психологической компетентности педагога дошкольной образовательной организации носит обобщенный ха-

ракти, не позволяет влиять на сплоченность педагогического коллектива, поскольку не учитывает специфику конкретного коллектива.

Изучение работ отечественных и зарубежных авторов показывает необходимость разработки модели управления развитием психологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации с целью повышения сплоченности педагогического коллектива, основанной на обобщении и использовании их идей.

Актуальность проблемы управления психологической компетентностью педагогов обусловлена следующими противоречиями:

1. между необходимостью повышения сплоченности педагогического коллектива в реализации воспитательно-образовательных задач и отсутствия единых целей, интересов у участников педагогического коллектива;
2. между необходимостью повышения психологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации и недостаточной эффективностью используемых для этого средств;
3. между сформированностью профессиональных психологических компетенций у педагогов дошкольной образовательной организации в процессе получения педагогического образования и невозможностью их применить в обеспечении сплоченности конкретного педагогического коллектива;
4. между наличием большого количества исследований повышения психологической компетентности педагогов в дошкольной образовательной организации,

сплоченности педагогического коллектива и отсутствием методических материалов по обеспечению условий данного процесса.

Мы предполагаем, что повышение ППК педагогов ДОО будет эффективным средством повышения сплоченности коллектива при следующих условиях:

1. разработана система управления развитием психологической компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, отражающая психологическую грамотность педагогов и способность использовать имеющиеся знания в педагогической деятельности, а также обеспечивающая эффективное взаимодействие сотрудников для решения целей образовательной организации;
2. осуществлено методическое обеспечение управления развитием психологической компетентности педагогов.

Для проверки гипотезы мы предполагаем использовать взаимодополняющие методы исследования:

- теоретические (анализ нормативных документов и научной литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (изучение и анализ педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, тестирование, математические методы статистической обработки данных исследования).

В связи с вышеизложенным следующим шагом нашей работы будет опытное выявление и обоснование применения развития психологической компетентности как средства повышения сплоченности педагогического коллектива.

Результаты анкетирования по применению инновационных технологий во внеурочной работе

Майорова Ксения Алексеевна, студент магистратуры

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

В данной статье рассматривается вопрос о результатах анкетирования учителей биологии Сосновского района Нижегородской области по проблеме использования инновационных технологий при организации внеурочной деятельности по биологии.

Ключевые слова: инновационные технологии, анкетирование, результаты анкетирования.

Иntenсивные изменения, происходящие в настоящее время в общеобразовательной школе, ставят своей целью воспитание творчески развитой, креативно мыслящей, компетентной, активной личности. Достижение этой цели ориентирует школьных учителей на использование новых подходов и технологий организации учебной и внеурочной деятельности учащихся.

Если в отношении урочной деятельности педагогами накоплен определенный опыт такой работы, то применительно к внеурочной деятельности, значимость которой многократно возросла в условиях реализации Фе-

деральных государственных образовательных стандартов общего образования, позитивная педагогическая практика находится в стадии наработки.

Выполняя магистерское исследование на тему «...» в октябре — ноябре 2019 г. нами было проведено анкетирование 10 учителей биологии 7 общеобразовательных учреждений Сосновского района Нижегородской области по специально разработанной нами анкете.

Нас интересовало, знакомы ли учителя с понятием «инновационные технологии». 80,0% участников анкетирования инновационные технологии рассматривают как

«современные методы обучения, которые эффективно помогают достичь поставленных целей». 20,0% не смогли дать свое толкование данного термина.

Отвечая на второй вопрос анкеты, все 100,0% участников анкетирования подтвердили использование инно-

вационных технологий при организации внеурочной деятельности. Анализируя ответы респондентов на вопрос анкеты «Как часто Вы используете инновационные технологии при организации внеурочной работы», нами были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Анализ ответов учителей на вопрос о частоте использования инновационных технологий во внеурочной деятельности

№	Варианты ответов	Ответы (в %)
1	На каждом занятии	90,0%
2	1–2 раза в месяц	10,0%
3	Не использую	—

Как видно из данных таблицы, 9 из 10 учителей биологии регулярно используют инновационные технологии на своих занятиях. Нас интересовало, какие инноваци-

онные технологии учителя используют в своей работе. Анализ ответов на данный вопрос представлен на рисунке 1.

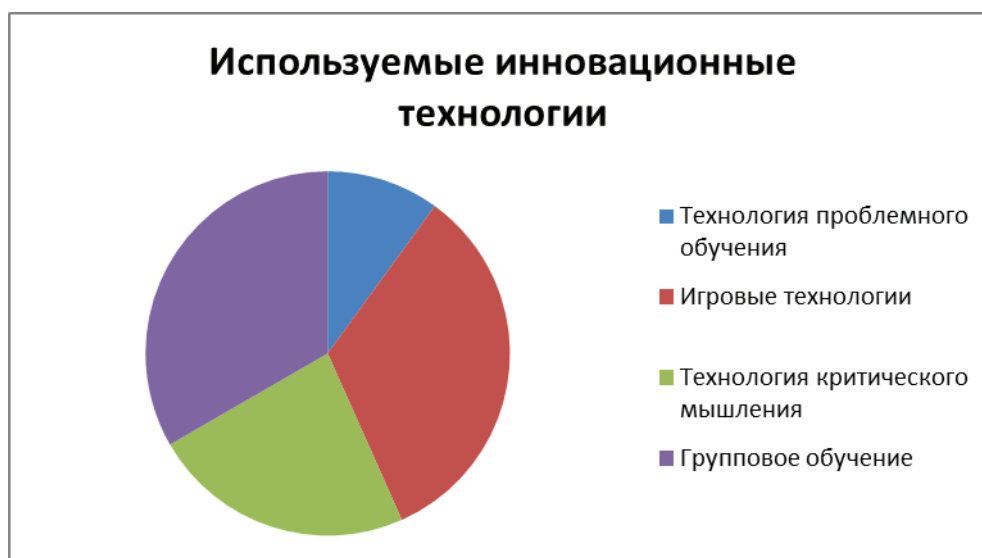


Рис. 1. Анализ ответов на вопрос о разнообразии применяемых технологий

Как видно из представленных данных, значительная часть педагогов использует технологию проблемного обучения и игровые технологии при организации внеурочной работы с учениками. Анализ ответов на вопрос о наличии проблем при организации внеурочной деятель-

ности показал, что у 80,0% респондентов такие проблемы возникают.

Следующий вопрос анкеты ставил своей задачей уточнение перечня возникающих у учителей проблем. Анализ показал, что эти проблемы различны. Все их многообразие отражено в таблице 2.

Таблица 2. Анализ ответов на вопрос о разнообразии проблем использования современных технологий при организации внеурочной деятельности

№	Варианты ответов	Ответы (в %)
1	Не возникает проблем	20,0%
2.	Длительная подготовка к занятиям	20,0%
3	Отсутствие оборудования	10,0%
4	Отсутствие дисциплины у учащихся на занятиях	40,0%
5	Недостаточное владением алгоритмами использования различных технологий	10,0%

Мы хотели выяснить, в чем учителя видят преимущества использования данных технологий при организации учебного процесса. Анализ ответов на шестой вопрос анкеты представлен на рисунке 2.

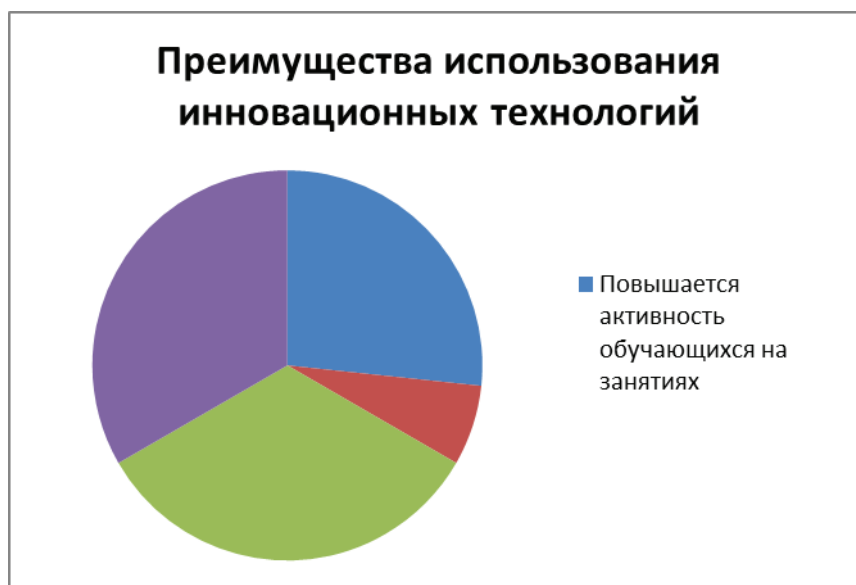


Рис. 2. Анализ ответов участников анкетирования на вопрос о преимуществах использования инновационных технологий на занятиях

Как видно, по результатам анкетирования, учителя биологии выделяют 2 основных преимущества использования инновационных технологий во внеурочной работе: возможность воспитания у обучающихся настойчивости и достижения поставленных целей и повышение у обучающихся мотивации к изучению учебного предмета биология с использованием инновационных технологий.

Анализ ответов респондентов на следующий вопрос анкеты позволил установить, что 20,0% участников анкетирования не удовлетворены результатами использования инновационных технологий на занятиях во внеурочное время. Более наглядно анализ ответов на данный вопрос представлен на рисунке 3.

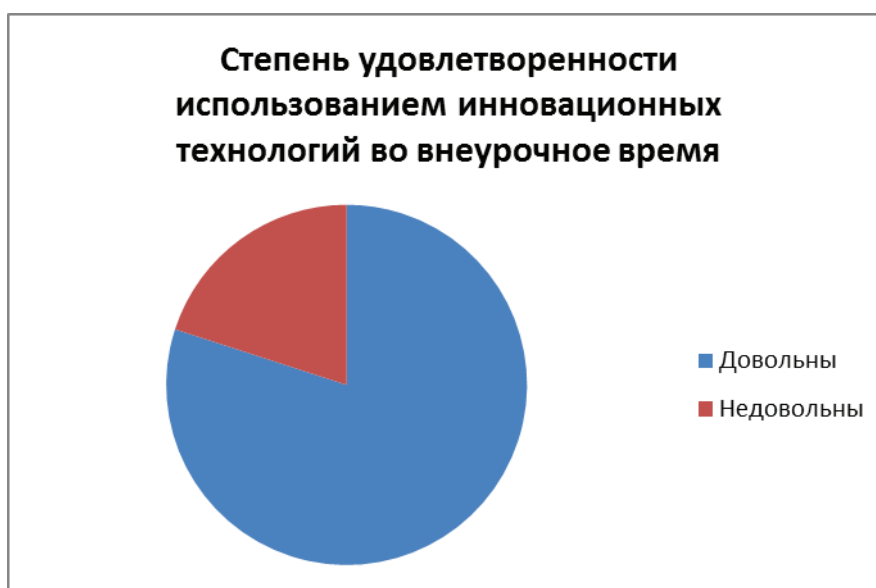


Рис. 3. Анализ ответов участников анкетирования на 7 вопрос анкеты

Следующий вопрос анкеты был призван установить, созданы ли в образовательных учреждениях условия для использования инновационных технологий. Анализ ответов на данный вопрос представлен на рисунке 4.

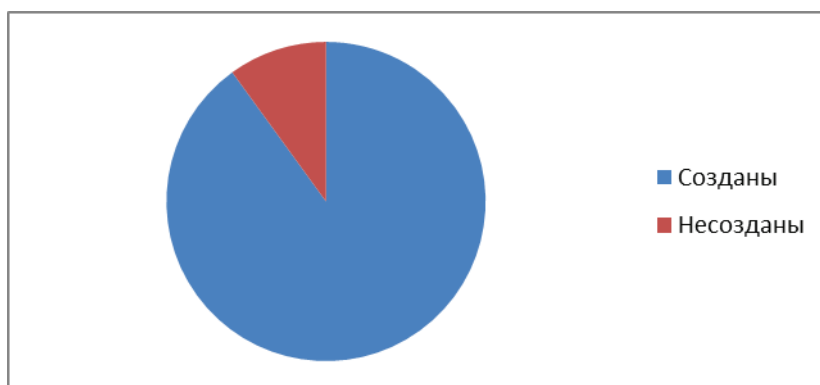


Рис. 4. Анализ ответов участников анкетирования на вопрос о наличии условий для использования инновационных технологий во внеурочной деятельности

Как видно из представленных данных, администрация образовательных учреждений уделяет этому вопросу пристальное внимание. В школах создаются комфортные условия, для использования педагогами на своих занятиях инновационные технологии. Это и наличие компьютера с мультимедийным проектором, наличие высокоскоростного интернета, наличие необходимого оборудования (муляжи растений, гербарии, микропрепараты).

Как видно из результатов анкетирования, инновационные технологии уже сейчас используются в практике работы многих учителей биологии Сосновского района Нижегородской области. Однако спектр используемых

технологий достаточно узок, традиционен. Учителя не владеют информацией о таких технологиях, как технология критического мышления, здоровьесберегающая технология, технология дифференцированного обучения, возможности которых при организации именно внеурочной деятельности школьников очень велики.

Это и побудило нас к внедрению данных технологий при реализации авторской программы внеурочной деятельности «Тайны природы» по биологии в 5–6 классах, рассчитанной на 34 часа изучения в текущем учебном году на базе филиала МБОУ «Сосновская средняя школа № 2» «Крутецкая основная школа» Сосновского района.

Информационные технологии как эффективный метод изучения иностранного языка в вузах

Махмудова Шахло Мизробовна, преподаватель
Ташкентский химико-технологический институт (Узбекистан)

Актуальность статьи заключается в роли современных информационных технологий как необходимых компонентов для изучения иностранного языка в вузах, а также выявление раскрытие и эффективности образовательных возможностей в применении инновационных технологий. В статье указываются основные формы использования информационных технологий и ключевые задачи студентам для достижения требуемых навыков в иностранном языке.

Ключевые слова: информация, иностранный язык, Интернет-ресурс, педагогические технологии, основные формы, мультимедиа, Web и FTP-сервера, решение задач, вузы Узбекистана, презентации, тестирование на компьютерах.

В настоящее время все более стало расширяться применение информационных технологий в вузах, представляющих собой не только современные технические средства, но и новые подходы к процессу обучения. Главной целью непосредственно является обучения студентов иностранным языкам: формирование и развитие в них коммуникативной культуры, практическое овладение ими иностранным языком. Задача преподавателя вуза состоит в том, чтобы создавать все условия для практического овладения языком каждым студентом. Это предпо-

лагает выбор таких методов обучения, которые позволили бы ему проявлять свою активность и свое творчество. На это и направлены современные инновационные технологии, связанные с использованием различных информационных технологий и интернет — ресурсов.

Педагогические технологии связаны с широким применением новых информационных технологий, которые дают возможность в полной мере раскрыть дидактические функции этих методов и реализовать заложенные в них потенциальные образовательные возможности. Таким об-

разом, студентам должны быть созданы благоприятные условия для использования технологических возможностей современных средств связи как для поиска и получения информации, так и для развития познавательных и коммуникативных способностей и формирования у них умения оперативно принимать решения в сложных ситуациях. Данный процесс наиболее успешно протекает с помощью использования информационных и коммуникационных технологий обучения, включающих специфические способы и технические средства (компьютеры, аудио и видео средства, телекоммуникационные сети и т. д.) для работы с информацией.

Этот вид педагогических технологий обозначают сегодня термином «компьютерные технологии обучения», которые продолжают развивать идеи программированного обучения, открывая новые технологические возможности процесса обучения, связанные, например, с определенными преимуществами компьютеров и телекоммуникаций.

По последним данным, в настоящее время в вузах Узбекистана максимально используют инновационные технологии в процессе обучения; периодически проводят семинары и конференции по внедрению у себя инновационных технологий. Подчеркнем, что образование в вузах, применяющих инновационные технологии, всегда открыто современным научным исследованиям. В учебном плане таких вузов обязательно присутствуют такие формы обучения, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, а также участие в научно-исследовательских организациях. Основными формами использования информационных технологий являются следующие:

- 1) мультимедиа уроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ;
- 2) уроки на основе авторских компьютерных презентаций в ходе лекций, семинаров, лабораторных работ, докладов студентов и др.
- 3) тестирование на компьютерах;
- 4) телекоммуникационные проекты, работа с аудио и видео ресурсами в режиме онлайн;
- 5) голосовой чат по локальной сети, используемый для обучения фонетике.

Так, для реализации чата применяются бесплатные программы Net Speakerphone или Speaker, позволяющие общаться в любом режиме: учитель-ученик, ученик-ученик, режим конференции;

Все это направлено на создание иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам, для достижения чего и используются технические средства обучения. Так, например, компьютерные обучающие программы на занятиях по иностранному языку позволяют осуществлять

следующие формы работы: отработка произношения; работа над грамматическим материалом; расширение словарного запаса; обучение письму; обучение монологической и диалогической речи и т. д. Сегодня, как известно, приоритет в поиске информации все больше отдается Интернету, который предоставляет широкий выбор источников информации, столь необходимый в образовательном процессе.

Сюда можно отнести базовую информацию, размещенную на Web и FTP-серверах сети; оперативную информацию, пересылаемую по электронной почте; разнообразные базы всевозможных информационных центров; информацию о книгах и журналах, распространяемых через Internet-магазины и т. д. Отсюда информационные ресурсы сети Интернет органично интегрируются в учебный процесс, помогая решать различные дидактические задачи на занятиях по иностранному языку, например, такие, как:

- формирование навыков чтения;
- пополнение своего словарного запаса изучаемого языка;
- совершенствование умения письменной речи, например, при составлении ответов своим партнерам по общению;
- совершенствование аудирования на основе оригинальных звуковых текстов;
- знакомство с культурой, речевым этикетом, особенностями речевого поведения страны изучаемого языка;

При решении этих задач создаются реальные условия для расширения студентами своего кругозора, самообразования, умения организовывать самостоятельную и поисково-исследовательскую работу.

Таким образом, возможности использования интернет — ресурсов огромны, поскольку они создают условия для получения необходимой студентам информации, находящейся в любой точке земного шара, будь то новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, страноведческий материал и т. д.

Исходя из вышеуказанного хотелось бы отметить, что потенциал использования информационных технологий в области обучения иностранного языка огромен и его возможности еще не до конца изучены.

Рассмотренные в статье информационные и мультимедийные обучающие программы, как показывает практика, имеют преимущества перед традиционными методами обучения, поскольку не только позволяют тренировать те или иные виды речевой деятельности, сочетая их в различных комбинациях, но и способствуют реализации индивидуального подхода и повышению самостоятельности студентов.

Литература:

1. Абросимов, А. Г. «Развитие информационно-образовательной среды высшего учебного заведения на основе информационных и телекоммуникационных технологий». — Москва, 2005 г.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании. — М.: Издательский центр «Академия», 2010 г.

3. Littlewood, W. «Communicative language teaching», Cambridge University Press, London, 2002 y
4. Ишмухаммедов, Р. «Пути повышения эффективности обучения с использованием инновационных технологий» — Т.; ТДПУ, 2005 г.
5. Ишмухаммедов, Р., Абдуқодиров А., Пардаев А., — «Иновационные технологии в процессе обучения» — Т.; «Истеъдод», 2008 г.

Аспекты организации инклюзивного образования

Моложавенко Вера Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор;
Львова Анастасия Константиновна, студент магистратуры
Тюменский государственный университет

Основной целью данной статьи является определение основных аспектов организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: инклюзия, образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Образование, согласно современному определению, рассматривается как особая сфера такой социальной жизни, которая создает внутренние и внешние условия развития индивида, что способствует созданию определенных условий, при которых каждый человек может стать полноценным субъектом своей деятельности и жизни, чтобы у него развивалась способность, потребность и готовность к продуктивному диалогу с обществом и природой в разрезе культурного созидания. Внедрение инклюзивного образования в развитие системы образования не может вызывать сомнений — это ориентация на работу со студентами с особыми образовательными потребностями в различных направлениях.

Основная цель инклюзивного образования в среднее профессиональное образование (СПО) — предоставление возможности обучаемому с ограниченными социальными возможностями и ограниченными возможностями здоровья, быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания, что позволит молодому человеку получить специальность, стать равноправным членом общества.

Инклюзивное образование представляет собой одно из ключевых направлений современной образовательной политики. Инклюзия открывает всем без исключения участникам образовательных отношений возможности в реализации своих прав и потребностей, полноценно включатся при этом в сферу социальных отношений внутри образовательной системы и вне ее. Неоспоримую важность рассмотрения и анализа разворачивающихся внутри системы образования процессов «включения» детей с особыми образовательными потребностями подтверждает многочисленные дискуссии, сопровождающие реализацию инклюзивного образования в образовательных организациях [2].

На сегодняшний день под инклюзией понимается такая система организационных действий, которая направлена на обеспечение полноценного включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в

образовательный процесс, предусматривающее принятие его участниками образовательных отношений и формирование вокруг ребенка условий, способствующих качественному продвижению его в развитии и максимальному раскрытию его потенциальных возможностей.

Для определения методологической основы оценки качества инклюзии в СПО проведем анализ философской и психолого-педагогической литературы по данной проблематике.

Основы зарубежных исследований и концепций инклюзивного образования обнаруживают себя в философских идеях экзистенциализма и феноменологии (Н. Joy, R. Deborah, P. Donald, A. Blushke, L. Hadson, K. Moltenhauer, T. Tomasa, E. Hoffman) [4].

Философия экзистенциализма предполагает рассматривать человека с ограниченными возможностями здоровья и его место в социуме сквозь призму такого понятия, как экзистенция, то есть центральное ядро человеческого «Я».

Такая позиция предусматривает неповторимость, самобытность и исключительной каждой отдельной личности, которая способна к самостоятельному развитию и выбору и несет ответственность за свои поступки. В связи с этим, согласно философии экзистенциализма, для развития личности необходимы такие условия, которые бы обеспечивали максимальную самостоятельность и независимость индивида. Именно эта позиция, как нельзя лучше, встраивается концепцию инклюзивного образования, определяя идеи и подходы к выстраиванию его содержания [2].

В работах таких авторов, как К. Молленхауер, Т. Томас, Э. Гофман, являющихся представителями философии феноменологии, проблема обучения и развития ребенка с ОВЗ рассматривается как вопрос такой организации образовательного процесса, где будет в полной мере возможно развитие личности ребенка как единства тела, души и духа. При этом развитие личности ребенка воз-

можно при условии активного взаимодействия с социумом на протяжении всей его жизни [3].

Особую значимость для определения методологических основ инклюзии имеют идеи философа Г.П. Мейнингера, Г.Л. Мейнингер выделяет два типа нормативной антропологии, определяющий характер взаимоотношений с окружающими: автономия и аутентичность. Идея автономии предполагает обретение ребенком, в том числе с ОВЗ, максимальной независимости и самостоятельности как главного блага в жизни каждого индивида. Идея аутентичности в то же время признает самобытность и ценность окружающих каждого индивида людей, их способностей, личностных черт, положения в обществе, право развиваться в собственном темпе и по собственной траектории, вступая в диалог с миром.

Поэтому, согласно Г.П. Мейнингеру, особую значимость в инклюзии приобретает коммуникация с окружающими, выстраивание партнерских взаимоотношений с участниками образовательного процесса.

Таким образом, центральной идеей Г.П. Мейнингера стала мысль об уникальности и ценности каждого отдельного индивида с его неповторимыми чертами. Однако стоит обратить внимание на то, что в вышеописанных подходах отсутствует анализ культурного контекста, в котором развивается личность. Не освещаются вопросы значения культуры для формирования личности, а также механизмы этого воздействия [4].

Большое значение для определения подходов к формированию системы оценки качества инклюзивного образования имеет культурно-исторический подход Л.С. Выготского, раскрытый в работах: «Мышление и речь», «Этюды по истории поведения», «Детская психология», «Педагогическая психология». С позиции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского развитие высших психических функций человека есть результат освоения культуры общества, в котором растет и развивается ребенок. Ключевые положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского обуславливают идеи инклюзии. Среди них можно выделить следующие:

1) развитие высших психических функций есть результат освоения культуры общества, в котором развивается ребенок;

2) в процессе формирования психики ребенка происходит качественный скачок, который является результатом развития его мышления;

3) «источник произвольного движения и активного действия лежит не внутри организма и не в непосредственном влиянии прошлого опыта, а в общественной истории человека, в тех формах общественной трудовой деятельности, которые были исходными для человеческой истории, и в тех формах общения ребенка со взрослым, которые лежали у истоков произвольного движения и осмысленного действия в онтогенезе» [1].

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского озвучена важная для инклюзивного образования идея о том, что помочь ребенку стать членом общества

может только его приобщение к культурно-историческому опыту человечества, и именно в этом и стоит искать истоки и механизмы произвольного характера мышления и поведения человека. Именно поэтому, по мнению Л.С. Выготского, необходима организация такой системы обучения детей с ОВЗ, которая бы не изолировала бы их от общества. Одним из главных недостатков специализированных школ он называл замкнутость их учеников в ограниченный круг их социальных контактов. Такая ситуация, лишь дополнительно фиксирует внимание ребенка на своих недостатках и не подготавливает его к реалиям окружающего мира. В связи с этим среди главных задач обучения детей с ОВЗ Л.С. Выготский выделял их интеграцию в реальный мир с компенсацией имеющихся проблем в развитии за счет сохранных функций.

Для понимания вопроса организации обучения детей с ОВЗ особенно важной является идея зоны ближайшего развития, сформулированная Л.С. Выготским. Он указывал на то, что при определении условий развития ребенка важно знать не столько то, что он умеет делать самостоятельно, сколько то, что он еще не научился делать сам, но может совместно со взрослым. Важно отметить, что зона ближайшего развития обусловлена индивидуальным развитием ребенка, специфическими чертами его психики. Поэтому проецируя эту идею в область организации инклюзивного обучения, стоит заострить внимания на целесообразности не только грамотной профессиональной поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья, но и важности реализации индивидуальных траекторий развития.

В современной литературе, рассматривающей вопросы инклюзии, большое значение уделяется вопросам создания инклюзивной культуры. Инклюзивная культура рассматривается как совокупность «всевозможных общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), и которая выступает ареной его собственной деятельности».

С.А. Московичи в работе «Машина, творящая богов» пишет, что культура создается посредством общения; а само общение являет собой зеркало общественных отношений. Профессор Стокгольмского университета У. Йонсон считает, что обучение только тогда является инклюзивным, когда каждый участник образовательных отношений является частью культуры образовательной организации [4].

У. Йонсон выделяет три типа культуры, приобщение к которым является важным для ребенка: культура обучения, в которую входит процесс получения знаний и овладения правилами поведения на занятиях; культура ухода — овладение нормами поведения в образовательной организации, правилами межличностного взаимодействия со взрослыми, овладение ролевыми схемами поведения; культура сверстников — овладение нормами межличностного взаимодействия в кругу сверстников [3].

Таким образом, образовательная организация принимает на себя роль культурного посредника. При этом сама

инклюзивная культура испытывает на себе эффекты системы взаимоотношений внутри образовательной организации, и чем более она многогранна и открыта, чем выше качество взаимоотношений между всеми участниками образовательных отношений, тем глубже и содержательней становится инклюзивная культура.

Важным принципом выстраивания инклюзии является идея принятия и взаимопомощи. При этом образовательная организация здесь выступает местом разворачивания взаимоотношений между разными людьми в духе сотрудничества и поддержки. Однако не менее важным стоит вопрос организации такого взаимодействия, которое было бы взаимообогащающим для всех его участников.

Таким образом, на основании анализа философской и психолого-педагогической литературы, лежащей в основе идей и концепций инклюзивного образования, можно сделать следующие выводы:

Формирование инклюзивной культуры подразумевает такую организацию образовательного процесса, которая обеспечивала бы активное вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь образовательной организации;

Разворачивание инклюзивной практики неотделимо от формирования инклюзивной культуры образовательной организации, сопряженной с выстраиванием глубоких содержательных взаимоотношений между участниками образовательного процесса;

Разворачивание инклюзивного обучения влечет за собой положительные образовательные эффекты как для детей с ограниченными возможностями здоровья, так и для их типично развивающихся сверстников, формируя атмосферу терпимости и сотрудничества;

Только путь социальных трансформаций может привести к формированию самостоятельной активной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Литература:

1. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения [Текст] / Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. // Дефектология. — 2008. — № 1. — с. 71–78.
2. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. — 2009. — № 1. — с. 5–19.
3. Шилов, В. С. Инклюзивное образование: российская специфика [Текст] / В. С. Шилов // Социальная педагогика, 2009. — № 1. — с. 14–15.
4. Meininger, H. P. Authenticity in Community [Текст] / H. P. Meininger // Journal of Religion, Disability and Health. 2013. Vol. 5. № 2. P. 13–28.

Экспериментальное исследование эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта средствами изобразительного искусства

Мукашева Жулдыз Мукашкызы, студент магистратуры;
Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В статье рассматриваются особенности эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Отмечено важное значение эстетического воспитания в развитии личности ребенка с нарушением интеллекта, его социализации и интеграции в социум, а также приведены результаты экспериментальной работы по выявлению эстетической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта средствами изобразительного искусства.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, эстетическое воспитание, специальное дошкольное образование, изобразительное искусство.

Современный этап развития специального образования в Республике Казахстан характеризуется новым отношением государства и общества к лицам с отклонениями в развитии. Коренные изменения в системе специального образования обусловлены с переосмыслением концептуальных

положений, связанных с социализацией и интеграцией в общество лиц с ограниченными возможностями развития, в том числе детей с интеллектуальными нарушениями.

Задачами специального дошкольного образования являются создание благоприятных условий для эмоциональ-

ного, интеллектуального и социального развития ребенка с интеллектуальными нарушениями, вовлечение его в социальную культуру с использованием специальных технологий обучения, а также формирование различных видов деятельности детей. В этой связи эстетическое воспитание является одним из наиболее эффективных способов социализации и интеграции детей с нарушением интеллекта в общество.

Эстетическое воспитание в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных организациях является не только одним из направлений воспитательной, но и неотъемлемой частью единого коррекционно-педагогического процесса. При создании соответствующих педагогических условий дети с интеллектуальными нарушениями имеют способность в достаточной мере продвигаться в своем эстетическом развитии, также у них формируется интеллектуальная и эмоциональная эмпатия по отношению к объектам эстетического восприятия, умение замечать, выделять и оценивать прекрасное, многие способны овладеть многими элементами художественного творчества, освоить простейшие навыки и умения создавать красивое (И. А. Грошеников [1], И. В. Евтушенко [2]).

Эстетическое воспитание детей с нарушениями интеллекта гораздо осложняется в силу присущих данной категории детей: недостатков познавательной, речевой, эмоционально-волевой и двигательной сфер.

Вся система эстетического воспитания сводится к общему развитию дошкольника, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается в процессе овладения дошкольником знаний о художественно-эстетической культуре, развития способностей и художественно-эстетического творчества и развития эстетических, психологических качеств личности, выражающиеся эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и др [3].

Рассматривая многочисленные определения понятия эстетического воспитания, можно выделить основные его положения.

— Во-первых, это процесс целенаправленного воздействия.

— Во-вторых, это формирование способности воспринимать и видеть красоту в искусстве и жизни, оценивать ее.

— В-третьих, задача эстетического воспитания формирование эстетических чувств, вкусов и идеалов личности.

— В-четвертых, развитие способности к самостоятельному творчеству и созданию прекрасного [4].

Эстетическое воспитание с учетом особенностей развития детей с нарушениями интеллекта направлено на решение следующих задач:

1. Воспитание у детей интереса к различным видам изобразительной и художественно-графической деятельности.

2. Побуждение детей к созданию ассоциативных образов, развитие сюжетно-игровой замысел.

3. Экспериментальное сопровождение создания простых, выразительных композиций с использованием красок, изобразительных материалов, аппликативных форм, кусочков глины и пластилина

4. Развитие у детей умения всматриваться в очертания линий, форм, мазков, пятен, силуэтов, находить их сходство с предметами и явлениями.

5. Учить детей выполнять коллективные работы по рисованию, лепке, аппликации с педагогом и другими детьми.

6. Воспитание эмоционального отношения к природе и оформлению своей жизни, формирование эстетического восприятия окружающего мира.

7. Развитие художественной культуры ребенка в условиях социокультурной среды музеев, выставок, театров.

Экспериментальная работа проводилась в специальном (коррекционном) ясли-саде для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями развития). В эксперименте принимали участие 30 детей старшего дошкольного возраста.

До начала эксперимента была изучена следующая документация:

— Медицинская документация, социальный паспорт, психолого-педагогическая характеристика на ребенка с нарушением интеллекта специального (коррекционного) ясли-сада;

— Беседа, анкетирование родителей и воспитателей специального (коррекционного) ясли-сада;

— Методики для изучения и оценки уровней эстетической воспитанности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

При подборе и обосновании комплекса методик мы опирались на психолого-диагностические принципы, разработанные в отечественной специальной психологии и коррекционной педагогике (Выготский Л. С., Забрамная С. Д., Рубинштейн С. Я., Лубовский В. И.).

При этом нами использовались следующие методы: беседа, наблюдение, анкетирование.

Родители дошкольников являются одним из важнейших условий всестороннего развития ребенка, в том числе и эстетического, поэтому в начале исследования нами было проведено анкетирование родителей на предмет знакомства своих детей с элементами изобразительного искусства. Им была предложена анкета; ответы фиксировались, после чего были проанализированы.

Для изучения и оценки уровня эстетической воспитанности детей с нарушением интеллекта был подобран комплекс диагностических методик, который включает:

— методика «Дорисовывание фигур» (по О. М. Дьяченко), целью которой является определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы.

— методика «Нарисуй картинку» (по П. Торренс), целью которой является выявление уровня художественного развития детей дошкольного возраста.

По первой методике дошкольникам предлагался один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы.

Обработка: 3 балла — дети дают схематичные, иногда детализированные, но как правило, оригинальные рисунки, 2 балла — дети дорисовывают большинство фи-

гурок, однако все рисунки схематичные, без деталей, 1 балл — дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты:

Таблица 1

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Радуга	70%	30%	0%
Балапан	83%	17%	0%
Звездочка	89%	11%	0%

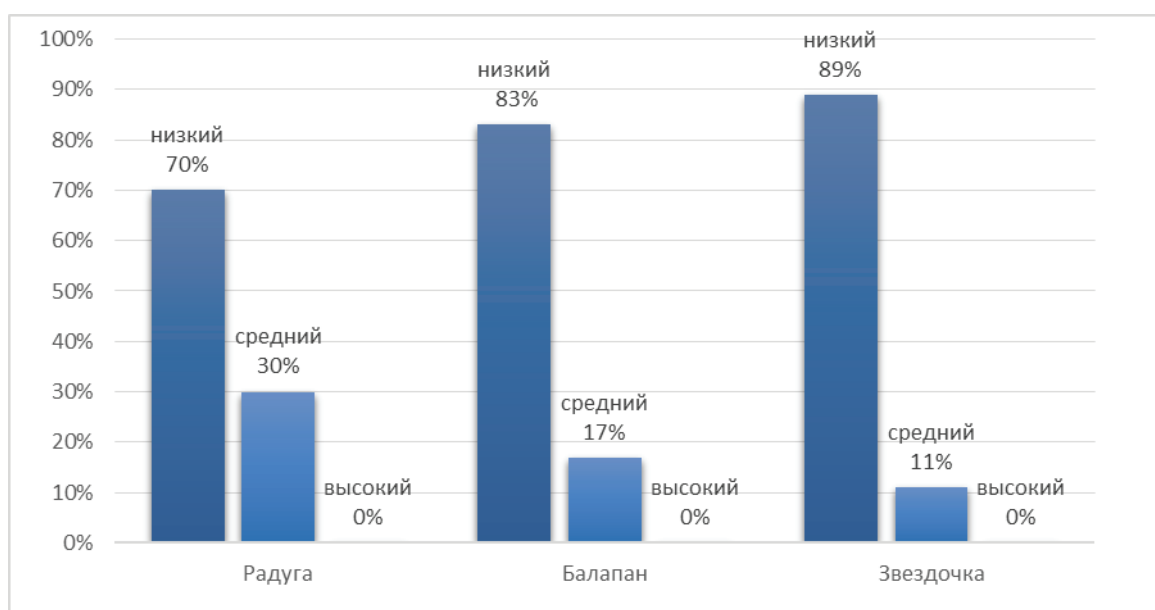


Рис. 1 Процентный показатель результатов по методике «Дорисовывание фигур»

На основании полученных данных, можно сделать вывод о том, что по методике «Дорисовывание фигур» преобладает низкий уровень развитости воображения.

По второй методике дошкольникам предлагалось нарисовать любую картинку по желанию. В процессе проверки особое внимание обращали на анализ продуктов детского изобразительно творческого, их художественно-образную выразительность: не только на содержание рисунков, но и на средства, которыми дети передают окружающий мир.

Обработка: 3 балла — дети способны создавать художественные образы, используя различные средства выразительности, у них имеется достаточный объем знаний о видах изобразительного искусства, сформирован интерес к творческой деятельности, 2 балла — в изобразительной деятельности отмечается стереотипность образов, объем знаний об изобразительном искусстве недостаточно полный, 1 балла — дети затрудняются передавать образы предметов, явления, объем знаний об искусстве мал.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты:

Таблица 2

Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Радуга	14%	68%	18%
Балапан	17%	74%	9%
Звездочка	22%	72%	6%

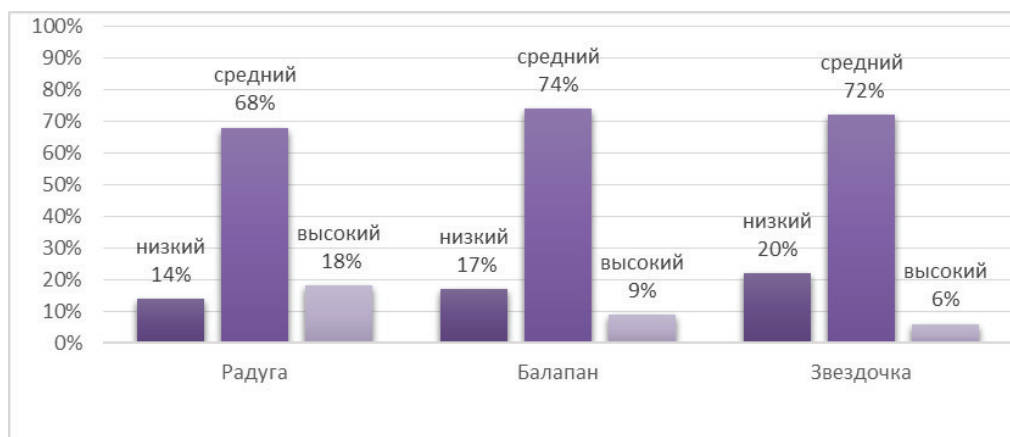


Рис. 2. Процентный показатель результатов по методике «Нарисуй картинку»

На высоком уровне в группе «Радуга» показало 18 %, в группе «Балапан» показало 9 %, в группе «Звездочке» показало 6 % от всего состава детей. При выполнении задания дети работали самостоятельно, по ходу допускали немногочисленные ошибки.

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на определенную теоретическую разработанность проблемы эстетического воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, отмечается разрыв между

целеполаганием и реализацией процесса эстетического воспитания в ДОО, что обусловлено отсутствием четкой системы организации работы по данному направлению. В этой связи актуальной становится разработка и реализация в воспитательно-образовательном процессе новых коррекционных технологий, использование арт — терапевтических методов, направленных на преодоление имеющихся нарушений у детей и формирование эстетических качеств личности.

Литература:

1. Грошенко, И. А. Эстетическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под редакцией В. В. Воронковой. — М., 1994.
2. Евтушенко, И. В. Эстетическое воспитание учащихся коррекционной школы VIII вида//Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т. В. Альшева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. М.: Дрофа, 2009.
3. Котляр, В. Изобразительная деятельность дошкольников — Киев, 2006.
4. Печко, Л. П. Эстетическая культура и воспитание человека. М.: ИЦЭВ РАО, 1991.
5. Лихачев, Б. Т. Эстетика воспитания. М.: Педагогика, 1992.

Schoolchildren’s environmental education of in the class teacher’s system of work. School experience in solving children’s ecological problems

Panfilova Tatyana Anatolyevna, master
Belgorod State National Research University

Goncharova Yuliya Vasilyevna, the primary school teacher;
Zinovyeva Svetlana Vladimirovna, the teacher;
Kulikova Irina Aleksandrovna, the teacher

Municipal budget educational institution «The Secondary school of Russkaya Halan» (Belgorod region)

According to B. T. Likhachev, environmentally irresponsible behavior is a consequence of a person’s insufficiently developed need for practical participation in environmental protection [1].

Therefore, the formation of environmental consciousness and behavior in unity among schoolchildren must begin as early as possible.

According to the Federal State Educational Standards, the main task of the educational process is the formation of a comprehensively educated, proactive and successful person with a system of modern worldviews, value orientations, ideological, moral, cultural and aesthetic principles and norms of behavior [6]. Based on this definition, we can distinguish the main aspects developed by geography in high school, namely:

1) Awareness of oneself is part of a single society, both on a national and global scale.

2) Awareness of the indivisibility of the geographical space of the Russian Federation as the place of residence of its peoples.

3) Awareness of the importance of modern environmental problems for Russia and the whole world [4].

The environmental education system consists of the following links:

- environmental education in the family;
- environmental education in preschool institutions;
- environmental education at school (in academic and extracurricular activities);
- environmental education in day care centers;
- environmental education in summer camps;
- environmental self-education [2].

The school is the main link in the education system, where people with creative thinking and universal morality should be brought up. Hence the need arises to find ways and solutions to the problems posed by time. In a secondary school, environmental education is interdisciplinary and is examined from the perspective of the specifics of many subjects: natural history, geography, biology, chemistry, etc. However, school geography, in comparison with other academic disciplines, is more ecologized.

According to Federal State Educational Standards, in the system of work of the class teacher, the following Universal Educational Actions can be distinguished and developed:

1. Personal — connect learning with personal goals and motives of the student. These include:

- a) the formation of a world outlook on the world from natural science positions;
- b) understanding and acceptance of humanistic and global values;
- c) awareness of their unity with other citizens of the Russian Federation.

2. Cognitive — actions designed to obtain the information necessary for the activity. This is the ability:

- a) to develop cognitive interests, intellectual and creative abilities;
- b) be able to simulate the proposed system;
- c) the ability to build a statement.

3. Communicative — help to carry out various joint activities. These include:

- a) be able to hear and listen;
- b) be able to express their thoughts;
- c) prevent conflict situations [5].

The most effective means of environmental education and training is the diverse activities of children (educational, cognitive, artistic, creative, play). A special role is played by the environmental activities of schoolchildren. Its types are diverse:

— on the protection of the natural environment (feeding animals; saving animals in need; fighting litter; making bird feeders and houses, installing signs in places where protected plants are distributed);

— on the prevention of evil deeds in nature and the fight against them (participation in the «green» and «blue» patrols, raids in nature);

— to improve the natural environment (planting, landscaping slopes, clearing the forest from dead wood);

— on propaganda and clarification of the ideas of environmental protection (conversations with friends, parents, adults, making posters, issuing wall newspapers, preparing radio programs);

— on the conservation and use of aesthetic values of nature (collection of natural material, the manufacture of panels, crafts from natural material).

Modern ecological culture in Russia is characterized by:

- a) low environmental knowledge;
- b) low satisfaction with information in the environmental sphere, perception of the environment as unsuitable for life;
- c) the expectation of ill health;
- d) reduced life expectancy due to the state of the environment;
- e) the conviction that the environmental situation will deteriorate, and that it is necessary to adopt tougher environmental legislation and more stringent measures against environmental pollutants [3].

The most powerful tool for the formation of ecological culture is precisely the latter. Campaigns on excursions to local history museums, weather stations, environmental laboratories, and especially independent organizations of schoolchildren, such as the «green patrol», are a powerful way to show children in practice what it means to be an environmentally cultured person, explaining this, including by example.

Municipal budget educational institution Secondary school in Russkaya Khalan, Chernjanskiy district of the Belgorod region, like many other rural schools, is one example of a sociological model of society. This is a special link sociological system with inherent problems that concerned residents of the village. The rural school has always had importance for the survival of the village: demographic — the problem retain young people in rural areas, economic — capacity building of the village, she prepares future owners of the land, i.e. rural schools and the means of revival of the village. Today, the reality is that every rural schoolboy with his experience of life, a concept that thoughts interfere in the life of the village for the implementation of their plans and ideas. Hence the main direction of our school, says the Deputy Director for Education Bykova Natalia Dmitrievna — civil-Patriotic education of schoolchildren, the main component of which is environmental education. She believes that environmental education is the most important in our time. The education of children a responsible attitude towards nature is a complex and lengthy process. It must be not only mastery of specific knowledge and skills, and the ability and desire to actively protect, enhance, ennoble the natural environment. Forms of education are the specific activities or means of the educational work (interviews, meetings, evenings, excursions), the student activities (academic classes, subject groups, contests, Olympics). Are used with the aim of fostering environmental awareness in the educational process of ecological-psychological training, integrated-search, group and role-play, creative therapy, brainstorming, simulation, aimed at actualization of personal involvement, emotional sphere, the

formation of the motives of the environmental content that provides systematization of worldviews students.

Some researchers identify this classification of methods of environmental education:

1. Methods of formation of consciousness (the belief, exercise, example)
2. Methods of creating a positive experience in the process of life: (experience, introspection, awareness)
3. Methods of rewards and punishments: (business games, trainings, etc.)

Education of the individual is, along with learning the most important function of the education system. The contents of environmental education of the students absorbed in their various activities. Each of the forms of organization of educational process encourages different types of students' cognitive activity: independent work with different sources of information allows to accumulate factual material to reveal the essence of the problem; the game shapes the experience to make sound decisions, creativity, allows you to make a real contribution to the study and conservation of local ecosystems, the promotion of valuable ideas.

References:

1. Likhachev B. T. Ecology of personality // Pedagogy. — 1993. — No. 2.
2. The methodology of education and ecology in the XXI century / Abstracts of the scientific-practical conference. — St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, 2012.
3. Nikolina V. V. / Formation of students' emotional-value attitude to nature in the process of teaching geography // Scientific and methodical journal «Geography and Ecology in the School of the XXI Century, Moscow 2009
4. Stupnikova A. D., Brazhnikova L. V.... «Reference teacher of geography» Volgograd: «Teacher», 2013.
5. Kamerilova, VV Nikolina, V. M. Smirnova; Ed. A. A. Kasyana. — M.: Education, 1997
6. Federal Law «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 N 273-ФЗ

Методика организации самостоятельной работы курсантов в процессе формирования профессиональных компетенций

Пахомова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

В статье отражены особенности организации самостоятельной работы курсантов военного вуза, специфические требования к ее методике в условиях реализации компетентностного подхода. Путем анализа теоретических положений и выводов современных исследователей о самостоятельной работе в военных вузах выявлены факторы повышения уровня методического обеспечения данного вида познавательной деятельности обучающихся в контексте инновационного подхода к системе обучения в высшей военной школе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, методика, компетентностный подход, педагогическое руководство.

Methodology of organization of cadets' self-study activity in the process of professional competences development

The article deals with special aspects of cadets' self-study activity in military schools and specific requirements to its methods in the context of implementation of competency-based approach. Analyzing theory and outcomes of modern scientists in the context of innovative development of the military education system such factors as the growth of methodology of this cognitive activity of cadets were found out.

Key words: self-study activity, methodology, competency-based approach, tutoring.

Введение федеральных государственных стандартов нового поколения утвердило компетентностный подход в военном профессиональном образовании. В результате, доля количества часов самостоятельной работы в общем объеме аудиторного времени значительно возросла (до 30–50 %). С одной стороны, этот фактор соз-

дает благоприятные условия для саморазвития курсантов, с другой — предъявляет требование к преподавателю внимательно и научно обоснованно подойти к вопросам планирования, организации и методического обеспечения данного вида познавательной деятельности обучающихся. Основная цель самостоятельной работы в этих условиях —

не просто получение реальных теоретических знаний, но и навыков их практической реализации на основе собственного алгоритма решения стандартных (а чаще — нестандартных) ситуаций в конкретной профессиональной области.

Самостоятельную работу обучающихся в военных вузах рассматривают в научной литературе как один из наиболее эффективных в усвоении и переработке учебной информации, формировании умений и навыков, развитии важных профессиональных качеств. Научное обоснование проблем самостоятельной работы курсантов и слушателей военных вузов разработаны в трудах А. В. Барabanщикова. Ученый считал самостоятельную работу основным видом деятельности, отмечая, что в ходе выполнения самостоятельных заданий курсанты (слушатели) не только углубляют свои знания и совершенствуют практические действия, но и оттачивают их, делая устойчивыми, прочными, универсальными. Самостоятельная работа обучающихся способствует развитию таких качеств, как внимание, память, самостоятельность и целостность мышления, организованность и слаженность действий, настойчивость и целеустремленность в преодолении различных затруднений, способность к самоорганизации и самоконтролю. В научных работах А. В. Барabanщикова подчеркивается важная роль самостоятельной работы в реализации воспитывающей и развивающей функций. [4, с. 233–241]

Специфика самостоятельной работы обучающихся в военных вузах определяется уровнем сложности задач, интегрированностью учебной и служебной деятельности, что свидетельствует о том, что данный метод требуется воспринимать логическим продолжением аудиторной работы обучающихся.

Комплексный подход к разработке учебно-методического обеспечения самостоятельной работы способствует повышению ее эффективности. На сегодняшний момент в комплекс включаются: тексты лекций (в виде презентации, видео-материала и др.), текстовые и электронные учебные и методические пособия, комплекты тестовых и текстовых заданий, комплексы задач и тренажерных программ, банк автоматизированных обучающих и контролирующих систем, базы информационных ресурсов и др. Данные комплексы методического обеспечения органично синтезируют дидактический процесс отдельной учебной дисциплины (модуля) и направлены на прочное усвоение всего учебного материала и освоение приемов работы с ним. [2]

Создание комплекса методического обеспечения направлено на достижение основной дидактической цели — успешное усвоение теоретической основы научной области и овладение навыками совершенствования умений и навыков в условиях интенсификации развития социальной и профессиональной среды. Однако, анализ результатов собственного многолетнего мониторинга базовой подготовки курсантов (с опорой на научные исследования других авторов), позволяет констатировать

тот факт, что до 30 % первокурсников имеют низкий уровень подготовки к качественной самостоятельной работе и ввиду этого их успеваемость на начальном этапе обучения достаточно низкая. Данная проблема приводит к снижению интереса и мотивации к учебе, развитию психологической неустойчивости, затруднениям в адаптации и первичной профессионализации, развитию негативных личностных качеств — лени, безынициативности, безответственности, отсутствие устойчивого мировоззрения и активной гражданской позиции и др. Часто у таких обучающихся результаты своего обучения связываются с различными аспектами военно-образовательного процесса. Неспособность к самоанализу, адекватной оценке и самокритичности становятся причинами равнодушного и, порой, негативного отношения к выбранной военной профессии.

Одним из важных аспектов моделирования будущей профессиональной деятельности курсантов, развитие их направленности на научно-исследовательскую работу, творческое развитие и самореализацию является внедрение инновационных подходов к методике обучения, учитывающих требования принципов индивидуализации и дифференциации. Использование потенциала самостоятельной работы в этом направлении способно наиболее полно реализовать дидактические цели. В своем исследовании К. М. Царькова обосновала основные условия индивидуализации самостоятельной работы. К внешним условиям автор отнесла актуализацию индивидуального опыта обучающихся, возможность выстраивать индивидуальный маршрут выполнения, качественное информационно-методическое обеспечение и др. К внутренним условиям автор относит: мотивацию к обучению, развитие потребности в самообразовании и др. [5]

В работе Е. С. Врублевской в качестве одного из условий эффективности самостоятельной работы названа разработка и использование индивидуальной программы развития профессиональной компетентности обучающихся в вузах. [1]

В военном вузе, учитывая специфику образовательного процесса, наиболее эффективным средством в большинстве случаев выступает уровневая дифференциация, которая осуществляется по определенным критериям и показателям, которые опираются на данные изучения состава учебных групп (взводов, отделений) с точки зрения уровня их подготовки, профиля военной специальности, интереса, направленности обучающихся.

Одним из ведущих методических приемов организации самостоятельной работы курсантов военных вузов являются разнообразные тестовые задания. Применяются в обучении не только контрольные тесты, но и обучающие. Достаточно часто тестирование применяется как подготовительный этап промежуточного контроля на индивидуальном уровне, работа с которым направлена на выявление пробелов в освоении учебного материала, возможности в ходе самостоятельной работы над ним обдумать и обосновать оптимальный ответ на во-

прос, решение задачи, выполнение действия. При оценке результатов теста используются как 5-бальная, так и 100-бальная шкала. При этом 100-бальная система позволяет на основе дробления дидактического материала на очень малые по содержанию вопросы (тестовые задания) выявить наиболее сложные для усвоения конкретным курсантом темы, разделы, задачи. Отработка их в тесте требует от обучающегося внимательной самостоятельной работы с учебной информацией, позволяющей восполнить обнаруженные пробелы. Таким образом, тестирование выполняет обучающую функцию, а также психологическую, так как способствует развитию мотивации курсантов, их направленности на высокий результат ввиду высокой степени автономности познавательной деятельности. Большие возможности на современном этапе предоставляет введение в учебный процесс электронных средств (компьютерных программ). Использование электронных вариантов тестов непосредственно в ходе самостоятельной работы отражается позитивно на развитии навыков самоорганизации и самоконтроля. Не выполнив сразу тестовое задание, курсанту предоставляется возможность восполнить недостающие знания, отработать конкретные учебные задания, решить задачи, распределив время на них по своему усмотрению.

Существенная проблема организации самостоятельной работы курсантов военных вузов заключается в несогласованности объема заданий с бюджетом отводимого на самоподготовку времени. В многочисленных трудах исследователей современных проблем повышения эффективности подготовки курсантов содержится положение о том, что самостоятельная работа является наиболее важным методом глубокого и прочного усвоения учебного материала. В связи с этим, многие педагоги стремятся к большим по объему заданиям для самостоятельной работы. Однако по данным исследований по-

следних лет, повышение эффективности самостоятельной работы связано с оптимальным сочетанием умелого планирования, создания условий организации и содержания доступных информационных ресурсов. Кроме того, существенную роль играет содержание информационного наполнения аудиторных занятий, психологический климат воинского коллектива, стиль педагогического взаимодействия.

Самостоятельная работа как метод обучения курсантов интегрирует все функции педагогического процесса в равных пропорциях: с точки зрения дидактической — способствует формированию и закреплению знаний, умений и навыков; с точки зрения воспитывающей — направлена на становление и развитие волевых качеств; с точки зрения развивающей — отражает синтез всех методов и приемов познавательной деятельности, выражающих способность обучающегося к качественной и систематической самообразовательной работе с целью развития высокого уровня волевой регуляции. Как отмечал А. Н. Леонтьев, общественно-историческое значение развития волевой регуляции заключается в том, что она становится источником социальной активности личности, а также определяет уровень ее способности к умению соотносить личностные потребности с общественно значимыми [3, с. 26–29].

Таким образом, методика организации самостоятельной работы курсантов основывается на триединстве основных компонентов: четкой организацией на основе ее планирования и распределения времени; информационно-технической базе, которая отвечает требованиям определенной дисциплинарной области; создании психологических условий для развития устойчивого позитивного настроения каждого курсанта на целенаправленную систематическую самообразовательную работу как основной метод формирования компетентности.

Литература:

1. Врублевская, Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности: автореферат дис...канд. пед. наук. — Магнитогорск, 2002. 19 с.
2. Елисеев, Д. А. Повышение эффективности самостоятельной работы в вузах МЧС России на основе виртуальных кейс-технологий: автореферат дис... канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2010. — 23 с.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — 4-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.
4. Психология и педагогика высшей военной школы: [Учеб. пособие / А. В. Барabanщиков и др.]; Под ред. А. В. Барabanщикова. — М.: Воениздат, 1989. — 365, [1] с.
5. Царькова, К. М. Индивидуализация самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения педагогических дисциплин: автореферат дис... канд. пед. наук. — Ярославль, 2013. — 22 с.

Внедрение и интеграция новых технологий инклюзивного образования в систему дошкольного и начального образования Республики Узбекистан

Плиева Руслана Владимировна, преподаватель;
Тургунова Нилуфар Абдусаломовна, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В настоящее время проблема инклюзивного образования является наиболее актуальной в системе образовательного процесса всех структур образования. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями является сложным процессом, который имеет свою специфику, свои цели задачи решение которых сложный процесс. В решении проблем инклюзивного образования огромное участие принимает государство.

Современная ситуация в системе образования характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая закон об образовании, образовательные стандарты, образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и др. Одним из направлений модернизации системы образования является реализация принципов инклюзивного образования, предусматривающих учет разнообразия образовательных потребностей детей, их особенности, возможности, интересы. В связи с этим возникает необходимость менять методы, формы и технологии работы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, инклюзивные технологии, педагогические технологии.

В Республике Узбекистан проходят большие перемены в системе образования. Утверждена концепция реформирования системы образования до 2030 года, отдельно утверждена концепция дошкольного образования в республике, а также принят и утвержден закон Республики Узбекистан О дошкольном образовании и воспитании.

В постановлениях президента Ш. Мирзиёева «О мерах по коренному реформированию системы дошкольного образования» предусматривает реализацию комплекса мер по внедрению современных механизмов не только в управлении образованием, но и совершенствованию воспитательного и учебного процесса, подготовки высококвалифицированных педагогических кадров для системы дошкольного образования в республике.

Дошкольное образование — это начальное звено системы непрерывного образования и его задачи обеспечение формирования здоровой, развитой личности ребёнка, пробуждая тягу к учению, подготовка детей к обучению в школе.

Уделяется огромное внимание вопросам инклюзивного образования, отражает серьёзность и заинтересованность государства в решении проблемы детей с ограниченными возможностями, их ранняя адаптация, социальная поддержка детей этой категории.

Инклюзивное образование — это возможность детского сада и школы предоставлять обучение всем детям. Оно основано на понимании образования, как основного права человека.

Для того, чтобы дети были успешно включены в воспитательный процесс детского сада и его сообщество, им нужно дать столько поддержки, сколько необходимо. Для этого требуется видеть и понимать, что дети могут делать, а не то, что они не могут делать. Воспитатели, помощники

воспитателей и все вспомогательные сотрудники должны понять и принять, что дети не обязаны иметь одинаковые образовательные цели, если они учатся вместе в обычных группах.

Всё это меняет структуру обычной работы в группах. Накладывает на воспитателей огромную ответственность. Воспитатели должны иметь определенные знания о этих детях их психологии и всё это уметь соединить с детьми без нарушений. Научить детей без нарушений понимать и воспринимать детей с ограниченными возможностями как равных, таких как они такие же, как и все мы. Проводиться огромная воспитательная работа с детьми, родителями, коллективом, а также проводиться огромная работа дефектологов, психологов. Необходима и поддержка со стороны руководителей всех структур.

Педагоги должны смотреть по-новому на свою роль и научиться быть «**инклюзивными учителями**».

Инклюзия будет успешной, если:

- педагоги и все, кто связан все работой с особым ребенком, имеют соответствующую подготовку;
- каждая методика обучения и программы полностью адаптированы к особым нуждам ученика;
- Образовательная среда гарантирует детям с особыми образовательными потребностями:
 - применение приобретенных навыков в повседневной жизни;
 - широкий набор навыков;
 - коммуникация осуществляется непрерывно, особенно в семье;
 - семья получает необходимую поддержку [4].

Преподавание для детей особыми потребностями должно носить дифференциальный характер т. е. учитывать возможности самих детей и строить программу обучения и воспитания с учётом их возможностей. Учитыв-

вать все стороны развития ребёнка, его индивидуальные возможности.

Это означает специальное изменение преподавания для удовлетворения потребностей всех детей, новые модифицированные методы преподавания, которые помогают детям с различными образовательными потребностями и стилями обучения освоить содержание учебной программы. Это может быть сделано на различных уровнях воспитательного процесса.

Способности детей могут быть очень разными, зачастую зависят от компенсаторных возможностей детей, знания того, каким именно образом каждый ребёнок учится наиболее эффективно и как нужно приспособить, изменить методы преподавания для удовлетворения индивидуальных потребностей ребёнка. Воспитатель и учитель может использовать различные инструменты обучения, такие как книги, магнитофонные записи и практические материалы. В общей деятельности значимую роль играют обучение в группах и ролевые игры. Как писал Л. Выготский, всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка как категория интрапсихическая. Учитель должен как бы учиться вместе с ребёнком, сотрудничать с ним, а не просто читать ему лекции. Интерактивное общение с ребёнком необходимо. Это общение должно быть эмоциональным, интересным для ребёнка, включать много проблемных ситуаций и путей их решения.

В связи с этим возникает необходимость менять методы, формы и технологии работы.

Цель работы — анализ коррекционно-развивающих технологий в системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения с учетом их возможностей и способностей.

Образовательные технологии — упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. (В. П. Беспалько).

Большинство специалистов объединяют «педагогические технологии» четырьмя принципиально важными положениями:

1. планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого результата;
2. программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;
3. сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным результатом как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов;
4. коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Технологии **инклюзивного образования** те технологии, которые ведут к созданию условий для качествен-

ного доступного образования всех без исключения детей. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: **организационные и педагогические**.

Основной акцент делается на педагогических технологиях.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике воспитателем. Классифицировать их можно в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

1. Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

2. Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

3. Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.

4. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе

Построение технологии инклюзивного обучения должно основываться на внедрении всех дидактических процессов, средств и организационных форм обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе с учетом персонализации обучения.

Составная часть педагогических технологий — игровые технологии.

В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры, арт-терапия.

Современные игровые технологии обучения достаточно многообразны. Этим многообразием устанавливаются и определенные правила действий для педагога на этапе подготовки и проведения игры. Знание этих правил и особенностей их осуществления соответственно специфики инклюзивного

В целом, можно сказать, растет количество технологий, которые направлены на создание разнообразных условий обучения, учитывающих множество образовательных потребностей детей, их возможности и интересы. Всё это требует огромных усилий со всех сторон и всех участников образовательного процесса [13, стр. 113–115].

Практический опыт сопровождения детей с ОВЗ показывает, что игровой характер самого процесса манипулирования с естественными природными материалами делают песочную арт-терапию способом символической коммуникации. Песочная арт-терапия как язык символов и метод «социального врачевания» способствует формированию здоровой творческой личности детей с ОВЗ, благодаря следующим функциям: адаптационной, коррекционной, мобилизующей, регулятивной, реабилитационной и профилактической [11, Стр. 148–150].

Следующий этап технологии направленные на развитие социальной компетенции детей

Одним из основных результатов инклюзивного образования является формирование жизненных навыков или социальных компетенций (навыков взаимодействия, взаимопомощи, продуктивной деятельности и т. д.).

Среди технологий, направленных на повышение социальной компетенции, можно выделить три типа:

- прямое обучение социальным навыкам;
- организация групповых видов активности;
- формирование социальных навыков через подражание. [12, стр. 19–20].

Интерактивные технологии. Особенностью интерактивных технологий обучения является то, что их практическое использование возможно только посредством совместной деятельности учителя и ученика. Интерак-

тивные технологии как нельзя лучше вписываются в теорию и практику инклюзивного обучения, так как в их основе лежат активные взаимодействия, позволяющие ученику быть не просто участником занятий, а субъектом учебного процесса, и что немаловажно — субъектом реальной коммуникативной деятельности, способствующей внутреннему побуждению к овладению знаниями и творческому развитию [13, стр. 137–140].

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками. Инклюзивное образование решает вопросы образования и воспитания детей с ВОЗ как равноправных членов общества.

Литература:

1. Закон «Об образовании» и «Национальной программе по подготовке кадров», Республики Узбекистан
2. Концепция развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 г. и концепция системы развития народного образования Республики Узбекистан до 2030 г.
3. Закон Республики Узбекистан О дошкольном образовании и воспитании (Принят Законодательной палатой 22 октября 2019 года Одобрен Сенатом 14 декабря 2019 года)
4. «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Узбекистане» (<http://inclusive-education.uz/>).
5. (http://eeas.europa.eu/delegations/uzbekistan/index_ru.htm)
6. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]:
7. Близнюк, О. А. Формирование понятия «инклюзивное образование» в зарубежной педагогике в контексте развития инклюзии педагогика. Вопросы теории и практики // Тамбов: грамота, 2016. № 4(04) с. 20.
8. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. — СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 215 с
9. Сычева, Л.П Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 301.
10. Функова, М.А Инклюзивное образование как современная модель образования подростков с ограниченными возможностями здоровья // Научный альманах. 2016. № 11 03 (25). с. 165–167.
11. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы всероссийской научно-практической конференции (Челябинск, 9 февраля 2016 г.)
12. Е. В. Самсонова Т. П. Дмитриева Т. Ю. Хотылева Основные педагогические технологии инклюзивного образования.
13. Педагогика и психология инклюзивного образования. Учебное пособие / Под редакцией доктора педагогических наук, профессора Д. З. Ахметовой
14. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785r.pdf>
15. <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf>

Approaches and techniques in English language instructing: the oral methodology, situational language educating and the audio lingual strategy

Сейтова Гулхан Жумабаевна, старший преподаватель;
Ибраимова Заурехан Садыковна, преподаватель
Нукусский государственный педагогический институт (Узбекистан)

The article discusses the hypothetical establishments of approaches and strategies for showing English; A point by point portrayal of the oral methodology, situational language preparing and the sound discourse technique is given.

Keywords: second language, international language, oral approach, audio-speech method, situational approach.

Approaches and strategies for showing English, just as any unknown dialect, are at present continually being reflected and reevaluated because of the way that the exceptionally comprehension of the idea of the language, how to learn it, and furthermore in light of the developing interest of instructive establishments around the globe are changing the world for increasingly powerful preparing programs. Why in the modern world is English regarded as an international language? Obviously, in order to consider language as such, its widespread use is a prerequisite. But if you look at the table of the most used languages in the world, then English will be only in third place! The thing is that in the world the number of people who speak English as a foreign language is constantly increasing, and today there are fewer native speakers than people who use English for intercultural communication. Another factor affecting the use of English as a global language is that the use of English is geographically widespread, unlike other global languages such as Chinese (1,213,000,000 native speakers) and Spanish (329,000,000). This allows you to use English interculturally both within the same country and across political borders.

Smith (1976) was maybe the first to characterize the expression «universal language» — «global is the language utilized by individuals of various nationalities to speak with one another». Working on growing and concretizing the meaning of «world-wide language», Smith makes a few significant explanations in regards to the connection among IJ and culture [5]:

- People studying the «international language» do not need to adopt the cultural norms of the speakers of that language;

- Possession of the «international language» is denationalized;

- The educational goal of learning the «international language» is to enable learners to share their thoughts and culture with others.

The term «second language» means the study of the language following the mother tongue. Despite the fact that the language is called the second, in reality, it can be the third, fourth or even tenth. The sphere of mastering the second language includes informal learning, which occurs naturally, and formal learning, which is carried out in classrooms. The scientific literature provides clear distinctions between the terms «second language» and «foreign language». The second lan-

guage is a typically official or socially dominant language, necessary for teaching, working, and other standard goals. We often study in small groups of people or immigrants who speak a different language from birth. In this narrower sense, this term is contrasted with the others on this list. A foreign language is a language that is rarely used in the closest to the studying social environment, can be used in future travels in the future or any other intercultural communication, studied as a compulsory subject or elective course, but without immediate practical application. Library language is a language that mainly functions as a tool for further learning through reading, especially when books or journals in the desired field of study are usually not published in the student's native language.

An auxiliary language is a language that students need to know for any official function in their immediate political environment or will be needed for wider communication, despite to the fact that their first language meets all other requirements in their activities. Other languages with limited or narrowly specialized functions of the «second» language are called languages of a special orientation (such as, for example, French for hotel management, English aviation technology, Spanish for agriculture and many others), and their study usually focuses only on a small set of functions and uses due to specialization [3].

In the question of the description of methods, the difference between the philosophy of teaching a language at the level of theory and principles and the set of derived procedures for teaching a language is fundamental. Trying to clarify this difference, the American linguist Edward Anthony in 1963 proposed a scheme in which he established three levels of conceptual representation and organization, called the approach, method, and technique. The original model proposed by Anthony was complemented by modern scholarly linguists. So the method is theoretically was assigned to the approach, by organization defined by the plan (design), and is practically implemented in the process (procedure).

Oral approach and situational language training

British linguists of the 1920s had a different view of the specific methods that should be used when teaching English, however, their general principles were attributed to the Oral approach in teaching the language. By the 1950s, the Oral Approach had become an officially recognized UK approach to teaching English. One of the most prominent followers of the

Oral Approach in the 1960s was Australian George Pittman. He and his colleagues were responsible for developing training materials based on a situational approach that has been widely used in Australia, New Guinea, and the Pacific.

In the 1960s, the term «situational» began to be used more and more widely in relation to the Oral approach [4]. The theory of situational language learning is based on a behaviorally driven theory based on learning through habit. She mainly refers to the process, rather than to the learning environment. The student is expected to apply the knowledge gained in the classroom to situations outside of the classroom. The goals of this method are to teach practical skills in four basic language skills, goals that almost all language teaching methods share.

Accuracy in both grammar and pronunciation is fundamental, and errors should be avoided at all costs. Activities in

the context of situational language training continue to be part of the standard set of procedures approved by many modern British methodologists. Textbooks written based on situational language training continue to be widely used around the world. But due to the fact that the principles of situational language teaching, with their emphasis on oral practice, grammar and sentence structures are consistent with the intuition of many practice-oriented teachers, this method has remained widely popular in the 1980s.

However, there are many similarities between situational language training and the audio-speech method. The order in which language skills and competencies are presented, as well as the emphasis on accuracy that is achieved through exercises and practice based on the basic structures and models of sentences, suggest that these two methods originated from one another.

References:

1. Kachru, Braj, B. World English Options: Agony and Ecstasy // Personality. The culture. Society. 2012 Volume XIV. Vol. 4 (No. 75–76)
2. Kachru, Braj B. World Englishes: Approaches, Issues and Resources // Language Teaching: The International Abstract Journal for Language Teachers and Applied Linguists. 1992. Vol. 25, no. 1. 1–14p.
3. Anne Burns, Jack C. Richards The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching. 2012.3–17p.
4. Muriel Saville Troike Introducing Second Language Acquisition. 2006.5–9p.
5. Jack, C. Richards, Theodore S. Rodgers Approaches and Methods in Language Teaching. 2000. 14–61p.

Консультация для воспитателей «Обучение лепке в детском саду»

Строкова Татьяна Анатольевна, воспитатель
ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 2 г. Москвы

В детском саду проводят много интересных занятий, на которых дети получают знания, умения, навыки, развиваются физически, умственно. Воспитатели формируют на этих занятиях отношение ребёнка к событиям и явлениям реального мира, учат понимать форму, цвет, величину, число предметов, их пространственные соотношения, учатся видеть и понимать прекрасное в жизни, природе, искусстве.

Полученные в процессе обучения занятия дети закрепляют в речи, уточняют в разнообразной деятельности, окружают в игре, рисунке, лепке. Лепка — один из способов образного отражения предметов окружающего мира. Чтобы подвести ребёнка к лепке воспитатель знакомит детей с этими предметами, помогает понять форму, строение, характеризующие их особенности.

Воспитатель показывает детям, как передаются знакомые их предметы и явления в различных видах искусства, в народном творчестве, как передаёт поэт впечатления о жизни в стихах, как художник отражает явления и предметы в живописи, графике, скульптор — в мону-

ментальной и станковой скульптуре, в скульптурной миниатюре, образной игрушке.

Куклы, игрушки-животные имеют мягкие пластичные формы, большую обобщённость образа, условность изображения. Всё это очень близко детям в их восприятии реальных предметов, соответствует их представлениям, доступно изображению при помощи ваяния.

Воспитатель рассказывает детям об искусных мастерах, которые создали эти предметы, показывает, какие интересные формы придал скульптор своему произведению, вызывает желание лепить, пытаться передать свои впечатления в работе с пластическими материалами. Не следует предлагать детям лепить пароходы, паровозы, дома, деревья — изображения получаются тяжёлыми, громоздкими, угловатыми, в большей части таких работ отсутствует лепка, она заменяется формовкой пластилина.

В лепке детей главной темой является человек и животное, овощи, фрукты, грибы, ягоды.

Лепка — увлекательное занятие. Дети находят большое удовольствие в передаче знакомых фигур из мягких, податливых материалов. Однако долгое время пластилин

и глина в руках ребёнка остаются материалом для изображения предельно простых форм, мало сходных с предметами окружающего мира.

Чтобы научиться более точно передавать форму и строение предметов, ребёнок должен обучаться определённым приёмам лепки, способам передачи строения предметов.

Задача взрослых — педагогов, воспитателей, родителей — облегчить этот путь изучения нового материала, помочь детям освоить основные приёмы работы с ним, с тем чтобы дети научились лепить, передавая в этом материале знакомые предметы реального мира, выражать своё отношение к миру и его явлениям.

Чтобы научить ребёнка лепить, воспитатель должен сам тренироваться в лепке. Самостоятельная неоднократная пролепка воспитателем предмета позволяет ему продумать всю методику обучения, избежать серьёзных затруднений в работе, предусмотреть, какая детям понадобится помощь, и быть в состоянии помочь. Там, где воспитатель часто лепит сам, умеет вылепить для детской игры несложную игрушку, провести последовательный показ действий, дать указание, детские работы всегда содержательны, интересны, выразительны, сходны с оригиналом, там дети часто лепят в часы игр, обогащая содержание творческих игр, расширяя их тематику.

Если результаты лепки связаны с игрой, занятия детей по замыслу становятся интересными, обогащаются новыми темами, дети многое придумывают для своих игр и прилагают больше усердия к работе. В таких случаях дети хорошо используют пластилин и в любое свободное от занятий время, дополняя необходимыми игрушками, игры в магазин, зоопарк, детский сад и т. д. Они лепят фигурки животных, людей, кукольные угощения. Для детей, которые привыкли лепить не только по заданию воспитателя, но умеют при случае сделать для себя игрушки из пластилина не представит трудностей в школе изготовить модель, макет. Именно эти дети стремятся в кружки рисования и лепки, охотно и активно работают в них.

Пособия для лепки

Для работы с пластилином употребляются дощечки. В старших и подготовительных группах нужна для лепки стека. Тонкая острая сторона её служит для прорисовки деталей. Широкая плоская сторона стека служит для промазывания мелких деталей к основной форме в тех местах, где это трудно сделать пальцем, а также для выемки пластилина при создании большого узкого углубления, особенно при лепке посуды. Стекой в случае необходимости можно резать пластилин, как ножом.

Литература:

1. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka...>

Работа стекой разнообразна, и каждый раз, когда требуется новый вид работы, следует показать её детям и объяснить.

Не следует давать детям стеку до тех пор, пока они не научатся вылепливать основные детали предметов пальцами, так как в противном случае дети стремятся заменить лепку некоторых деталей прорисовкой их на пластине. Так, часто дети не лепят морду животного, а рисуют на шарообразной голове подобие человеческого лица, заменяя нос одним или двумя отверстиями.

Воспитателю необходимо иметь подставку для демонстрации детям натур, модели, с тем, чтобы все дети одинаково хорошо видели её во время объяснения и в процессе занятия. В качестве такой подставки используется мольберт с широкой нижней доской.

Воспитатель предлагает детям лепить различные предметы, которые легко найти в детском саду, в группе, в ближайшем окружении. Это овощи, фрукты, посуда, игрушки. Младшие дети лишь в начале занятия рассматривают эти предметы, а затем лепят их по сложившемуся представлению, старшие пользуются этими предметами как натурой.

В качестве натур используются очень простые по форме предметы, но дети должны уже вылепить их так, как видят, относительно точно передать форму именно этого предмета, а не вообще предмета данной категории (не вообще гриб, а данный гриб — подосиновик). Вот почему и для детей второй младшей группы, и для старших детей часто используются одни и те же модели.

Для облегчения выбора в пособии показаны примерные предметы, способные служить моделью для лепки в разных группах детского сада. Критерием для выбора каждый раз является степень сложности формы и строения предмета.

За время пребывания в детском саду ребёнок должен получить определённые знания, навыки и умения. Дети должны научиться достаточно сходно изображать в пластических материалах хорошо знакомые им фигуры людей и животных, лепить посуду, овощи, фрукты, грибы.

Иногда одни и те же темы повторяются в различных возрастных группах, но требования к качеству выполнения различны. От возраста к возрасту усложняется тематика лепки. Кроме предложенных воспитателем предметов, дети лепят любые предметы по замыслу, иллюстрируют знакомые литературные произведения, народные сказки.

Овладение техникой чтения на английском языке в начальной школе: проблемы и причины

Цыренова Анастасия Тимуровна, студент магистратуры;
Научный руководитель: Васильева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

Статья посвящена вопросу овладения учащимися начальной школы техникой чтения на английском языке. В статье раскрыты понятия «чтение», «иноязычное чтение» и «техника чтения», выявлены трудности, которые могут возникнуть при овладении техникой чтения на английском языке и их причины. В статье анализируются результаты анкетирования и тестирования учащихся 4 класса, которые позволяют сделать выводы об уровне сформированности навыков техники чтения на английском языке и существующих проблемах.

Ключевые слова: чтение, иноязычное чтение, техника чтения.

Чтение играет значимую роль в жизни и образовании человека. О его важности говорят многие ученые и исследователи, такие как А. Н. Щукин, З. И. Клычникова, С. К. Фоломкина. Основываясь на их мнении, мы можем говорить о том, что роль чтения в жизни современного человека велика, так как чтение открывает доступ к источникам информации и тем самым является одним из основных средств удовлетворения познавательных потребностей человека и его развития.

Чтение на иностранном языке — источник информации, знаний о культуре и стране изучаемого языка, средство расширения словарного запаса, развития других видов речевой деятельности, средство профессиональной деятельности, удовлетворения различных потребностей читателя и самообразования.

Как показывает анализ, большинство ученых понимает под *чтением рецептивный вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие и понимание графически закодированного текста*. Согласно требованиям ФГОС начального образования от 2009 г., в рамках дисциплины «иностранный язык» учащиеся начальной школы должны уметь:

- читать вслух небольшие тексты, построенные на изученном языковом материале, соблюдая правила чтения и нужную интонацию;
- читать про себя тексты, включающие как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, и понимать их основное содержание, находить в тексте нужную информацию.

Для того чтобы читать про себя и вслух, дети должны овладеть техникой чтения. Техника чтения является основным компонентом обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности. Проведенный анализ работ таких авторов, как П. К. Бабинская, З. И. Клычникова, И. Е. Пассов, С. К. Фоломкина, А. Н. Щукин, позволяет нам определить **технику чтения** как *умение устанавливать буквенно-звуковые соответствия, воспринимать и понимать графический образ слов, группируя их интонационно*.

Однако формирование навыков техники чтения вызывает много вопросов и трудностей. Результаты НИКО

по английскому языку 2016 года [1] среди учащихся 5го класса в начале учебного года показывают низкий уровень сформированности умения чтения на английском языке: 35,3% учащихся не справились с заданием, 47,3% получили удовлетворительную оценку и только 17,6% прочитали на «хорошо» и «отлично».

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства учащихся не сформированы базовые умения и навыки чтения на английском языке. Чтобы убедиться, что действительно существуют такая проблема, мы провели собственное анкетирование и проверку техники чтения в 4 классе в одной из школ Сахалинской области. Ниже, на рис. 1 представлены результаты проверки техники чтения.

Как мы видим, процент тех, кто получил такие отметки, как «2» и «3» превышает процент тех, кто получил «4» и «5». Проведенное тестирование подтверждает наличие серьезной проблемы с обучением навыкам техники чтения на английском языке в начальной школе.

Что же является причиной такой проблемы? Анализ работ таких авторов, как Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Н. В. Лукьянчикова, З. И. Клычникова, Д. Б. Эльконин, позволил нам выделить следующие трудности:

— *графические трудности* в основном вызваны тем, что в английском алфавите 26 букв, большинство из которых встречается ученику впервые, при этом, некоторые буквы схожи по форме с русскими буквами, но читаются по-другому.

— *Орфографические трудности*, связанные с орфографической системой английского языка, где используют 26 букв, 146 буквосочетаний, которые передают 46 фонем. В английском языке орфография не изменялась примерно с 15 века, поэтому в современном английском языке преобладает исторический принцип орфографии. Такие слова читаются не по правилам, а согласно историческим традициям.

— *Лексические трудности*, связанные с неправильным употреблением значений слов в контексте.

— *Грамматические трудности*, связанные с тем, что дети могут путать существительные множественного

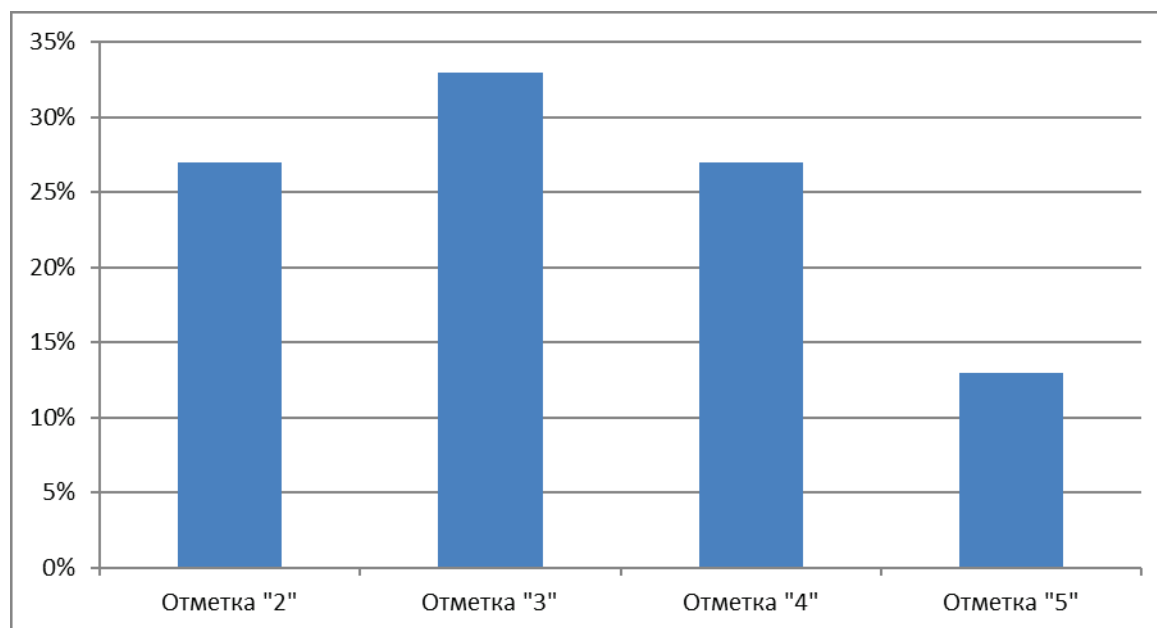


Рис 1. Результаты по технике чтения в 4 классе

числа с глаголом, находящимся в 3 лице единственного числа в настоящем времени. Например, he decorates/decorations.

— Психологические трудности, связанные с возрастными и индивидуальными особенностями. Это, прежде всего, несформированность логического мышления, кратковременной и оперативной памяти, неустойчивость внимания. Поэтому не каждый ребенок способен распознать тип слога, вспомнить правила чтения, узнавать слова исключения и т. д.

Для того чтобы лучше понять причины несформированности навыков техники чтения на английском языке в начальной школе, мы, на основе анализа научной литературы [3], [6], [10], выделили ключевые навыки, такие как:

- Узнавание звукобуквенных соотношений;
- Узнавание графического образа слова;
- Соотнесение слова со значением;
- Владение базовыми правилами чтения;
- Постановка фразового логического ударения;
- Интонационное оформление предложения.

Также мы провели опрос среди учащихся 4 класса и попросили их оценить свое умение читать на английском языке и указать причины трудностей в чтении.

Анкетирование показало, что 73% учащихся заинтересованы в изучении английского языка, при этом большинство учащихся считают умение читать хорошо на английском языке важным. 47% учащихся считают, что они читают на среднем уровне, т. е. «нормально», однако еще 47% оценивают свои умения читать, как «плохо» и «очень плохо». Таким образом, подавляющее большинство учащихся признают свое неумение читать хорошо на английском языке, что еще раз подтверждает результаты НИКО 2016 и тестирования.

По мнению учащихся 4 класса, главная причина неумения читать — это незнание транскрипции (47%), далее следует незнание правил чтения (33%) и неумение различать открытый и закрытый слоги (33%). Также к трудностям дети относят незнание алфавита (27%) и незнание значения слов (27%). Для наглядности, данные результаты представлены на рис. 2.

Для более детального изучения ошибок, которые дети делали во время тестирования техники чтения на английском языке, нами были сделаны аудиозаписи, которые позже были детально проанализированы.

Самая главная проблема, которую мы увидели, была в том, что многие дети не понимали содержания текста и поэтому во время чтения, наблюдалась неправильная интонация, паузация, неправильное деление предложений на смысловые группы, неоправданные запинки, незаконченные предложения. Частой причиной запинок было незнание того, как читается слово. Большие трудности вызывало чтение английских гласных в многосложных словах (два и более слогов), чтение сочетаний как гласных, так и многих согласных. Также дети достаточно часто подменяли одно слово другим, схожим по написанию, что еще раз подтверждает непонимание общего смысла текстов детьми. К ошибкам негрубого характера можно отнести недочитывание и прибавление окончаний, вставку звуков или артиклей, которых нет в тексте, неправильное произношение некоторых звуков.

Таким образом, проведенный анализ литературы, результатов НИКО 2016, анкетирования и тестирования учащихся 4го класса, позволяет сделать следующие выводы о сформированности навыков техники чтения на английском языке и причинах затруднений.

— Большинство учащихся не владеют элементарной техникой чтения.

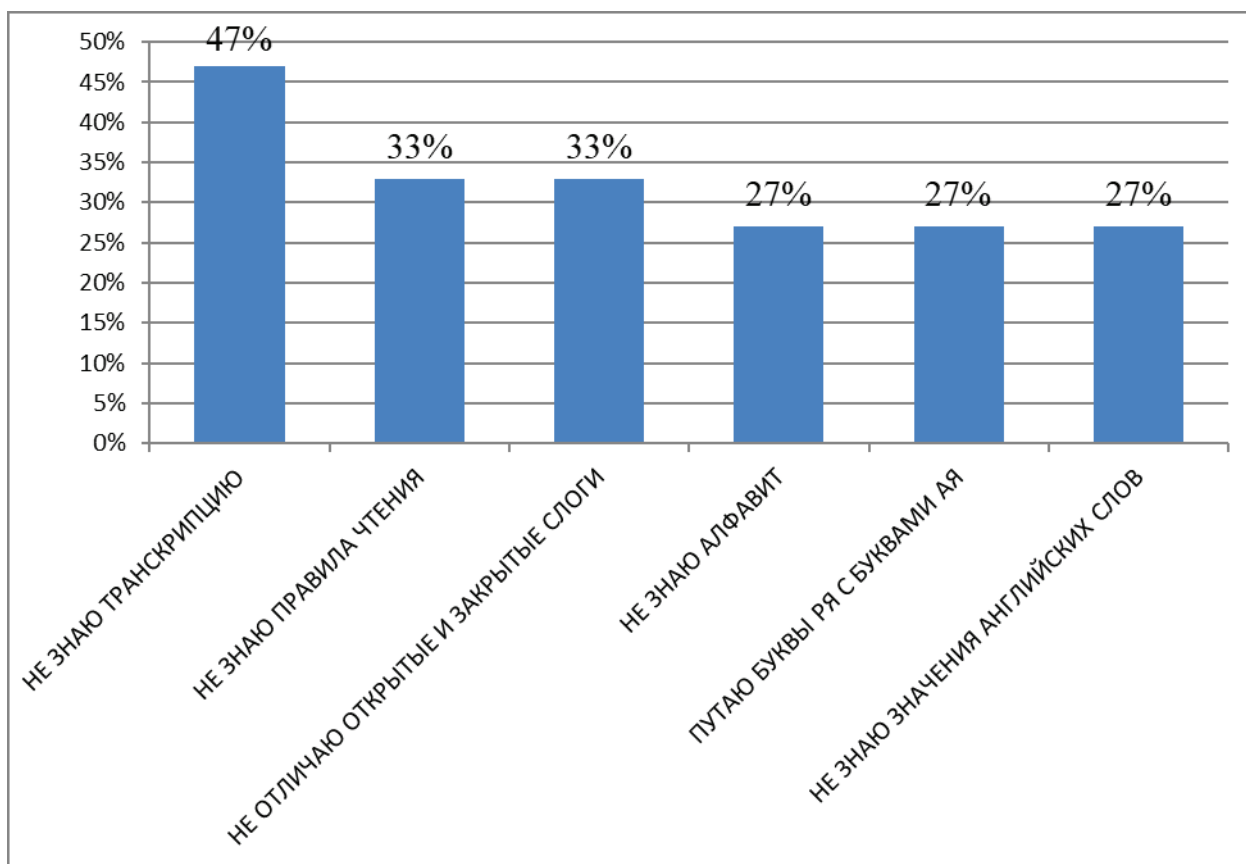


Рис. 2. Причины неумения читать

— Допускается достаточно большое количество фонетических ошибок.

Причины затруднений в чтении вызваны

- Непониманием содержания прочитанного текста;
- Несформированностью навыка соотношения графического образа слова с фонетическим;
- Неумением читать сочетания согласных;
- Неумением читать сочетания гласных;
- Незнанием значений изученных слов;

— Низким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Подводя итог, можно сказать, что техника чтения является неотъемлемым компонентом чтения как вида речевой деятельности. Она является его первоначальной ступенью, и поэтому требует пристального внимания. Все вышесказанное позволяет утверждать, что обучение технике чтения требует тщательного планирования и организации деятельности, учитывающей все вышеперечисленные трудности.

Литература:

1. Аналитические материалы. НИКО / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://docs.wixstatic.com> (дата обращения: 05.02.2020).
2. Бабинская, П. К. Настольная книга преподавателей иностранного языка: справочное пособие. — М.: Символ — Плюс, 2004. — 528 с.
3. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
4. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983. — 206 с.
5. Лукьянченко, Н. В. Обучение английскому языку на начальном этапе. — М.: Начальная школа, 2002. — 24 с.
6. Никуличева, Д. Б. Говорим, читаем, пишем. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учебно-методическое пособие. — М.: Флинта, 2014. — 288 с.
7. Пассов, И. Е. Обучение чтению: учебное пособие. — М.: Интерлингва, 2002, — 36 с.
8. Рогова, Г. В., Рабинович Ф. М. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 287 с.
9. Фоломкина, С. К. Обучению чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М.: Высшая школа, 2005. — 238 с.

10. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Филоматис, 2010. — 476 с.
11. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические трудности. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Использование цифровых технологий для развития навыков иноязычного общения

Черная Дарья Владимировна, студент магистратуры
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (г. Калининград)

В статье рассматриваются социальные сети как цифровые технологии, используемые для развития навыков общения на иностранном языке. В данной работе анализируются основные преимущества и минусы использования данной образовательной технологии в современном образовательном процессе. Выделяются некоторые рекомендации по использованию социальных сетей для их успешного использования при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: социальные сети, цифровые технологии, современные технологии, общение на иностранном языке, современное образование.

The article deals with using of social networks in modern educational process. It considered of digital technologies and its advantages and disadvantages. There are some conclusions about its successful using for learning English.

Key words: social networks, digital technologies, modern technologies, learning English, modern education.

Развитие науки и техники привело к тому, что образование подверглось многим изменениям. Обучение становится доступнее, вне зависимости от географического положения студента, а технические средства все чаще заменяются мобильным устройством.

О масштабности влияния интернет технологий на образование свидетельствует появление отдельного термина smart-образование, которое обозначает деятельность по объединению учебных заведений и профессорского преподавательского состава для осуществления совместной образовательной деятельности в Интернете [2].

Социальные сети как образовательная технология — проблемы использования

Перед тем как обратиться к рассмотрению условий использования социальных сетей как новых образовательных сред, обратимся к их определению:

Социальная сеть — это платформа, онлайн-сервис или сайт, предназначенный для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, визуализацией которых являются социальные графы [8].

Виртуальные сети могут быть профессиональными, созданными с целью обмена, получения определенного опыта, навыков. Например, социальная сеть Facebook изначально использовалась студентами Гарварда только в качестве образовательного ресурса, затем, к 2004 году в социальной сети появились такие функции как общение, прослушивание музыки и просмотр видеоматериалов.

Специализированные социальные сети, как правило, однофункциональны — созданы для обмена деловыми контактами, а также различными материалами, помогающими в профессиональной деятельности. Примером та-

кого ресурса может быть сайт Puzzle. English, материал которого позволяет в игровой форме выучить язык. Информация в нем разбита на блоки, а материал загружен как в социальной сети: видеоролики и игры длятся не более 15 минут, грамматические задания и упражнения также ограничены по времени.

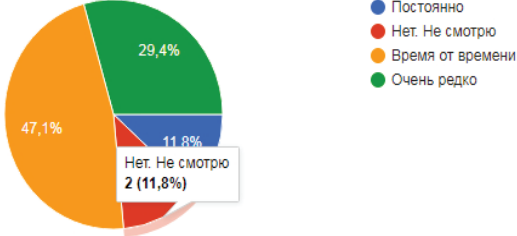
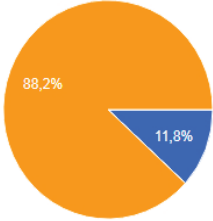
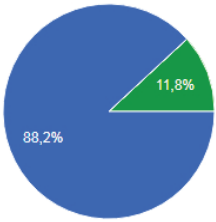
Польза профессиональных социальных сетей при использовании их в качестве образовательно-развивающего ресурса очевидна. Однако социальные сети, которые не являются профессиональными, также могут быть интегрированы в образовательный процесс при определенных условиях.

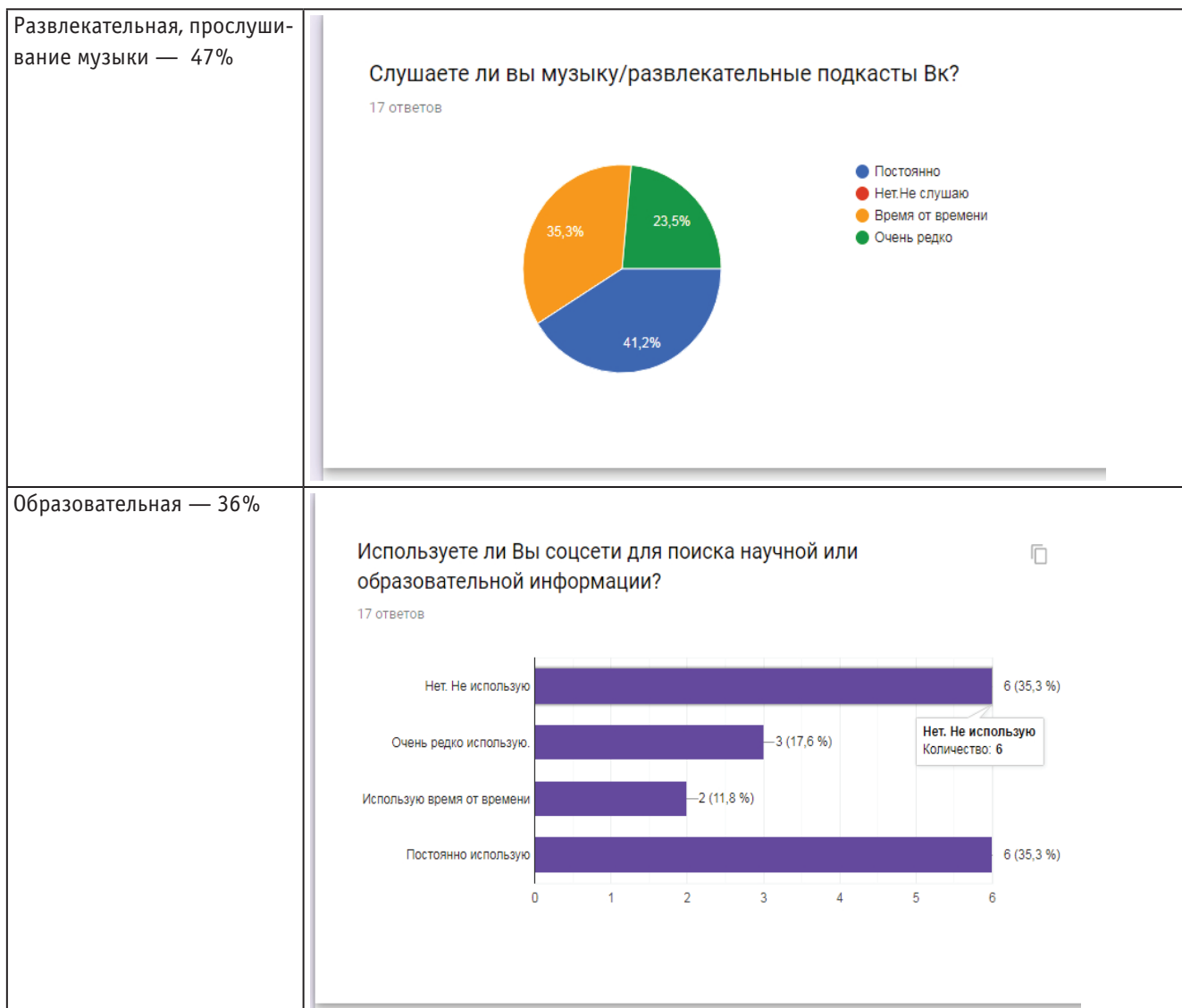
Для начала рассмотрим функции социальных сетей на примере социальной сети Вконтакте, для этого обратимся к статистическим данным опроса, приведенных в таблице 1:

Таким образом, мы видим, что использование социальных сетей как образовательного ресурса не распространено. Только 36% опрошенных людей используют их в качестве образовательного ресурса. Такие социальные сети, как ВКонтакте, Твиттер и другие могут стать новой образовательной средой, если они будут восприниматься людьми как образовательный ресурс, а не только лишь как средство коммуникации, что мы можем видеть по результатам опроса.

Тем не менее, в научных трудах Давыденко Л. В., Зенкиной Л. В., Нейман С. Ю., Дальке С. [1–10] и других исследователей подчеркивается преимущество использования социальных сетей в образовании. На основе их мнения, можно выделить несколько преимуществ использования цифровых технологий в образовании:

Таблица 1

Функция социальной сети	Статистические данные
Развлекательная, просмотр роликов и фильмов — 47%	<p data-bbox="555 383 1177 414">Просматриваете ли Вы ролики, смотрите фильмы ВК?</p> <p data-bbox="555 427 635 448">17 ответов</p>  <ul data-bbox="1090 499 1241 589" style="list-style-type: none"> ● Постоянно ● Нет. Не смотрю ● Время от времени ● Очень редко
Коммуникативная — 88%	<p data-bbox="523 887 1246 918">Используете ли Вы соцсети для общения с друзьями? Как часто?</p> <p data-bbox="523 931 603 952">17 ответов</p>  <ul data-bbox="1038 992 1257 1081" style="list-style-type: none"> ● Использую. Но редко. ● Не использую совсем ● Постоянно использую ● Использую время от времени
Развлекательная, игры в приложениях — 11%	<p data-bbox="515 1368 1139 1400">Предпочитаете ли Вы играть в игры в приложениях ВК?</p> <p data-bbox="515 1413 595 1433">17 ответов</p>  <ul data-bbox="1034 1473 1198 1563" style="list-style-type: none"> ● Нет. Не предпочитаю ● Время от времени ● Постоянно ● Очень редко



1. Оперативность. Доступ к информации в любой точке мира, в любое время [7].
2. Наличие уже структурированного материала [7].
3. Развитие креативности [2].
4. Комбинирование различных технологий (кейс-технология, технология, технология педагогической студии) [2].
5. Увеличение профессиональных ресурсов, и статей, а также доступа к ним [3].
6. Предоставление широкого спектра возможностей для проектной деятельности [3].

Тем не менее, многие из авторов приходят к выводу, что данная образовательная технология нуждается в доработке. В труде Д. Я. Околот рассматривается один из недостатков использования сетей как новых образовательных сред — отсутствие информационной безопасности. Автор приводит примеры нескольких проблем, которые могут возникать в информационных сообществах и могут наносить определенный психологический урон пользователям [4].

Одной из важных проблем при использовании социальных сетей является отсутствие методической литера-

туры и рекомендаций по их использованию. Без этого процесс их интеграции является хаотичным, бесцельным. Это также подчеркивается в работе Давыденко Л. В, в котором «отсутствие разработанной концепции и научно-методического обеспечения результативного применения данных технологий в учебном процессе» выделяется в качестве недостатка использования социальных сетей в образовательном процессе [1].

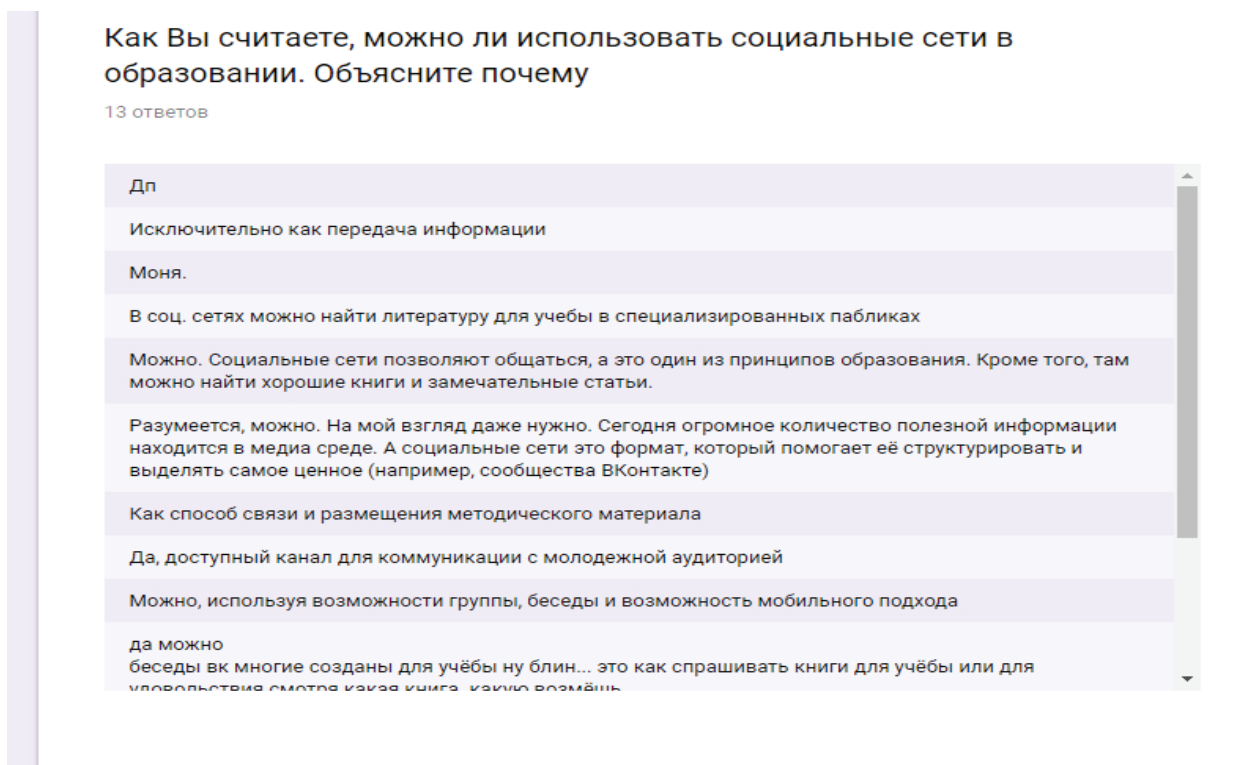
В труде Сыроева рассматривается блог-технология в обучении иностранному языку. Автор делится алгоритмом составления задания, описывает какие цели, и задачи должны быть поставлены при их формулировке [6]. Однако, цельный методический материал, позволяющий интегрировать социальные сети в образовательный процесс, не разработан.

Вопрос о повышении или снижении мотивации к обучению при использовании социальных сетей в образовании также является спорным. В труде Черемисина А. Г подчеркивается, что социальные сети — способ повысить мотивацию студента к определенной деятельности [8]. Преподаватель, используя социальные сети, собирает интересный материал, что делает студентов более заинтере-

сованными в их профессиональной области. Это, однако, противоречит нашему выводу, о том, что социальные сети не воспринимаются как образовательный ресурс студентами. Ведь даже при наличии интересного и структурированного материала только 36% (по данным нашего опроса) из всего количества респондентов будут использовать его. Поэтому, для нашего исследования более близкой точкой

зрения будет мнение Шалимова А.Б. Автор считает, что социальные сети отвлекают от выполнения задач [9].

Отношение общества к использованию социальных сетей как образовательных сред также важно. Нами был осуществлен опрос, в котором респонденты описывали свое отношение использования виртуальных сетей в обучении:



Таким образом, как мы видим, использование социальных сетей в образовании в целом допускается, однако с некоторыми уточнениями.

Мнение педагогов о применении современных образовательных технологий социальных сетей также важно. В труде Давыденко Л.В. проводится опрос среди педагогов, который показывает, что 60% учителей положительно относятся к применению социальных сетей как образовательных сред [1].

Использование социальных сетей как новой образовательной среды в образовании допустимо. Тем не менее, для их качественной интеграции в образовательный процесс необходимы преобразования. Исследователями, которых мы цитировали, часто подчеркивается необходимость методических преобразований социальных сетей

для их использования при обучении. Создание четкой методической базы: методических инструкций и пособий — один из этапов подготовки использования социальных сетей как новой образовательной среды.

Не менее важной проблемой является влияние социальных сетей на психическую деятельность человека. Их неграмотное использование может нанести психологический урон. Это также доказывает, что социальные сети как новые образовательные среды могут быть интегрированы в образовательный процесс только при соблюдении нескольких условий. Главными из них являются:

1. Создание четкой методической инструкции и методологии;
2. Обеспечение психологической безопасности пользователей;

Литература:

1. Давыденко, Л.В. Социальная сеть «ВКонтакте» в образовательном процессе по химии [Текст] // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — с. 72–77.
2. Зенкина, С.В., Панкратова О.П. Аналитический обзор современных информационных образовательных технологий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2014. № 1.
3. Нейман, С. Ю, Дальке С.. [Текст]/ Нейман С. Ю, Дальке С.Г. Принципы построения системы дистанционного образования. — 2017. Санкт-Петербургский образовательный вестник.

4. Рудинский, И. Д., Околот Д. Я. Социальные сети образовательного назначения как объект защиты при подготовке специалистов по информационной безопасности. Открытое образование. 2019;23 (1):46–56. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-1-46-56>
5. Сенькова, Т. А. Методика формирования речевых навыков и основные принципы обучения говорению на иностранном языке / Т. А. Сенькова // Труды БГГУ. — Минск: БГГУ, 2014. — № 5 (169). — с. 196–198
6. Сысоев, П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). с. 115–127.
7. Чванова, С., Храмова М. В // Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России [Текст] / М. С. Чванова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова, Д. И. Михайлова, А. Ю. Моргунова, А. А. Молчанов // Образовательные технологии и общество [Текст]. — 2014. — № 3. — с. 472–493 (определение)
8. Черемисин, А. Г., Багдасарова Д. Г. Образование и социальные сети: положительные и отрицательные их аспекты использования. [Текст]/ Черемисин А. Г., Багдасарова Д. Г. // Образование и социальные сети: положительные и отрицательные их аспекты использования — 2017. Вестник Донецкого педагогического института № 2.
9. Шалимов., А. Б. Социальные сети как современная образовательная среда. [Текст]/Шалимов А. Б. // Социальные сети как современная образовательная среда — 2013. Дискуссия. № 11 (41)

Характеристика просодической стороны речи детей

Юдина Ольга Александровна, студент

Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (г. Улан-Удэ)

Рассматривается характеристика просодической стороны речи детей со стёртой формой дизартрии. Авторы уделяют внимание толерантности дошкольников к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность исследования обусловлена тем, что современное государство не только дает возможность получения качественного обучения и воспитания всех детей, независимо от особенностей их развития, но и способствует развитию активной, умной, творческой личности ребенка, адаптированного в современном обществе, благодаря современным образовательным стандартам.

По мнению Н. В. Черемисиной, Г. Н. Ивановой-Лукьяновой и других авторов просодическая сторона речи представляет собой совокупность ритмико-интонационных свойств, обеспечивающих интонационную выразительность речи. Данные авторы отмечают важную роль просодической стороны речи в реализации коммуникативной функции речи, так как используя ее человек не только имеет возможность передать информацию, но и свое эмоциональное состояние.

С. В. Кодзасов и соавторы отмечают: «важнейшую роль в системе просодической стороны речи играет интонация», что интонация (лат. *intonō* «громко произношу») — совокупность просодических характеристик предложения: тона (мелодики речи), громкости, темпа речи и её отдельных отрезков, ритмики, особенностей фоники. Вместе с ударением она и образует просодическую систему языка. Выделяются следующие компоненты интонации: мелодический; динамический (интенсивность основного тона); временной (длительность или темп); тембр произнесения.

Проблемы нарушений речи данной детей, имеющих патологии речи, в том числе дети дошкольного возраста со стёртой дизартрией просодической стороны речи рас-

смотрены в трудах Е. А. Брызгуновой, Л. В. Бондаренко, А. Н. Гвоздевым, П. С. Кузнецовым и другими авторами.

Существенное внимание вопросу нарушения просодической стороны речи у детей, имеющих стертую форму дизартрии, уделяли Е. Э. Артемова, Р. Е. Архипова, Г. В. Бабина, Л. В. Лопатина.

Таким образом, проблемой нашего исследования является нарушения данной стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией приводят к сложностям в коммуникативном развитии, мешая детям выражать эмоции и чувства.

Цель исследования — изучить характеристику просодической стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией.

Объектом исследования является развитие просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — характеристика просодической стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией.

Цель исследования предполагает решение следующих **задач**: Изучение методической и научную литературы по проблеме развития просодической стороны речи у дошкольников со стёртой дизартрией. Выполнение анализа особенностей просодической стороны речи у воспитанников старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией. Разработка методических рекомендации по совершенствованию логопедической работы по коррекции нарушений и развитию просодической стороны речи дошкольников с дизартрией.

Методы исследования и испытуемые

В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста от 5,2 лет до 6 лет 1 месяца:

- 10 детей со стертой дизартрией (экспериментальная группа);
- 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

База исследования

Исследование проводилось на базе ГБУЗ Городская детская поликлиника № 1, г. Улан-Удэ.

В констатирующем эксперименте была использована комплексная методика диагностики, составленная по рекомендациям О.И. Лазаренко, Е.Е. Шевцовой и Л.В. Забродиной. Воспитанникам двух групп были предложены следующие задания:

1. Диагностика навыка понимания и воспроизведения интонации.
2. Диагностика модуляций голоса по высоте и по силе.
3. Диагностика речевого ритма и чувства ритма.
4. Диагностика темпа речи.

По каждому из предложенных детям заданий выставлялся балл, сумма которых позволяла оценить общий уровень сформированности каждого из элементов интонационной стороны речи. Средняя оценка давала возможность оценить общий уровень *развития просодической стороны речи*

Полученные результаты диагностики умений дошкольников двух групп воспринимать и воспроизводить интонацию представлены в Приложении 5. Наглядно полученные результаты представлены на рис. 1.

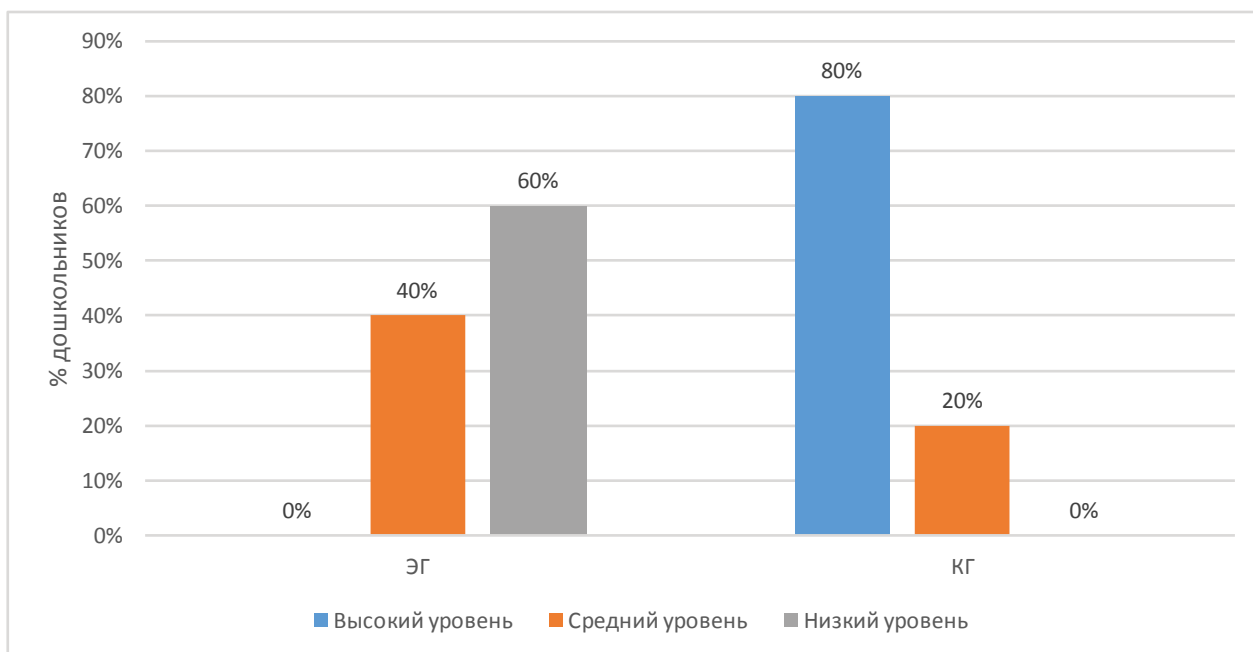


Рис. 1. Распределение дошкольников двух групп по уровню развития навыка восприятия и воспроизведения интонации

Большинство (60%) дошкольников со стертой формой дизартрии показали низкие результаты восприятия и воспроизведения интонации. 40% воспитанников показали средний уровень. В группе детей, не имеющих нарушений речи, большинство (80%) участников показали высокие результаты. Средний уровень отмечен у 20% воспитанников.

Дошкольники с дизартрией выполняли предложенные задания неуверенно, затрачивая на выполнение значительное количество времени; нуждались в повторении деля заданий; требовалась помощь экспериментатора в виде объяснений, примеров. Большое количество ошибок наблюдалось при дифференциации повествовательных и восклицательных высказываний.

Результаты изучения анамнестических данных показали наличие хронических заболеваний матерей во время беременности у 90% матерей дошкольников эксперимен-

тальной группы. Анамнестические сведения о детях с нормальным речевым развитием представлены в таблице 2.

Сбор анамнеза детей данной группы показал наличие соматических расстройств у дошкольников, но детей с заболеваниями значительно меньше, чем в экспериментальной группе.

Таким образом, перед проведением констатирующего эксперимента была проведена широкая подготовительная работа.

Таким образом, обследование сформированности речевого ритма показало, что дети со стертой формой дизартрии существенно отстают от уровня сверстников, не имеющих нарушений речи.

Выводы: просодическая сторона речи понимается как членение речи и соединение расчленённых частей, таких как повышение и понижение основного тона, рас-

становка ударений, относительное ускорение или замедление речи и разрыв произнесения. Основной составляющей просодии является интонация.

В онтогенезе развитие просодической стороны речи начинается с младенческого крика. Следующим этапом в процессе развития речи у ребёнка появляется гуление. Следующим уровнем развития речи в онтогенезе является лепет, который начинает появляться в возрасте 5–6 месяцев. В 1,5 года ребенок начинает овладевать интонационным оформлением речи, используя ударение, мелодику. На следующем этапе в 2–3-летнем возрасте у детей появляется неплавность речи, паузы, повторы слов и частей слова, дыхательные итерации. На этапе 4-х летнего возраста начинает формироваться тип мелодического оформления речи, сходный с взрослым типом. Голос формируется на протяжении всего детства.

Дизартрия рассматривается как сложное речевое нарушение органического генеза, проявляющееся в неврологических, психологических и речевых симптомах. Это расстройство членораздельной речи, выражающееся затруднённым или искажённым произношением отдельных слов. Стёртая дизартрия является речевой патологией, возникающей как следствие поражения головного мозга,

которое является микроорганическим и невыраженным. Патология проявляется в расстройствах фонетики и просодии. Именно эти компоненты речевой системы значительно нарушены при стёртой форме дизартрии, являясь ведущими в структуре дефекта.

Одним из эффективных способов нормализации просодической стороны речи дошкольников со стёртой формой дизартрии является использование логоритмических занятий, дидактических, подвижных, театрализованных, музыкальных игр. Главным принципом достижения эффективности в работе на логопедических занятиях является индивидуальный подход к каждому ребёнку с учетом его возрастных, речевых и психофизиологических возможностей. Необходимо учитывать быструю психическую и физическую истощаемость этих детей. Объединяя дошкольников на занятиях, надо дифференцировать не сами приемы, а скорее требования к выполнению задания каждым ребенком из группы. Основа формирующей работы — это развитие артикуляционных и мимических движений, развитие мелкой моторики рук, голоса, речевого дыхания, ритмического чувства, умений пользоваться интонацией, паузой, научить правильно пользоваться ударением.

Литература:

1. Архипова, Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е. Ф. Архипова. — М.: АСТ: Астрель. Хранитель, 2006. — 319 с.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М.: Просвещение, 2002. — 72 с.
3. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями / Е. Э. Артемова: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.03: М., 2005. — 156 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Сценарий шахматного досуга для детей 6–7 лет «Награждение от шахматной королевы»

Швецова Марина Юрьевна, инструктор ФИЗО

МАДОУ г. Нижневартовска детский сад № 44 «Золотой ключик» (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

Время проведения: Апрель 2020 года.

Место проведения: Компьютерный класс в ДОУ.

Оборудование: Магнитная доска, шахматное панно, большие шахматные фигуры, магниты с буквами.

Участники: Шахматная королева, ладья, дети одетые в шахматными фигуры и родители.

Музыкальное сопровождение: Фонограммы спортивных маршей, песен о шахматах, фоновая музыка.

Цель: Популяризировать шахматы среди семей воспитанников, прививать детям стойкий интерес к игре в шахматы.

Задачи: Закрепить знание детей названий шахматных фигур, их передвижений на шахматной доске, умение на ней ориентироваться. Создать праздничное настроение детям и гостям праздника.

Ход мероприятия.

Вход: Под музыку дети входят в зал и встают на шахматную доску в разнобой.

Ладья: Добрый день уважаемые гости! Весь год ребята познавали азы гениальной шахматной игры и участвовали в VI ежегодном шахматном турнире «Юный шахматист». И мы вам предлагаем сегодня посетить нашу шахматную страну и вручить награды победителям и призерам! Ой, а где же наша коробка с наградами, она же была здесь, ни кто не видел?

Звучит грозная музыка входит шахматная королева.

Королева: Здравствуйте! Я слышала, в вашем шахматном королевстве ребята умеют играть в шахматы. Что-то я сомневаюсь, и хотела бы в этом убедиться, а ваши награды я забрала и отдам вам их тогда когда буду уверена в ваших знаниях.

Ладья: Здравствуй шахматная королева! Наши ребята все знают о шахматах и не боятся твоих заданий, правда ребята? И награды свои мы обратно отвоюем!

Ребенок:

Что бы в шахматы играть,
Надо все законы знать:
Как поставить доску нам,
По каким ходить полям,
Где ладья стоит, где слон,

Где король воссел на трон.

Конь с ферзем дополнит ряд,

Пешек их прикрыл отряд,

Вот и армия в строю,

Не уронить честь свою.

Королева: Для начала расскажите мне, знаете ли вы начальную расстановку шахматных фигур на поле?

Ребенок:

Приготовь все для игры:

По краям поставь ладьи

Рядом конница шагает,

Слон коней тех охраняет.

Вот осталось поля два

Для ферзя и короля

Пешки — смелые натуры,

прикрывают все фигуры.

По славам ребенка все ребята становятся на свои места согласно шахматным фигурам на голове.

Ладья: Молодцы ребята вы справились!

Королева: Ну, хорошо! Знаете, как располагаются шахматные фигуры в начале партии! Я приготовила для вас шахматный кроссворд, попробуйте его отгадать.

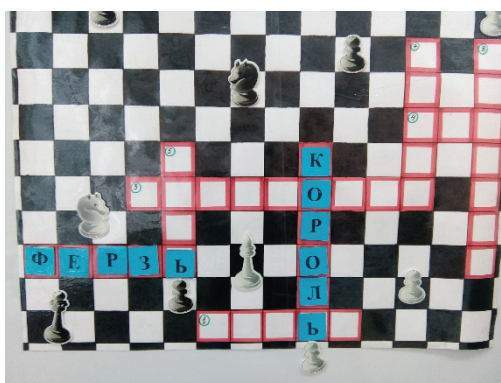
Отгадай загадку.

Фигура эта так упряма,

Что из угла идет лишь прямо.

Ходить умеет по вертикали

И еще по горизонтали (ладья)



Белая королева помогает ребятам приклеивать ответ на магнитную доску. Молодцы!

Королева: Игра «Волшебный мешочек»

В непрозрачном мешочке спрятана шахматная фигура, королева словесно описывает фигуру, дети должны догадаться, что это за фигура.

Ладья: Молодцы мы отгадали еще одно слово!

Королева: Что-то я вам даю слишком легкие задания, есть у меня для вас одно очень сложное задание.

Иногда король с ладьей
Ходят вместе очень ловко,
Шахматисты ход такой
Называют... (рокировка)

Ладья: Молодцы, наши ребята хорошо занимались и играли в шахматы!

Ребенок:

Играть я в шахматы учусь,
Проиграть я не боюсь.
Все умнее становлюсь!
Заниматься мне не лень,
Я играю каждый день.

Королева: рокировку мало кто знает... Но вы молодцы! Ребята как победить в шахматной игре? Срубить все фигуры соперника?

Дети: поставить шах и мат королю соперника.

Ребенок:

Шах и мат не путай брат.
Знает каждый — стар и млад:
Если спасся падишах —
Это будет только шах.
Если ж королю не скрыться,
Значит это точно мат.

А противник будет рад!
Черная королева отдает еще одно слово (шах)

Королева: У меня для вас загадка!

Его травой кормить не надо.
Он любит буквой «Г» ходить.

Пусть пешки встали плотным рядом,
Вперёд он сможет проскочить (конь)

Ребенок:

Конь — коварная фигура.
У него своя натура.
Прыг да скок, и сразу в бок,
Через головы прыжок!
Вот стоял на поле белом,
перепрыгнул между делом —
Поле черное под ним.
За конем следит чужим.

Черная королева отдает еще одно слово (конь)

Ладья: Молодцы мы отгадали еще одно слово! Мы скоро разгадаем кроссворд и заберем свои награды!

Королева: Загадка, еще одна есть!

Быть особо защищенным —
У него такая роль,
Это правила резонно,
Потому что он (король)

Черная королева отдает еще одно слово (король)

Королева: Следующая загадка!

В начале боя встали в ряд
Все восемь маленьких солдат.
Когда свой первый бой свершают,
То через клеточку шагают,
Потом по клеточке одной
Едят врагов лишь по косой.
Они назад не отступают,
И в бой их первыми бросают (пешка)

Черная королева отдает еще одно слово (пешка)

Королева: Последняя загадка!

Есть тихий спорта вид —
Спортсмен всегда сидит,
Соперник перед ним
Безмолвный словно мим.
Слова им не нужны,
Раздумья здесь важны.
Умы воюют тут.
Часы идут, идут.

Нет хуже для ребят

Двух слов, чем «шах» и «мат» (шахматы)

Черная королева отдает еще одно слово (шахматы)



Королева:

У меня для вас есть адреса шахматных клеточек, я хочу посмотреть, знаете ли вы шахматную нотацию!

Ладья: Ура! Мы выполнили все твои задания! Ребята много знаю о шахматной игре и умеют в нее играть и заслужили награды, возвращай!

Королева и ладья награждают ребят медалями и дипломами! Фотосессия!



Литература:

1. Сухин, И.Г. «Удивительные приключения в Шахматной стране» «Волшебные фигуры, Шахматы для детей 3–7 лет»
2. Шахматы. Там клетки чёрно-белые чудес и тайн полны. Учебник для начальной школы, первый год обучения. В 2-х частях. Часть 1/ И.Г. Сухин. — Изд. 5-е. — Обнинск: Духовное возрождение, 2014. — 88 с., ил.
3. Шахматы. Там клетки чёрно-белые чудес и тайн полны. Учебник для начальной школы, первый год обучения. В 2-х частях. Часть 2/ И.Г. Сухин. — Изд. 5-е. — Обнинск: Духовное возрождение, 2014. — 88 с., ил.
4. Шахматы для самых маленьких/ И.Г. Сухин. — Москва: АСТ: Кладезь, 2015.
5. Шахматный учебник для детей/Н.М. Петрушина. — Изд. 16-е. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2015

ПРОЧЕЕ

Туристские риски в Карибском курортном регионе

Гросу Галина Владимировна, студент

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В статье автор проводит классификацию рисков в туризме и дает характеристику отдельных его видов. Автором приводится характеристика рисков в Карибском курортном регионе и предлагает пути их предотвращения.

Ключевые слова: Карибский регион, риск, Доминиканская республика, турист.

Карибский бассейн — это регион, который уютно располагается в Карибском море между Северной и Южной Америкой и включает в себя группы больших и малых островов (некоторые из которых находятся в окружении Карибского моря, а некоторые омываются с одного бока — Карибским морем, а с другого — Северным Атлантическим океаном) и прилегающими побережьями. Регион находится к юго-востоку от Мексиканского залива и материка Северной Америки, к востоку от Центральной Америки и к северу от Южной Америки.

В туристическом бизнесе риски являются неотъемлемой частью, они многообразны, но предсказуемы, поэтому при тщательной подготовке тура и при правильной его организации негативные последствия, которые наступают после их возникновения можно существенно снизить или избежать. И речь, в первую очередь идет о рисках в отношении безопасности туристических поездок. В материалах Всемирной туристской организации (UNWTO) говорится о том, что «...от беспокойства и тревоги по поводу обеспечения защиты и безопасности туристов никуда не деться, а мировой туризм должен научиться жить и работать с этим ощущением как с чем-то вполне нормальным и обычным» [10].

Для понимания сути проблемы рисков в туризме следует изучить классификацию рисков. Классификация рисков, предложенная Теличевой Е. Г. и Сандановой Т. С., включает базовую (применяемую в любой сфере деятельности) и отраслевую классификацию. Согласно этой классификации, базовые риски включают:

- субъективный (с последствия, которые невозможно оценить) и объективный (с измеримыми последствиями) риск;

- динамический (в зависимости от изменения ситуации, например — политический кризис) и статистический (не зависит от ситуации, например, риск землетрясения в сейсмично-активной зоне);

- финансовый (с денежными потерями) и нефинансовый (состояние здоровья, эмоциональные потрясения) риск;

- чистый (с ущербом или сохранением ситуации) и спекулятивный (с выгодой или ущербом) риск [3].

Отраслевая классификация рисков делит их на две большие группы по объекту приложения: риски, которым подвержены туристы, как потребители туристской услуги и риски, сопутствующие деятельности туристских предприятий и смежных отраслевых компаний. Новикова И. Н. делит риски предприятий туристской индустрии на две группы: эндогенные (внутрифирменные) (потеря репутации из-за недовольства клиентов, несоответствие цены и качества турпродукта, срыв деятельности из-за технических неполадок или человеческого фактора, невыполнение договорных обязательств партнерами) и экзогенные (внешние) (инфляция, несовершенство современной туристской инфраструктуры, падение платежеспособного спроса населения, рост цен) [2]. Эндогенные риски можно не только прогнозировать, но и предотвратить, а экзогенные риски представляют собой ситуации, на которые туристское предприятие повлиять не может.

Представляет интерес международная классификация рисков, предложенная Руденко Л. Л., которая рассматривает риски с позиции обеспечения безопасности туристов в следующих сферах:

- социальная среда за пределами сектора туризма;
- сектор туризма и его инфраструктура;
- личные факторы риска туриста;
- природные и экологические риски [5].

Существует еще один подход к классификации рисков, которым подвержены туристы — Панина Е. Е. предлагает делить риски по следующим критериям:

- по характеру наступивших последствий: очень тяжелые (смерть, тяжелые увечья), тяжелые (значительные материальные потери, осложнения в результате заболе-

ваний), средней тяжести (материальные потери, кратковременные заболевания), незначительные (несущественные финансовые потери, легкие недомогания, не влекущие за собой психологических нагрузок);

— по продолжительности действия наступивших последствий: долгосрочные (длительное лечение, восстановление украденных документов), краткосрочные (неприятные ситуации, воспоминания о которых длятся незначительное время),

— по времени возникновения риска: возникшие до начала поездки (невозможность выезда, недостоверная информация о туре, изменение времени вылета), возникшие во время поездки (неисполнение обязательств по договору туруслуг; проблемы с правоохранительными органами в месте пребывания; пропажа документов или денег; угроза жизни или здоровью) [4].

Риски социальной среды в Карибском курортном регионе. В Карибский бассейн входят девять континентальных стран и двадцать шесть островных государств. Часть из них — Мексика, Аруба, Пуэрто-Рико, Ямайка, Куба, Доминиканская республика, Багамские острова, специализируется на туризме, поэтому к проблемам безопасности туристов относятся серьезно. Но, тем не менее, страны Карибского региона входят в зону повышенных туристских рисков. Например, в Мексике, самой крупной из стран с самой развитой инфраструктурой туризма, иностранным гостям в южных штатах (Герреро, Юкатан, Кампече и т. д.) и на популярных курортах безопасно. Однако за пределами туристской зоны туристам советуют пользоваться только зарегистрированными такси, но даже этой категорией транспорта небезопасно пользоваться женщинам и детям, специально для них рекомендуют «розовые» такси (водители — женщины, есть кнопка экстренного вызова помощи, вход мужчинам запрещен). Помимо этого в местах скопления людей отмечены многочисленные карманные кражи, не советуют совершать прогулки или поездки в темное время суток. В стране процветает наркомафия, Сьюдад-Хуарес в Чиуауа входит в список наиболее криминальных городов мира, в таких местах не редки случаи похищения туристов с целью выкупа, грабежи, насилия [8].

Факторы риска туристической сферы. Как уже говорилось выше, в странах Карибского туристского региона, существует проблема с защитой от противоправных действий туристов. В Доминиканской Республике, другой, не менее популярной у туристов стране этого региона, отмечаются частые перебои в подаче электроэнергии и крайне низкое качество водопроводной воды, в том числе и в отелях, туристам советуют даже умываться только бутилированной водой. В туристских центрах и на курортах отмечается высокое качество услуг, в отелях и развлекательных центрах соблюдаются меры безопасности, не было отмечено случаев не выполнения договоренностей, проблем с персоналом. Так что эти виды риска минимизированы в Карибском регионе [6].

Личные факторы риска применимы к личности туриста, и во многом зависят от его культуры поведения, благоразумия и предусмотрительности. Данный регион из-за умеренно жаркого, благоприятного климата и обильной растительности называют тропическим раем. Наиболее комфортным временем пребывания считается зима, что несет некоторую опасность для туристов из северных стран, так как из-за резкой смены климатических поясов могут обостриться хронические заболевания.

По данным туристского портала «Тонкости туризма» [9], во всех странах этого региона существует запрет на оборот, хранение и потребление наркотических средств, туристам, которые захотят нарушить это правило грозит наказание, но оно существенно различается в зависимости от страны пребывания — в Доминиканской республике до полугода тюрьмы, на Кубе — от 15 до 30 лет. Так же внимательно следует изучать таможенные формальности. Например, в Мексику запрещен ввоз любых медикаментов, если только нет справки или медицинской карты, подтверждающей необходимость их приема, на Кубу запрещен ввоз GPS-устройств и средств спутниковой связи, из Доминиканской республики нельзя вывозить раковины и кораллы. С уважением следует относиться к местным обычаям и традициям.

Природные и экологические риски. Карибский регион славится не только своими пляжами, но и ураганами. Период ураганов длится с августа по октябрь, случаются ураганы особо разрушительной силы, которые создают серьезную угрозу для жителей и гостей этого региона. Так, в 2017 году в Карибском регионе было зафиксировано 17 штормов, 10 из них были ураганами, 6 из которых относились к категории 4 и 5, самыми разрушительными стали «Мария» и «Ирма», ущерб от них составил 60 млрд долларов, погибло 134 человека. Ураган «Ирма» разрушил 90% зданий на острове Сен-Мартен, серьезно пострадала туристская инфраструктура Кубы [7].

Кроме того, во всех странах Карибского региона туристам рекомендуют проявлять осторожность в употреблении пищи и воды: пользоваться только бутилированной водой, пить коктейли со льдом только в гостиницах и дорогих ресторанах, не есть немытые овощи и фрукты, не покупать еду в уличных ларьках, с осторожностью относиться к национальным блюдам, так как они могут вызвать расстройство пищеварения у непривычных к ним туристов.

Согласно ФЗ «Об основах туристской деятельности в РФ» [1] основной формой обеспечения безопасности туристов при временном пребывании за рубежом является страхование. При этом страховым полисом должны предусматриваться оплата медицинской помощи туристам и возмещение иных имущественных расходов при наступлении страхового случая непосредственно в стране временного пребывания. Виды ситуаций в туризме, которые подходят под категорию «страховой случай» предусматривают острые внезапные заболевания, несчастные случаи, утрату имущества, отсутствие условий для осу-

ществления тура (например, снега на горнолыжных курортах, плохая погода на пляжных курортах), невозможность выезда в оплаченный тур, транспортные проблемы, не предоставление или неполное предоставление услуг. Соответственно, страховка предусматривает страхование гражданской ответственности, отмены поездки, несчастных случаев, утраты багажа и медицинское страхование.

Подводя итог, следует отметить, что изучение туристских рисков в Карибском регионе показало, что основные риски, с которыми может столкнуться турист, это утрата имущества, потеря здоровья, невыезд и финансовые потери, связанные с ним, возможность стать жертвой преступления или попасть в неприятности, нарушив местное

законодательство или проявив неуважение к обычаям и традициям страны пребывания. Страны, входящие в его состав, могут обеспечить достойный уровень безопасности и качества оказания туруслуг только в специально отведенных для туристов местах — курортных зонах, специально оборудованных пляжах и туристских экскурсионных маршрутах.

Уменьшить или избежать последствия рискованных ситуаций поможет изучение особенностей местного законодательства, страхование, тщательный выбор времени и места пребывания, соблюдение предосторожности на пляже и в лесопарковых зонах, а также при общении с местными жителями, при употреблении местной пищи или воды.

Литература:

1. Федеральный закон «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» от 24.11.1996 N 132-ФЗ [Электронный ресурс] // «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]: [сайт]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12462/ (дата обращения 22.12.2018). Загл. с экрана.
2. Новикова, И. Н. Виды рисков в туристическом бизнесе / И. Н. Новикова // Электронное периодическое издание «Novainfo.ru», Экономические науки. 2017. № 58–2. [Электронный ресурс]. URL: <https://novainfo.ru/article/10348>. (дата обращения 28.12.2018).
3. Теличева, Е. Г. Классификация рисков в туризме / Е. Г. Теличева, Т. С. Санданова // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ». 2017. Том 8, № 2. с. 500–510.
4. Панина, Е. Е. Управление рисками в туризме / Е. Е. Панина // Научно-практический журнал «Глобальный научный потенциал» № 6 (63). 2016. с. 34.
5. Руденко, Л. Л. Безопасность туризма: Учеб. — метод. пособие / Л. Л. Руденко. — Владивосток: ВГУЭС, 2001.
6. Доминиканская республика [Электронный ресурс] // Тонкости туризма [Электронный ресурс]: [сайт]. — URL: https://tonkosti.ru/Доминиканская_Республика (дата обращения 22.12.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.
7. Сезон атлантических ураганов 2017 года. Аномалии, их причины и следствия [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «GeoCenter. info» [Электронный ресурс]: [сайт]. — URL: <https://geocenter.info/article/sezon-atlanticheskikh-uraganov-2017> (дата обращения 22.12.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.
8. Специфика жизни в Мексике [Электронный ресурс] // Emigranto: Все о визах и эмиграции. [Электронный ресурс]: [сайт]. — URL: <https://emigranto.ru/strany-ameriki/meksika/zhizn-v-meksike.html> (дата обращения 22.12.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.
9. Энциклопедия для туристов «Тонкости туризма» [Электронный ресурс]: [сайт]. — URL: <https://tonkosti.ru/> (дата обращения 22.12.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.
10. UNWTO отметила рост количества туристов в мире до 1.2 миллиарда. [Электронный ресурс]. URL: www.tourprom.ru/neys/31380. (дата обращения 21.12.2018). Загл. с экрана. Яз. рус.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

Алматы қаласы бойынша атмосфералық тұрақсыздық индекстерінің таралуының климаттық ерекшеліктері

Абықан Айдана Орынбасарқызы, магистратура студенті;
Абаев Нурлан Нусипбаевич, аға оқытушы;
Нысанбаева Айман Сагынбаевна, география ғылымдарының кандидаты, доцент
әл-Фараби ат. Қазақ Ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы

Берілен мақалада, Алматы қаласына тұрақсыздықты сипаттау үшін кең қолданыстағы тұрақсыздық индекстердің еркін атмосферада 2012–2018 жж. аралығындағы радиозондылау мәліметтері бойынша статистикалық көрсеткіштері қарастырылды. Нәтижесінде, аталған аумақта атмосфераның тұрақсыздығы орын алуы маусым, шілде айларына сәйкес келсе, минималды мәндері суық мерзімдерге сәйкес келетіндігі анықталды. Алынған нәтижелер аумақтың климатын бағалауда және қауіпті конвективті құбылыстарды зерттеуде, ауа райын болжаудың сандық модельдерін дамыту жұмыстарын жүргізуде пайдаланылуы мүмкін.

Негізгі сөздер: атмосфераның тұрақсыздық индексі, конвективті құбылыстар, Шоуолтер индексі, көтерілу индексі, виртуалды температураны қолданып есептелінген көтерілу индексі, К индексі, жиынтық индексі, ауа райының қауіптілігі индексі, вертикалды индексі.

Климатические особенности распространения индексов атмосферной неустойчивости по городу Алматы

Абықан Айдана Орынбасарқызы, студент магистратуры;
Абаев Нурлан Нусипбаевич, старший преподаватель;
Нысанбаева Айман Сагынбаевна, кандидат географических наук, доцент
Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан)

В данной статье на основе статистических данных радиозондирования, полученных за период с 2012 по 2018 гг. в Алматы, рассматривается индекс атмосферной неустойчивости. В результате установлено, что минимальные значения соответствуют холодным периодам, если неустойчивость атмосферы в этой области соответствует июню и июлю. Полученные результаты могут быть использованы для оценки климата территории и для изучения опасных конвективных явлений, для проведения работ по разработке цифровых моделей прогнозирования погоды.

Ключевые слова: индекс атмосферной неустойчивости, конвективные явления, индекс Шоуолтер, индекс поднятый, индекс рассчитанный с использованием виртуальной температуры, индекс К, суммарный индекс, индекс опасности погоды, вертикальный индекс.

Кіріспе. Қазіргі таңда, климаттық өзгерістердің орын алуы тек қана температуралық өзгерістер және ылғал айналымы процестерінің бұзылуымен ғана емес, сонымен қатар, геофизикалық алқаптар күйінің өзгерулерімен де байқалуда [(Zhang, Ni, and Zhang 2017)]. Атап айтқанда, жер шары мен күннің арасындағы энергосыйымдылық қорының артуы нәтижесінде конвективті құбылы-

стардың белсенділігі маңызды түрде артуы да байқалуда [(Raghavendra et al. 2018)].

Жұмыста, атмосфераның тұрақсыздық дәрежесін бағалау тропосфераның әртүрлі қабаттары мәліметтері бойынша есептелген тұрақсыздық индекстер көмегімен жүргізіледі. Мұндай индекстер қауіпті конвективті құбылыстардың белсенділігін бағалау үшін кеңінен

қолданылады. Еліміздің жекелеген аудандарында аталған қауіпті құбылыстарды ауа райын болжау бөлімдерінде болжамдық мақсатта пайдалану үшін, бұл индекстердің таралу ерекшеліктерін білу аса маңызды.

Деректер және әдістеме. Атмосфералық тұрақсыздықты бағалаудағы мәліметтер ретінде, «Қазгидромет» РМК гидрометеорологиялық бақылау желісінің Алматы қаласы бойынша аэрологиялық станциясының 2012–2018 жылдар аралығында жүргізілген радиозондылау мәліметтерін, еркін қолданысқа ие, Вайоминг Университетінің сайтынан (<http://weather.uwyo.edu>) жинақталды. Жалпы қарастырылған жағдайлар саны 2969 құрады. Зерттеу аумағындағы найзағайлық әрекеттердің тұрақсыздық индекстерімен байланысын анықтау үшін, Алматы БГМС орташа 2012–2018 жж. аралығында найзағаймен күндер саны мәліметтері жинақталды.

Зерттеу әдістемесі негізгі тұрақсыздық индекстеріне негізделеді. Қазіргі уақытта көптеген термодинамикалық параметрлер мен индекстер, әсіресе радиозонтар көмегімен, конвективті құбылыстардың алдын алуы үшін қолданылады. Showalter (1953) жұмысы — ғылымға

серпіліс алып келді, одан кейін бірнеше индекстер пайда болды, атап айтқанда: көтерілу индексі (LI) (Голуэй, 1956), К-индекс (KI) (Джордж, 1960), жалпы жиынтық индекс (TTI), (Миллер, 1972), CAPE (Монкриф және Миллер, 1976), Бойден индексі (Бойден, 1963) және Джефферсон индексі (Джефферсон, 1963) және басқалар. Мұндай көрсеткіштер атмосфераның күрделі үш өлшемді құрылымын талдау мен бағалаудың қиын тапсырмасын жеңілдетеді және уақытылы жұмыс істеуге тура келетін жедел метеорологтар үшін өте пайдалы құрал болып табылады (Досвелл және Шульц, 2006) [Jefferson, G. J.: A modified instability index, Meteorological Magazine, 92, 92–96, 1963a. Jefferson, G. J.: A further development of the instability index, Meteorological Magazine, 92, 313–316, 1963b].

Конвективті құбылыстарды алдын-ала болжауға арналған «дәстүрлі» деп аталатын жиі қолданылатын индекстерге KI, LI, TTI және CAPE кіреді. Торнадо жиі болатын әлемнің басқа елдерінде қолданылатын көрсеткіштерге Showalter тұрақтылық индексі (ShwI) және SWEAT жатады. Аталған индекстерді есептеу формулары кесте 1 берілген.

Кесте 1. Тұрақсыздық индекстері

№	Атауы	Формула
1.	Шоуолтер индексі (SHOW)	$SI = T_{500} - T'_{850-500}$
2.	Көтерілу индексі Lifted	$LI = (T'_{500}) - (T'_{p500})$
3.	Ауа райының қауіптілігі индексі SWAET	$SWEAT = 12 [T_d (850)] + 20 (TT - 49) + 2 (f8) + f5 + 125(S + 0,2)$
4.	К индексі (Вайтинг коэффициенті) KI	$KI = (T_{850} - T_{500}) + T_{d850} - (T_{700} - T_{d700})$
5.	Қиыс индексі CT	$CT = T_{d850} - T_{500}$
6.	Вертикалды индекс VT	$VT = T_{850} - T_{500}$
7.	Жиынтық индекс TT	$TT = (T_{850} - T_{500} + (T_{d850} - T_{d500}))$
8.	Қол жетімді конвективті потенциалды энергия CAPE	$CAPE = \int_{z_f}^{z_n} g \left(\frac{T_{v,parcel} - T_{v,env}}{T_{v,env}} \right) dz$
9.	Виртуалды температураны қолданып есептелінген, CAPE	$CAPE = \int_{z_f}^{z_n} g \left(\frac{T_{v,parcel} - T_{v,env}}{T_{v,env}} \right) dz$

Мұндағы, T-сәйкес геопотенциалды биіктіктегі ауа температурасы;

T_d — сәйкес геопотенциалды биіктіктегі шық нүкте тапшылығы;

TT — жиынтық индексі;

T' — изобарлық беттегі виртуалды температура,

T'_p — көтерілетін ауа бөлшегінің виртуалды температурасы,

p — сәйкес геопотенциалды биіктіктегі қысым;

f — сәйкес геопотенциалды биіктіктегі жел жылдамдығы;

S — сәйкес геопотенциалды биіктіктегі жел бағыты;

g — ауырлық күші бойынша үдеу;

z — биіктік (м);

z_f — еркін конвекция деңгейінің биіктігі;

z_n — тепе-теңдік деңгейінің биіктігі;

$T_{v,parcel}$ — нақты ауданның виртуалды температурасы;

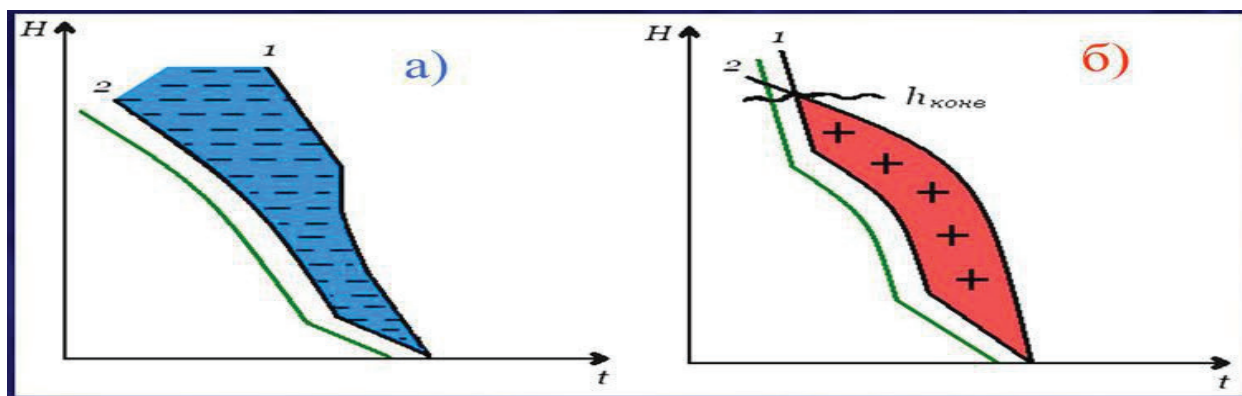
$T_{v,env}$ — қоршаған ортаның виртуалды температурасы (температура Кельвин шкаласымен беріледі)

Нәтижелер

Атмосфера тұрақсыздығы — тік бағытта ауаның жеке көлемінің реттелген бөлігі немесе оны жылу конвекциясы

деп те атайды. Жазда, стратификация тұрақсыздығы мен конвекция, әсіресе түстен кейін және күннің екінші жартысында жоғары болып келеді. Сондықтан конвекциямен бай-

ланысты жердегі будақ бұлттары, жауын-шашын және найзағай күннің екінші жартысында барынша жақсы дамиды (https://en.wikipedia.org/wiki/Atmospheric_instability).



Атмосферның а) тұрақты б) тұрақсыз күйі

1 — стратификация қисығы
2 — атмосфераның күйі қисығы

Тұрақсыздық индекстерін қолдана отырып, атмосфералық тұрақсыздықты бағалау әдетте бірнеше термодинамикалық параметрлерге негізделген есептеуді қажет етеді (Showalter, 1953; Джордж, 1960; Бойден, 1963; Джефферсон, 1963а, б; Миллер, 1967; Литинска және басқалар, 1976; Peppler), 1988; Peppler and Lamb, 1989; Jacovides and Yonetani, 1990; Reuter and Aktary, 1993), [Showalter, A. K.: A stability index for thunderstorm forecasting, Bull. Amer. Meteorol. Soc., 34, 250–252, 1953., George, J. J.: Weather forecasting for Aeronautics, Academic Press, New York, 409–415, 1960., Boyden, C. J.: A simple instability index for use as a synoptic parameter, Meteorological Magazine, 92, 198–210, 1963].

Атмосфераның тұрақсыздық индекстерін зерттеу Қазақстанда көп зерттелмеген тың тақырыптардың бірі болып табылады. Алайда аталған бағытта жекелеген авторлардың зерттеу жұмыстарын атап кетуіміз шарт [Горбатенко 2001], Канаева Б. К, Нысанбаева А. С.].

Кез кезген климаттық параметрлердің таралу ерекшеліктерін қарастырғанда негізгі көрсеткіштер ретінде орташа мәндер және шектік мәндері туралы ақпараттар маңызды болып табылады.

2012–2018 жылдар аралығында жинақталған мәліметтер базасы бойынша есептелген индекстердің (SHOW, Lifted, LFT, SWAET, KI, CT, VT, TT, CAPE, CAPEV) таралу жағдайлары талданып, қарастырылды.

Кесте 2. Тұрақсыздық индекстердің орташа көпжылдық климаттық сипаттамалары

Индекс	2012–2018 жж	сәуір	мамыр	маусым	шілде	тамыз	қыркүйек	қазан
SHOW	орташа	4,7	2,19	0,26	0,21	1,83	3,63	5,60
	мин	-7,69	-13,25	-12,88	-16,29	-11,85	-6,25	-13,7
	макс	21,26	13,64	10,43	13,09	11,1	15,65	28,9
Lifted	орташа	4,4	0,9	-1,2	-0,8	0,5	3,2	11,8
	мин	-5,24	-15,13	-12,37	-10,27	-10,08	-6,67	-17,43
	макс	22,17	13	7,53	10,1	9,83	17,32	20,69
LIFT	орташа	4,4	0,7	-1,5	-1,2	0,2	3,0	11,8
	мин	-5,72	-16,62	-13,53	-11,02	-11,08	-7,13	-17,69
	макс	22,18	13,04	7,43	9,81	9,63	17,24	20,99
SWEAT	орташа	80,8	117,5	159,5	172,4	121,9	89,2	128,9
	мин	13,6	11,66	15,54	15,54	13,6	11,66	13,6
	макс	461,25	620,45	662,74	773,48	615,3	479,02	759,18
K	орташа	16,7	22,1	28,2	29,1	25,0	19,6	15,0
	мин	-34,5	-19,9	-15,1	-10,1	-12,5	-19,1	-19,3
	макс	39	52,8	48,3	56,9	48,7	39,6	40,3
VT	орташа	27,9	29,9	31,6	32,4	31,2	29,7	27,0
	мин	15	17,3	18,9	18,9	20,1	17,4	11,9
	макс	38,9	44,7	44,7	45,7	41,3	41,5	45,3

ТТ	орташа	45,5	47,6	49,4	48,9	46,6	45,0	44,1
	мин	13	19,4	29,2	20,6	29,2	23,2	15,8
	макс	62,6	66,2	72,4	73,6	65,6	62	81,6
CAPE	орташа	60,3	334,0	536,1	477,5	251,3	112,7	57,8
	мин	0	0	0	0	0	0	0
	макс	1552,4	7954,8	4435,5	3427,3	3307,2	2088,48	3980,5
CAPEV	орташа	67,6	363,0	589,2	530,6	286,1	124,6	62,2
	мин	0	0	0	0	0	0	0
	макс	1635,1	8357,1	4775,1	3662,2	3588,6	2185,5	4078,5

Шоуолтер индексі (SHOW). Шоуолтер индексі 850 мбар температурасы (ауа массасы) мен қоршаған орта температурасы 850 мбар арасындағы айырмашылық негізінде есептейді. Шоуолтер индексі атмосфераның жергілікті статикалық орнықтылығының қарапайым өлшемі болып табылады. Оң мәндер көтерілген ауа ағыны оның жаңа ортасына қарағанда суық екенін көрсетеді, демек атмосфера тұрақты.

Көтерілу индексі (LI). 500 мбар деңгейіндегі қоршаған орта температурасы мен ауа бөлшегі псевдо-адиабатты түрде 500 мбар деңгейге жеткен кездегі температура-сының айырмашылығы ретінде анықталады.

Виртуалды температураны қолданып есептелінген, көтерілу индексі (LIFT). Виртуалды температура арқылы есептелінген көтерілу индексінің есептелу жолдары әр түрлі болғанымен диапазондары көтерілу индекстен бірдей болады.

Индекстердің мәні минус 6-дан төмен болған жағдайларда максималды конвекция дамидыны белгілі, орташа көпжылдық жүрісі бойынша Алматы қаласы аумағы маусым, шілде айларында әлсіз конвекция аясында болады (SHOW=0,21...0,26, Lifted=-1,2... — 0,8, LIFT=-1,5... — 1,2). Температуралық конвекцияға қолайсыз максималды мәні SHOW=28,9, Lifted=20,7, LIFT=21,0 құраса, қарқынды атмосфералық тұрақсыздыққа аса қолайлы көрсеткен минималды мәндері SHOW=-16,3, Lifted=-12,4, LIFT=-13,5, шамасында тіркелді. Индекстің мәндері бойынша атмосфераның тұрақсыздығы жаз айларында артады, көктем және күз айларында кемиді.

К индексі. К есептеуі төменгі тропосферада температураның вертикалды градиентіне, ауа ылғалдылығына негізделеді, сондай-ақ ылғалды ауа қабатының тік деңгейін ескереді. К тұрақсыздықтың пайда болуы мен дамуы үшін қажетті ауа массасының конвективті тұрақсыздығының дәрежесін сипаттайды (J. J. George, 1960).

Жиынтық индексі. К индекс мәндерімен ұқсас келеді (Miller R. C., 1972). Найзағайлық жағдайлардың дамуына қажетті диапазон мәні жоғарылаған сайын, тұрақсыздық дәрежесі артады (44-тен жоғары), яғни атмосфералық тұрақсыздыққа қолайлы жағдайлар.

К индексінің мәні неғұрлым жоғары болса, соғұрлым атмосфералық тұрақсыздық дәрежесі жоғарылайды, яғни штормдық жағдайлардың ықтималдығы арта береді. Ал, найзағайлық әрекеттер орын алу үшін К мәні 20-дан жоғары болу керек. Кесте 7 сәйкес, орташа көпжылдық жүрісі бойынша, атмосфераның тұрақсыздығы мамыр-тамыз айларының аралығында байқалады, яғни

К=22,1... 29,1 құрайды. Индекстің максималды мәні $K_{max} = 56,9$, шілде айында байқалса, минимумы $K_{min} = -34,5$ сәуір айына сәйкес келді. Ал, жиынтық индекс мәнінің орташа айлық көрсеткіштері сәуір-қазан айлары аралығы конвекцияның дамуына қолайлы екенін көрсетеді. Максималды мәндері маусым-шілде айларында $TT_{max} = 72,4... 73,6$ байқалса, минимумы сәуір және қазан айына сәйкес келеді $TT_{min} = 13...15,8$.

Ауа райының қауіптілігі индексі (SWEAT). SWEAT индексі бірнеше параметрлерді бір индекске біріктіру арқылы қауіпті ауа райы үшін потенциалды бағалайды. Бұл параметрлер төмен ылғалдылықты (шық нүктесі 850 мб), тұрақсыздық (жиынтық индекс), төменгі және орта деңгейдегі жел жылдамдығын (850 және 500 мб) және жылы ауаның адвекциясын (850 және 500 мб арасындағы тербеліс) қамтиды. Сондықтан кинематикалық және термодинамикалық ақпаратты бір индекске қосу әрекеті жасалады. SWEAT индексін кәдімгі найзағай потенциалын емес, қауіпті ауа райын бағалау үшін пайдалану керек (George J. J., 1960; Miller R. C., 1972).

Вертикалды индекс. Тропосферада найзағайдың қалыптасуына жеткілікті конвективті тұрақсыздықтың жоғары мүмкіншілігін анықтайды. Қауіпті ауа райы индекстің (SWEAT index) таралу ерекшеліктеріне ұқсас келеді.

Орташа көпжылдық жүрісіне сәйкес, Алматы қаласы SWEAT = 159,5...172,4 аралығында әлсіз конвекция жағдайына болатыны байқалады. Ал, қарқынды атмосфералық тұрақсыздыққа аса қолайлы жайғдай SWEAT мәні 400-ден асқанда орын алады. Индекстің байқалған максималды мәндері SWEAT = 662,7...773,5 аралығында тіркелді. Индекстің мәндері бойынша атмосфераның тұрақсыздығы жаз айларында артады, көктем және күз айларында кемиді. Ал, вертикалды индекстің мәні 28-ден асқанда, атмосфераның тұрақсыздығы артып, конвективті құбылыстар орын алады. Орташа көпжылдық мәндері бойынша мамыр-тамыз айларының аралығы атмосфералық тұрақсыздықтың жиі қайталанатынын көрсетті. Қарастырылаған жылдарда тұрақсыздық жағдайларының максимумы 45,7, ал минимумы қазан айында 12,9-ға сәйкес.

Қол жетімді конвективті потенциалды энергия (CAPE) және Виртуалды температураны қолданып есептелінген Конвективті потенциалды энергия (CAPEV). Конвективті тұрақсыздықтың потенциалдық энергиясы, ол жоғары бағытталған ағындардың қарқындылығымен байла-

нысты. Тұрақсыздық энергиясының аса жоғары мәндері бұлттағы қарқынды конвекцияны, яғни ауа райының аса қауіпті құбылыстарын көрсетеді.

CAPE, CAPEV мәндері 400-ден асқанда тұрақсыздық қарқындылығы артады, мәліметтерге сәйкес Алматы қаласында тұрақсыздықтың орын алуы маусым, шілде айла-

рында байқалады. Ал, максимумдары CAPE=7954,8 және CAPEV=8357,1 Дж/кг шамасында тіркелді.

Келесі кезекте, Алматы БГМС бойынша жинақталған найзағайлық әрекеттер жағдайлары санымен тұрақсыздық индекстердің 2012–2018 жж. аралығындағы орташа айлық мәндері бойынша корреляциялық байланысы есептелінді.

Кесте 3. Тұрақсыздық индекстері мен найзағаймен болған күндер санының корреляциялық байланысы

Тұрақсыздық индекстері	Showalter	Lifted	LIFTV	SWEAT	K	Cross	Vertical	Total	CAPE	CAPEV
Найзағаймен болған күндер саны	-0,69	-0,76	-0,76	0,67	0,73	0,43	0,38	0,65	0,74	0,74

Кесте 3 сәйкес, найзағаймен болған күндер санымен тұрақсыздық индекстерінің орташа айлық мәндерінің корреляциялық көрсеткіштері бойынша ең жоғарғы мәні, Totals, CAPE, CAPEV индекстеріне сәйкес келеді. Корреляциялық талдау негізінде, тұрақсыздық индекстері оң және теріс таңбалы мәндерді құрады. Теріс мәнді индекстерге Showalter, Lifted, LIFTV индекстерін жатқызуға болады. Теріс мәндерде де тұрақсыздық индекстері жоғары сәйкестікті көрсетеді. Ал Cross және Vertical индекстері найзағаймен болған күндер санымен корреляциялық байланысы төмен (0,43 және 0,38) екендігін көрсетті. Алынған нәтижелер бойынша Totals, CAPE, CAPEV, Showalter, Lifted, LIFTV, Cross, Vertical индекстердің Алматы қала бойынша найзағайлық әрекеттердің климаттық таралу ерекшеліктерін сипаттайтындығы анықталды.

орытынды. Алматы қаласы бойынша аэрологиялық зондылау мәліметтерінің негізінде тұрақсыздық индекстерінің таралуының көпжылдық ерекшеліктері қарастырылды. Тұрақсыздық индекстерінің көпжылдық мәндері келесідей сипатқа ие:

Шоуолтер индексі. Көтерілу индексі. Виртуалды температура қолданып есептелінген көтерілу индексі. Алматы қаласы бойынша орташа көпжылдық мәндері бойынша индекстердің мәндері минус 6 мәнінен төмен болған жайғдайда конвекцияның даму қарқындылығы басым болады. Атмосфералық тұрақсыздыққа аса қолайлы болған минималды мәндері SHOW=-16,3, Lifted=-12,4, LIFT=-13,5, шамасында тіркелді. Индекстің мәндері бойынша атмосфераның тұрақсыздық жағдайы жаз яғни, маусым, шілде айларында артады, көктем және күз айларында кемиді.

К индексі. К тұрақсыздықтың пайда болуы мен дамуы үшін қажетті ауа массасының конвективті тұрақсыздығының дәрежесін сипаттайды (J.J. George, 1960). Оның мәні неғұрлым жоғары болса, соғұрлым атмосфералық тұрақсыздық дәрежесі жоғарылайды, яғни штормдық жағдайлардың ықтималдығы арта береді. Атмосфераның тұрақсыздығы мамыр-тамыз айларының аралығында байқалады, яғни K=22,1... 29,1 құрайды. Индекстің мак-

симальды мәні $K_{max} = 56,9$, шілде айында байқалса, минимумы $K_{min} = -34,5$ сәуір айына сәйкес келді.

Жиынтық индексі. Найзағайлық жағдайлардың дамуына қажетті диапазон мәні жоғарылаған сайын, тұрақсыздық дәрежесі артады (44-тен жоғары), яғни атмосфералық тұрақсыздыққа қолайлы жағдайлар. Қарастырылып отырған мәліметтер қатары бойынша жиынтық индексінің мәнінің орташа айлық көрсеткіштері сәуір-қазан айлары аралығы конвекцияның дамуына қолайлы екенін көрсетеді. Максимальды мәндері маусым-шілде айларында $TT_{max} = 72,4... 73,6$ байқалса, минимумы сәуір және қазан айына сәйкес келеді $TT_{min} = 13...15,8$.

Ауа райының қауіптілігі индексі. SWEAT индексінің кәдімгі найзағай потенциалын емес, қауіпті ауа райын бағалау үшін пайдалану керек (George J. J., 1960; Miller R. C., 1972). Орташа көпжылдық жүрісіне сәйкес, Алматы қаласы SWEAT = 159,5...172,4 аралығында әлсіз конвекция жағдайына болатыны байқалады. Ал, қарқынды атмосфералық тұрақсыздыққа аса қолайлы жайғдай SWEAT мәні 400-ден асқанда орын алады. Индекстің байқалған максимальды мәндері SWEAT = 662,7...773,5 аралығында тіркелді. Индекстің мәндері бойынша атмосфераның тұрақсыздығы жаз айларында артады, көктем және күз айларында кемиді.

Вертикалды индекс. Вертикальді индекс мәні 28-ден асқанда, атмосфераның тұрақсыздығы артып, конвективті құбылыстар орын алады. Орташа көпжылдық мәндері бойынша мамыр-тамыз айларының аралығы атмосфералық тұрақсыздықтың жиі қайталанатынын көрсетті. Қарастырылаған жылдарда тұрақсыздық жағдайларының максимумы 45,7, ал минимумы қазан айында 12,9-ға сәйкес.

Қол жетімді конвективті потенциалды энергия (CAPE) және виртуалды температураны қолданып есептелінген конвективті потенциалды энергия (CAPEV). Конвективті тұрақсыздықтың потенциалдық энергиясы, ол жоғары бағытталған ағындардың қарқындылығымен байланысты. CAPE, CAPEV мәндері 400-ден асқанда тұрақсыздық қарқындылығы артады, соған сәйкес, тұрақсыздықтың орын алуы маусым, шілде айларында байқалады.

Ал, максимумдары $CAPE=7954,8$ және $CAPEV=8357,1$ Дж/кг шамасында тіркелді.

Алматы БГМС бойынша жинақталған найзағайлық әрекеттер жағдайлары санымен тұрақсыздық индекстердің 2012–2018 жж. аралығындағы орташа айлық мәндері бойынша корреляциялық байланысы келесідей:

Найзағаймен болған күндер санымен тұрақсыздық индекстерінің орташа айлық мәндерінің корреляциялық көрсеткіштері бойынша ең жоғарғы мәні, Totals, CAPE, CAPEV (0,65, 0,74 және 0,74) индекстеріне сәйкес келеді. Корреляциялық талдау негізінде, тұрақсыздық индекстері оң және теріс таңбалы мәндерді құрады. Теріс мәнді индекстерге Showalter, Lifted, LIFTV (–0,69, –0,76 және –0,76) индекстерін жатқызуға болады. Теріс мәндерде де тұрақсыздық индекстері жоғары сәйкестікті көр-

сетеді. Ал Cross және Vertical индекстері найзағаймен болған күндер санымен корреляциялық байланысы төмен (0,43 және 0,38) екендігін көрсетті. Алынған нәтижелер бойынша Totals, CAPE, CAPEV, Showalter, Lifted, LIFTV, Cross, Vertical индекстердің Алматы қала бойынша найзағайлық әрекеттердің климаттық таралу ерекшеліктерін сипаттайтындығы анықталды.

Алматы қаласына тұрақсыздық индекстерін зерттеу барысында, атмосфералық тұрақсыздық жағдайын бақылау мүмкіндігі зерттелді. Осы зерттеудің келесі кезеңі индекстердің нәтижелерін жақсарту мақсатында қолданыстағы индекстердің критерий мәндерін сынау. Бұл нәтиже тұрақсыздықты бағалауға жақсы үлгі бола алады және жергілікті деңгейде ауа-райын болжауға ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Канаева Б. К., Нысанбаева А. С. Алматы облысында мезомасштабты конвективті жүйелердің дамуын болжауға қажетті термодинамикалық индекстердің шектік мәндерін MODIS AQUA/TERRA жер серіктерінің мәліметтері арқылы анықтау// Гидрометеорология және экология — Алматы — 2018. — № 2. — Б. 33–42.
2. University of Wyoming. Upper Air Data [Электронды ресурc] — URL: <http://weather.uwyo.edu>
3. National Weather Service [Электронды ресурc] — URL: https://www.weather.gov/epz/wxcalc_showalter
4. A. Marinaki, M. Spiliotopoulos, H. Michalopoulou. Evaluation of atmospheric instability indices in Greece. *Advances in Geosciences, European Geosciences Union, 2006, 7, pp. 131–135.* hal-00296864.
5. Boyden, C. J.: A simple instability index for use as a synoptic parameter, *Meteorological Magazine*, 92, 198–210, 1963.
6. Chrysoulakis, N., Spiliotopoulos, M., Domenikiotis, C., and Dalezios, N. R.: Investigation of the atmospheric instability using remotely sensed data, in: *Proceedings of the International Symposium on GIS and Remote Sensing: Environmental Applications*, edited by: Dalezios, N. R. and Dobesch, H., Volos, Greece, 7–9 November 2003, 155–166, 2005.
7. Dalezios, N. R. and Papamanolis, N. K.: Objective assessment of instability indices for operational hail forecasting in Greece, *Meteorol. Atmos. Phys.*, 45, 87–100, 1991.
8. Raghavendra, Ajay, Liming Zhou, Yan Jiang, and Wenjian Hua. 2018. «Increasing Extent and Intensity of Thunderstorms Observed over the Congo Basin from 1982 to 2016.» *Atmospheric Research*. <https://doi.org/10.1016/j.atmosres.2018.05.028>.
9. Zhang, Qinghong, Xiang Ni, and Fuqing Zhang. 2017. «Decreasing Trend in Severe Weather Occurrence over China during the Past 50 Years.» *Scientific Reports*. <https://doi.org/10.1038/srep42310>.
10. Горбатенко, Валентина. 2001. «Синоптические Условия Образования и Развития Гроз Над Территорией Западной Сибири и Казахстана.» *Вестник Томского Государственного Университета*.
11. George, J. J.: *Weather forecasting for Aeronautics*, Academic Press, New York, 409–415, 1960. Haklander, A. J. and Van Delden, A.: Thunderstorm predictors and their forecast skill for the Netherlands, *Atmos. Res.*, 67–68, 273–299, 2003.
12. Jacovides, C. P. and Yonetani, T.: An evaluation of stability indices for thunderstorm prediction in Greater Cyprus, *Weather Forecast*, 5, 559–569, 1990. Jefferson, G. J.: A modified instability index, *Meteorological Magazine*, 92, 92–96, 1963a.
13. Jefferson, G. J.: A further development of the instability index, *Meteorological Magazine*, 92, 313–316, 1963b. Litynska, Z., Parfniiewicz, J., and Pinkowski, H.: The prediction of air mass thunderstorms and hails, *W.M. O.*, No. 450, 128–130, 1976.
14. Boyden, C. J.: A simple instability index for use as a synoptic parameter, *Meteorological Magazine*, 92, 198–210, 1963.
15. Showalter, A. K.: A stability index for thunderstorm forecasting, *Bull. Amer. Meteorol. Soc.*, 34, 250–252, 1953.
16. Miller, R. C.: Note on analysis and severe storm forecasting procedures of the Military Weather Warning Center, *AWS Tech. Rep. 200*, USAF, Scott AFB, IL, 94 pp., 1967.
17. Peppler, R. A. and Lamb, P. J.: Tropospheric static stability and central North American growing season rainfall, *Mon. Wea. Rev.*, 117, 1156–1180, 1989.
18. Reuter, G. W. and Aktary, N.: A slantwise Showalter index based on moist symmetric instability: Results for Central Alberta, *Atmosphere-Ocean*, 31, 379–394, 1993.

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Nemis tili darslarida filmlardan foydalanishning asosiy me'yorlari

Asliyeva Gulnoza Zafarovna, o'qituvchi stajyor;
Samarqand Davlat chet tillar instituti (O'zbekiston)

Hozirgi zamonda ma'lum bir chet tilini bilish katta ahamiyatga ega bo'lib, uni o'rganish usullari turlichadir. Ulardan biri bu — til sohiblari tomonidan ishlangan kino-va multiplikatsion filmlarni tomosha qilish hisoblanadi. Mazkur maqolada dars jarayonida foydalanish uchun filmlarni tanlash me'yorlari, ular bilan ishlash bosqichlari tavsiflangan, shuningdek chet tilini o'rganishda film va seriallardan foydalanishning ayrim afzalliklari keltirilgan.

Kalit so'zlar: chet tili, nemis tili, badiiy va animatsion filmlar, chet tilini o'rganish usullari, tanlov me'yorlari.

Основные критерии использования фильмов на занятиях немецкого языка

Аслиева Гулноза Зафаровна, преподаватель-стажёр
Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

На сегодняшний день знание иностранного языка имеет важное значение. Способы его изучения очень разнообразны. Один из них — просмотр аутентичных художественных и мультипликационных фильмов. В данной статье рассказывается о критериях отбора фильмов для просмотра во время занятий, описаны этапы работы с ними, так же перечислены некоторые преимущества использования фильмов и телепередач при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, немецкий язык, художественные и анимационные фильмы, способы изучения иностранного языка, критерии отбора фильмов.

Нozirgi kunda chet tillarini bilish hayotimizda muhim o'ringa ega. Zamonaviy o'qitish jarayonida turli interfaol usullarga alohida e'tibor beriladi. Zero hozirgi kunda hukumatimiz tomonidan ham har bitta bilim dargohida o'quvchi-talabalar uchun barcha shart-sharoitlar yaratib berilmoqda. O'quv xonalarining texnik bazasini boyitish, ularni telekommunikatsiya vositalari bilan ta'minlash esa har qanday chet tilini o'rganishda qo'l keladigan barcha usullardan to'laqonli foydalanishga imkon beradi. Chet tilini, xususan nemis tilini o'rganish usullari xilma-xil, shulardan biri kino mahsulotlarini tomosha qilishdir. Har bir inson individual bo'lib, berilgan ma'lumotni turlicha qabul qiladi: ko'rish orqali, eshitish orqali va hatti-harakatlar yordamida. Voqealarni, odamlarni, joylarni vizual ravishda yodda saqlaydigan insonlar uchun til o'rganishning dastlabki bosqichida filmlar va teleko'rsatuvlar ko'mak beradi. Kino va teledasturlarni tomosha qilish nafaqat foydali mashg'ulot sanaladi, balki bu insonga zavq ham bag'ishlaydi. Bunday materiallardan foydalanishning yana bir e'tiborli jihati shundan iboratki, tillarni o'rganish jarayonida inson tili o'rganilayotgan u yoki bu mamlakatning ijtimoiy, madaniy, hamda lingvistik

muhitiga bevosita sho'ng'ib ketadi. Moslashish yo'li bilan o'rganuvchining ko'z o'ngida tabiiy til muhiti bilan tanishish imkoni va kommunikativ muhit yuzaga keladi. [1]

Til o'rganishning ushbu usulidan foydalanish uchun til bilish darajangizni va afzal ko'rgan janringizni aniqlashingiz kerak: drama, melodrama, fantastik, tarixiy, komediya yoki tragediya janriga xos bo'lgan filmlar. Quyida keltirilgan jadvaldagi ma'lumotlar nemis tilini bilish darajasiga qarab film tanlashga yordam beradi. [2].

Filmlar bilan ishlashning ko'plab ko'rsatma va yo'llari mavjud, ularning eng ko'p tarqalgani quyidagilardan iborat: ma'lum bir kinofilm yoki serialning qismi tanlangandan so'ng, notanish so'zlarga e'tibor bermasdan uni kuzatish, unga ikkinchi marotaba murojaat qilganda notanish iboralar, so'zlar, so'z birikmalariga e'tibor berish va nihoyat mazkur birikmalarni doimiy ravishda yondaftarga qayd qilib, ularni aynan qaysi kontekstda ishlatilganini yodlab borish o'zga tilni o'rganishda katta samara beradi. Keyinchalik filmda ishlatilgan so'zlar yordamida o'zimiz haqimizda yoki ma'lum bir mavzuda qisqa hikoyalar tuzish foydadan holi bo'lmaydi. Chunki bizning xotiramiz bizga bog'lik bo'lgan voqealarni tezroq va osonroq

Geringene Kenntnisse	Grundkenntnisse	Fortgeschrittenes Niveau	Höher fortgeschrittenes Niveau
<ul style="list-style-type: none"> — Typisch Deutsch! — Mein Weg nach Deutschland — Das Dschungelbuch — Angelinho — Ast mit Last — Hinterland 	<ul style="list-style-type: none"> — Pettersson&Findus / Kleiner Quälgeist, große Freundschaft — Mary Poppins — Die kleine Hexe — Findet Nemo — Wall-E — Der Letzte räumt die Erde auf 	<ul style="list-style-type: none"> — Tintenherz — Drachenzähmen leicht gemacht — Der König der Löwen — Oben — Die Schöne und Das Biest — Die Klasse 	<ul style="list-style-type: none"> — Harry Potter und die Heiligtümer des Todes — Der Pianist — Klick it like Beckham — Million Dollar Baby — Victoria und Abdul — Die Rede des Königs

saqlash xususiyatiga ega. Hikoya qanchalik qiziqarli bo'lsa yangi so'zlar ham shunchalik yaxshi xotiramizda muhrlanib qoladi. Filmlar bilan ishlash metodikasi ham bir nechta asosiy bosqichga bo'linadi: film ko'rish jarayonidan oldin, film ko'rish davomida va tomosha so'ngida. Birinchi ya'ni ma'lum bir filmni ko'rishdan oldin, boshqacha qilib aytganda, tayyorgarlik jarayoni o'z-o'zidan yuzaga kelishi mumkin bo'lgan grammatik, leksik va fonetik qiyinchiliklarni bartaraf etish maqsadini ko'zda tutadi. Ikkinchi bosqich, aynan tomosha jarayoni to'g'ridan-to'g'ri filmni (yoki uning qismini) tomosha qilishdan iborat bo'lib, uni ikki marta o'tkazish mumkin: birinchi marta asosiy mazmunni tushunish uchun tomosha qilinsa, ikkinchi marta ko'rganlarni batafsil bayon qilish uchun xizmat qiladi. Uchinchi bosqich, filmni kuzatib bo'lgandan keyingi bosqich bo'lib, bu bosqich asosan og'zaki nutq ko'nikmalarini rivojlantirish vazifalarini o'z ichiga oladi. Filmdagi voqealarni bayon qilishda talabalarning bilim darajasini hisobga olish kerak. Shunga qarab, mazmunni bayon qilish yo'li tanlanadi. Bu asosiy mazmunnig qisqacha hikoyasi, batafsil bayoni yoki monolog tarzida bo'lishi mumkin. Bundan tashqari ijodkorona yondashgan holda, talabalarga filmning ma'lum bir epizodiga ovoz berish usulidan ham foydalanish mumkin. Agar og'zaki nutqni tinglashda qiyinchilik tug'lsa, tanish filmlarining o'zbekcha (ruscha) variantini ko'rish yoki nemis tilidagi subtitrlari mavjud kinofilmlarga murojaat qilish mumkin. Chet tilida xatolarsiz gapirishni o'rganish uchun ko'rish jarayonida film qahramonlarining so'z va iboralarini takrorlash foyda beradi. Buning uchun imkon qadar qahramonning talaffuziga, gapirish uslubiga e'tiborli bo'lish joiz. Eng muhimi, tanlangan film qiziqarli, tomoshabinni o'ziga jalb qiluvchi bo'lishi kerakligini unutmaslik kerak. Nemis tilini shu tarzda o'rganish uchun sabrli bo'lish lozim, chunki bu usul o'rganuvchidan vaqt va qat'iyat talab qiladi. Chet tilini o'rganayotganda filmlar va teleko'rsatuvlardan foydalanishning muayyan afzalliklari bor:

- so'z boyligini oshirish;
- talaffuzni yaxshilash;
- grammatik qoidalarni mustahkamlash;
- estetik zavq olish;
- xotiraning barcha turlarini (emotsional, vizual va audial) ishga solish;
- turli sohalar bo'yicha yangi bilimlarni egallash;
- boshqa madaniyatga xos xususiyatlar, urf-odatlar, an'analar bilan tanishish;
- tabiiy nutqni o'rganish.

Filmlarda aktyorlar kundalik hayotida qanday muloqot qilishsa, shu tarzda gapirishadi. Shu sababli, filmlar orqali jonli muloqotni, u yoki bu tovushning tabiiy talaffuzini, intonatsiya, urg'u ohangi va mantiqiy tanaffuslarning to'g'ri talaffuz qilinishini kuzatish imkoniga ega bo'lamiz. Hozirgi zamonda nemis filmlari kitob yoki audiomateriallar singari ommalashib bormoqda. Shu bois, ularni topish, amaliyotda keng qo'llash qiyinchilik tug'dirmaydi. Bunday materiallar nafaqat til zaxirasini boyitishga ko'maklashadi, balki mamlakatning ijtimoiy, madaniy hayoti bilan tanishish uchun ko'prik vazifasini ham bajaradi. Filmlardan ham dars jarayonida ham mustaqil ta'lim shaklida foydalanish mumkin. Shuningdek, ular talabalarning chet tilini o'rganishga bo'lgan qiziqishini qo'llab-quvvatlashga yordam beradi, zero film yoki filmning ma'lum bir epizodini tomosha qilish bilan bog'liq bo'lgan vazifalarni bajarish odatdagi darsliklarda berilgan an'anaviy topshiriqlarni bajarishdan ko'ra qiziqarliroq bo'lishi mumkin. Nemis tilidagi videomahsulotni darsda joriy etish uchun bir necha usullardan foydalanish mumkin:

- har bitta sahnani navbatma-navbat ko'rib chiqish, ya'ni avval bitta sahnani kuzatib bo'lgandan keyin tahlil qilish, keyin esa navbatdagi sahnani kuzatish;
 - filmning faqatgina tanlangan ma'lum bir epizodini yoki qismini ko'rish;
 - filmni (serialning bir qismini) to'liq tomosha qilish.
- Bulardan qaysi birini tanlash o'quv dasturi va darsning maqsadiga, talabaning yoshi hamda tilni bilish darajasiga bog'liq. Dars jarayonida namoyish etiladigan filmni tanlashda quyidagi me'yorlarni e'tiborga olish maqsadga muvofiq:
- Filmning va unda ishlatilgan tilning ma'lum bir guruh talabasiga nisbatan tushunarlik darajasi.
 - Film syujeti auditoriyaning qiziqishiga va tayyorgarligiga moslik darajasi.
 - Lingvistik materialning hajmi.
 - Nutq odobiga xos materiallarning hajmi.
 - Mamlakatshunoslikka oid ma'lumotlarning hajmi.
 - Subtitrlarning mavjud yoki mavjud emasligi.
 - Ko'rish hamda tinglash uchun berilgan ma'lumotning muvozanati.
 - Filmning davomiyligi, dolzarbligi va boshqalar.

Aynan bizning millatimiz uchun film tanlovida boshqa bir kriteriya yuzaga keladi, ya'ni har qanday filmdan ham dars jarayonida foydalana olmaymiz, chunki til sohiblari tomonidan ishlangan filmdagi ijtimoiy-madaniy hayot, axloq normalari,

kundalik tarzi bizning millatimizga zid bo'lgan holatlarga ega. Ana shu kriteriyalarga e'tibor berilsa, darsda kinoasarlarni tomosha qilish jarayoni vaqtini behuda sarflaydigan mashg'ulot emas, balki til o'rganishga katta hissa qo'shadigan metodga aylanadi.

Shunday qilib, badiiy va animatsion asarlar bu chinakam qimmatli materialdir. Agar film ma'lum bir tomoshabin uchun to'g'ri tanlangan bo'lsa, u nafaqat talabalarga o'rganilayotgan tilni o'zlashtirishga yordam beradi, balki ularni og'zaki nutqini boyitadi, talaffuzini yaxshilaydi. Film talabalarning qiziqishi va ularning til bilish darajasini hisobga olgan holda tanlangan

bo'lsa, uni tushunish unchalik qiyin bo'lmaydi. Bunda til o'rganishning boshqa, ya'ni taxmin va mazmunni bashorat qilish ko'nikmasi rivojlanadi. [3]

Kinoasarlarda nemis tilidagi jummalarning talaffuzini, urg'uning o'rnini tushunish osonroq, bu talabalarga bayonning asl ma'nosini yaxshiroq tushunishga, shuningdek jummalarni to'g'ri shakllantirishga yordam beradi. Autentik filmlardan foydalanishning samaradorligi nafaqat ularning o'quv jarayonidagi o'rnini to'liq aniqlashga, balki dars qismlarini oqilona tashkil etish va o'quv maqsadiga bog'liqdir.

Adabiyotlar:

1. Nikolayevna N. A., Volkova S. A. Chet tilini autentik filmlar yordamida o'rganish // Ta'lim va tarbiya. — 2017. — № 1.
2. Filme im DAF-Unterricht. URL: http://www.goethe.de/ins/pl/de/m/spr/unt/kum/dfj/fil/html#accordion_toggle_21431919 // Die besten Filme aller Zeiten. URL: <http://www.moviepilot.de/filme/beste>
3. Sorokina N. I. Ingliz tilini o'rganishda filmlardan foydalanish. — 2016. — № 2.

Суюрғол мулкчилик тури

Мухамедов Шерзод Хуснутдинович, ўқитувчиси

Алишер Навоий номидаги Тошкент давлат ўзбек тили ва адабиёти университети (Ўзбекистон)

Мақолада Амир Темур ва темурийлар даврида «суюрғол» мулкчининг берилиш тартиби, мулк сифатида ҳукмдор учун алоҳида қилган хизмати, жангларда кўрсатгана жасорати эвазига бек ва амирларга берилиши. Мулк тарзида берилиши билан биргаликда ҳадия сифатида ёки даромад манбаи кўринишида бўлиши. Мақолада шу билан бирга ўз хоҳиши билан таслим бўлган ҳокимга ўзининг мамлакатини суюрғол тарзда қайтариб берилиш тартиблари ёритиб берилган.

Калит сўзлар: суюрғол, мулк, Мовароуннаҳр, Хуросон, Темурийлар, ҳадия, хирож, ясо, иқъто, хутба, Зафарнома.

Вопросы пожалования земли «сойургал» в эпоху Амира Темура и Темуридов

Мухамедов Шерзод Хуснутдинович, преподаватель

Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы имени Алишера Навои (Узбекистан)

В статье рассматривается пожалование земли «сойургал» в эпоху Амира Темура и Темуридов бекам и эмирам за их службу государю или же показавшим отвагу и решившим исход в битвах. Также в качестве дара имущество или же как источник доходов от землевладения. В то же время в статье освещаются вопросы возвращения страны провителям, которые добровольно сдались без боя и приняли условия капитуляции.

Ключевые слова: сойургал, землевладение, Мавераннахр, Хорасан, Тимуриды, дар, харадж, ясо, икта, хутба, Зафарнаме.

Ўрта асрларда Мовароуннаҳр ва Хуросонда кенг тарқалган мулк турларидан бири сифатида яъни тиюл, иқъто каби ер мулклари билан бирга кенг фойдаланилгани келтирилган. XIV аср 70-йилларига келиб, Мовароуннаҳр ва Хуросонда Амир Темур томонидан янги давлатга асос солингандан кейинги жараёнида суюрғол мулк сифатида берилиши. Ўз давлатини мустаҳкамловчи муҳим омиллардан бири, адолатли сиёсат юргизишдан ташқари, мулклардан бири ҳисобланган суюрғол алоҳида ўрин тутган. Суюрғол (ҳадия) совға тарзида нақд пул, қиммат баҳо буюмлар, от-уловлардан тортиб, ер мулк сифатида, кичик даҳадан бошланиб, вилоят, мамлакат берилиши янги ву-

жудга келаётган давлатни қўллаб қувватловчилар тарафдорларини моддий рағбатлантиришдан иборат бўлган.

Суюрғол бериш расм русули ҳақида батафсил маълумот берувчи, тартиби низомига ёки дастур ул-мулк эга эмас, фақатгина Чингизхон ясоида умумий хабар берилган. Хулағухонлар сулоласи вакили Ғозонхон (1271.1295–1304) томонидан суюрғол бериш мақсади ер-мулкларни лашкар ва амирларга бериш сабаби вазият тақозоси билан мамлакатда халқни талон тарож қилинишидан асраш мақсадида амалга оширилган [3, 263] Темур тузуклари асарида ҳам умумий ҳолат ҳақида бўлиб, суюрғол ягона қондаси, кафолати бўлмаган, мажбуриятлари эса суюрғол берилувчи

шахсдан келиб чиққан. Суюрғол мулклари ҳажми, унга эгалик қилиш шарт ҳамда имтиёзга эга бўлиш бўлмаслиги шахсларнинг табақаси жиҳатидан турлича бўлган. Бу турдаги ер мулкига ўлка, шаҳар, вилоятлардан бошлаб то кичик бир мавзёгача бўлган ҳудудларни инъом этилган. Суюрғол бериш тартиби турлича бўлиб, йирик мансабдор шахслар давлат олдидаги бажарган вазифалари учун, амир, бек ва баҳодирларнинг жангда кўрсатган жасоратлари учун берилган. Суюрғол эгалари давлатга маълум микдорда солиқни (хирож) йиғиб бериш мажбурияти юклатилган. Баъзи ҳолларда умуман солиқдан озод этилган.

Амир Темур суюрғол беришдан асосий мақсад ўз давлати тарафдорларини кўпайтириш мақсадида ва амир, бекларни ҳар бир урушда рағбатлантириш учун жанг вақтда шижоат, ғайратини кўрсатган, душман лашкарига ҳужум қилиб чекинтиришга ёки сафини бузганларга даражасига мувофиқ суюрғол берилган. Темур тузуклари асарида ер-мулкни ҳадия этиш тартиби ҳақида келтирилган маълумотида кўра ўнбоши, юзбоши ва лашкарбошидан қайси бири душман сафини бузиб фавжини даф қилса шаҳар ҳокимлиги берилиши. Минг бошилардан қай бири душман лашкарини йуқ қилса, унга вилоят бошқаруви берилган. Агарда душманни енгиб мамлакатни озод қилса унга ана шу мамлакатни уч йил бошқаришга инъом тариқасида берилган

Шарафуддин Али Яздийнинг Зафарнома асарида Мубашшир Насой (Ашхобод) атрофида душман қоровуллари билан жанг қилишиб, жангда яраланишига қарамасдан, ҳужумни тўхтатмасдан душман лашкарини қочиришга муяссар бўлгани, бу жасорати эвазига Амир Темур Гов Қуш мавзёини суюрғол қилиб берди [6, 103] Асарда бирон бир ҳоким ё шаҳар волийси ўз ихтиёри билан қалъасидан ташқари чиқиб, итаот этса, унга ана шу ҳудудни ўзига суюрғол қилиб берилган. Мисол учун Ширвон вилояти ҳокими Шайх Иброҳим итоткорлик сари юз тутиб, соҳибқирон хизматига келиб, пешкашлар тортди, Амир Темур қилган иши учун унга ўз вилоятини эл улуси билан суюрғол қилди. Бу орқали Амир Темур берган суюрғол аслида шу вилоят ҳокими унга қарам эканлигини билдирган, яъни бутун мамлакатни ишғол этган ҳукмдор тариқасида бўйсундирилган ҳокимша янгитдан ўз мулкига эгалик қилиши учун ҳуқуқий жиҳатдан ҳужжат берилгандай ҳисоблаш мумкин. Аслида ер-мулкчилик муносабатида қарамликдан ташқари Ширвон вилояти ҳокими ўзининг авлодларига тегишли бўлиб келаётган ҳудудни ўз қўлида сақлаб қолди. Бу ҳолат Амир Темурнинг ўзи ҳам бошидан ўтқазган. 1360 йилда Туғлуқ Темур Мовароуннаҳрга бостириб келаётган вақтда Амир Темур хон хузурига бориб унинг хизматига киради ва хизмати эвазига барлослар қабиласига тегишли бўлган Кеш шаҳрини унга инъом этиб беради [5, 109]. Ё бўлмаса Ойдин қалъасини қамал қилганларида Амир Боязид қалъа доруғаси бўлган, ҳимоя қилишга кўз етмаганлиги сабабли омонлик тилаб, соҳибқирон хузурига бориб, Амир Темур давлатини тан олган, бу иши учун унга ўша вилоятларни инъом қилинди [5, 170].

Бундай тарзда олиб борилган сиёсати аввало аскарларни ортиқча зарар етказишдан, ортиқча вақт ва маблағни сарфлашни олдини олган. Зеро ҳар бир жанг учун лашкар ва амирларга улфа (маош) бериш лозим бўлган, уни устига алоҳида шижоат ва ғайрат кўрсатиб, шаҳар ёки қалъани эгалаган баҳодирга, амирга алоҳида мукофатлаш керак бўлган. Бу тартибда суюрғол беришнинг кейинги сабаби бошқа ўлкаларни забтига юруш қилинган ҳолда, у ердаги аҳоли ва ҳокимларга Амир Темур оқил ва адолатпарварлиги ҳақида хабарлар етиб бориши мақсадида амалга оширган. Албатта вилоят ҳокими, доруғалари ҳам бундай хабар тарқалгач урушсиз таслим бўлиши орқали ўзининг мулкни қўлида асраб қолиш истаги пайдо бўлади.

Низомиддин Шомийнинг Зафарнома асарида музафрийлар сулоласи тугатилгач (1393 й.), уларга қарашли бўлган мамлакат амирзода Умаршайхга суюрғол қилинади ва ҳоким мутлоқ этиб тайинланади. Шу билан бирга Шероз вилоятининг барча лашкари амирзоданинг хизматига топширилди [3, 180] Абдураззоқ Самарқандийнинг Матлаи саъдайн ва мажмаи баҳрайн асарида ҳам Шохрух мирзонинг кўплаб вилоятларни суюрғол қилганлигини ва шу тариқа марказий ҳокимият заифлашиб борган. Мисол учун Бойсунғурга Тус, Машҳад, Абивард, Самалқон, Жармагон, Хабушон, Нисо, Ёзир вилоятлари, Мозандарон, Астирабод, Шосмон, Кабуджамоа ва Журжонга тегишли ерларни ҳаммасини инъом этиб, амирзоданинг хос девони харажатлари учун ажратилган [5, 280]. Иктисодий жиҳатдан жуда катта маблағ тўпланиши шаҳзодаларнинг марказий ҳокимиятни кучайтириш ўрнига, заифлашишига сабаб бўлганлар.

Абдураззоқ Самарқандий асарида амир Муборизуддин Илёсхожага ҳам суюрғол берилган Қум, Кошон, Рай ва Гилон чегаралиригача бўлган ернинг даромадини лашкарига ва у ердаги ишлари учун сарфлаш мақсадида амирнинг ўз ихтиёрига тўлиқ топширилган. Бунга сабаб амирга берилган мулк давлат сарҳадида жойлашганлиги ҳисобга олиб мамлакатнинг чегара ҳудудларини мустаҳкамлаш мақсадида суюрғол мулкдан келадиган даромад солиқ олинмай амирнинг ўз ихтиёрига берилган. Лекин мамлакатнинг жанубий сарҳадларидан мирзо Қайдуга берилган суюрғол Қандаҳор ва Ҳиндистон чегаралиригача бўлган ерларни даромади йиғилиб, хутбада ўз номини ўқитади ва пулни ҳам ўз номидан зарб қилишни талаб қилган. Бу ҳақидаги хабар пойтахтга етиб бориши билан уни банд қилиш учун Бойсунғур мирзони жўнатилган ва мирзо Қайдуга берилган ерлар Суюрғатмишга суюрғол қилинган [1, 313]

Темурийзодалар орасида турли вилоятлардан берилган суюрғоллар натижасида ҳали соҳибқирон ҳаётлик вақтидаёқ ўзаро муҳолифлик уруғи

сочила бошланган эди. Яздийнинг Зафарнома асарида амирзода Искандар

Мўғилистонга ўзига тегишли бўлган навкар ва лашкари билан юруш қилиб, Мухаммад Султон билан совуқлик тушадикини, бунга сабаб Искандар мирзо Му-

хаммад Султонни огоҳлантормасдан илгарилаб Бой, Куча, Оқсув, Хўтон каби шаҳарларни эгалаган ва кўплаб ўлжа ва пешкашлар билан қайтаётган вақтда Муҳаммад Султон Мўғилистон томон кетиш учун Туркистон шаҳрига келган эди, шу сабабли Искандар мирзодан кўнгли қолган. Бундан ваҳимага тушган шаҳзода Муҳаммад Султон ҳузурга бориш ўрнига Андижонга қайтиб қалъа ичига кириб урушга ҳозирланган [5, 226].

Умаршайх мирзонинг ўғли Пир Муҳаммадда ҳам итоатсизлик пайдо

бўлиб, соҳибқирон фармонига кўра амирзода Рустам ва Севинчбек Шерозга келиб Пир Муҳаммад билан Бағдод сари боришлари шарт бўлган. Лекин Пир Муҳаммад ярим йўлда баҳона қилиб Шерозга қайтади ва фитначилар сўзларига учиб, душманликка ўтиб олади.

Суюрғол мулки авлоддан авлодга ўтиши ҳақида ҳам маълумот берилади. Абдулалӣ тархондан ўғли Муҳаммад Боқи тархонга ўтганлиги маълумот келтирилган [6, 37].

Суюрғол мулки фақатгина алоҳида хизматлар учунгина эмас балки маош сифатида ҳам берилган. Або Бакрининг ҳарами бўлган Шохӣ Малик Ҳожи Сайфуддин қизига Бағдодга ҳудудига таалуқли бўлган Дужайл туманини суюрғол қилиб берган [5, 284]. Матлаи саъдайн ва мажмаи баҳрайн асарида Амир Темур ҳарами Тумон оғога Қусавияни суюрғол қилинган ва бу ерлардан олинадиган даромад маош сифатида ўзларининг эҳтиёжлари учун сарфлашган.

Мовароуннаҳр ва Хуросонда Амир Темур томонидан янги давлатга асос солингандан кейин ўз мавқеини мустаҳкамлаш мақсадида ер-мулкларни тақсимлаш, инъом этиш орқали амалга оширган.

Адабиётлар:

1. Абдураззоқ Самарқандий. Матлаи саъдайн ва мажмаи баҳрайн. Форс тилидан А.Ўринбоев таржимаси. — Тошкент: Ўзбекистон., 2008. 616 б.
2. Низомиддин Шомий. Зафарнома. Форс тилидан таржима ва сўз боши ммуаллифи А.Ўринбоевники. — Тошкент 1996.
3. Петрушевский И. П. Земледелие и аграрные отношения в Иране XIII-XIV веков — Москва-Ленинград, 1960. 495 с.
4. Темур тузуклари. Форсчадан Алихон Соғуний ва Ҳабибулло Кароматов таржимаси. — Тошкент. 1991. 145 — б.
5. Шарафиддин Али Яздий. Зафарнома. Сўз боши, тадбил, изоҳлар ва кўрсаткичлар муаллифлари: А.Аҳмедов. Х. Бобобеков. — Тошкент: Шарқ, 1997.
6. Мукминова Р. Г. К истории аграрных отношений в Узбекистане XVI в Вақф-наме. — Ташкент, 1966. — 37 с.

Самарқанд — рассомлар шаҳри

Султонова Дилшода Намозовна, доценти, архитектура фанлари номзоди, санъатшунос
Самарқанд давлат ахитектура-қурилиш институти

Дўсанов Зафар Зоҳирович, дизайнер, техник ходими
«Nazzar innovation» МЧЖ (Самарқанд ш.)

Ушбу мақолада муаллиф қадимги ва ҳамиша навқирон Самарқанд шаҳри бадий муҳитида шаклланган, турли йўналишдаги келгинди ва маҳаллий рассомлар ижодий жараёнини кенг ёритиб беради.

Калит сўзлар: Афросиёб, Кофирқалъа, Жартена, Богишамолий, Мурод Самарқандий, Верешагин, ВХУТЕМАС, Беньков, Ковалёвская, Изофабрика, демобилизация, мустақиллик даври санъати, Янги аср истеъдодлари.

Самарқанд — город художников

Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук, доцент
Самаркандский государственный архитектурно-строительный институт имени М. Улугбека (Узбекистан)

Дусанов Зафар Зоҳирович, дизайнер, технический сотрудник
ООО «Nazzar innovation» (г. Самарқанд, Узбекистан)

В статье автор пытается широко определить творческий процесс местных и приезжих художников разных направлений, формируемых в художественной среде древнего и вечно молодого города Самарканда.

Ключевые слова: Афросиёб, Кофиркала, Жартена, Богишамол, Мурод Самарқанди, Верещагин, ВХУТЕМАС, Беньков, Ковалёвская, изофабрика, демобилизация, искусство периода независимости, таланты нового века.

*Ер юзи сайқали бўлган Отингдур
Санъат шаҳардирсан, Самарқандимсан.
Исломдирсан, муқаддасан, Имонсан,
Минорларга нақш этилган Куръоним.
Жамолиннга боқиб лол қолур олам
Мўъжиза яратган Хунармандимсан,
Илоҳий меъморим Самарқандимсан.*



Рангтасвирчи-рассом Н. Т. Султонов. «Навоий йигитлик чоғида Самарқандда». м/м.1994й.

Дарҳақиқат, азим Самарқанд шаҳри қадимдан ўзининг ижодкор уста-нақошлари ва меъмору мусаввирлари билан дунё аҳлини мафтун этиб келган. Биргина антик Жартена, илк ўрта асрлар Афросиёб ва Кофирқалъа саройларининг деворий безаклари, Самарқанд мактаби тарихининг ниҳоятда теран эканлигини яққол кўрсатиб бера олади. 13 асрда шаҳримизга келган италиялик сайёх Марко Поло: «Самарқанд катта ва мисли йўқ шаҳар, у ерда насронийлар ва мусулмонлар яшашади», — деб таърифлаган эди.

Амир Темур даврида айниқса тасвирий ва амалий санъат, монументал меъморчилик, рассомчилик айниқса юксак чўққиларга чиқди. Бинолар интерьерлари девори ва гумбазларини безатишда янги «кундал» техникаси яратилди. Темурийлар ренессанси даврида бежизга шаҳримиз «Арус ал-Авосим» (Дунё пойтахтларининг келинчаги), «Мадинат аз-зарка» (Мовий шаҳар) дея таърифланмаган. Ўша йиллари Мирзо Улуғбек томонидан Боғи-майдон чорбоғини ва унинг ичида мармардан қурилган машҳур Чилустун павильони қасрини ҳамда шу боғ яқинида, Кўҳак тепалигида Хитойдан келтирилган рассомлар ишлаган Чиннихона павильони

бунёд этилди. Ҳерман Вамбери бу павильонни «Расмлар галереяси» деб номлаган [1]. Самарқанд миллий миниатюра санъати ривожини темурийлар даврида қўлёзмаларларни бадий безаш ишлари билан уйғун ҳолда камол топиб борган. Бунда Мусаввир Абдулхайнинг (1436-йилда Самарқандга келган) хизматлари каттадир. Унинг шоғирдлари, Султонали Машҳадий ва Пир Аҳмад Боғишамолийнинг номи бизга яхши таниш. У Амир Темур барпо этирган Боғишамол боғидаги кўшкни безашда иштирок этган ва боғнинг номини ўзига тахаллус қилиб олган. Алишер Навоий 15 аср 2-ярмида Самарқанд шаҳрида яшаб ижод этган. Унинг даврида Самарқандда Султонали Машҳадий, Абдужалил Котиб, Дарвеш Муҳаммад Самарқандий, Абдулазиз Самарқандий каби ҳаттотлар қўлёзма устида ишлаганлар. 17 аср миниатюрачи рассомлари Муҳаммад Нодир Самарқандий ва Муҳаммад Мурод Самарқандийларнинг ўзига хос «Сиёҳи қалам» каби услублари портрет жанрида катта янгилик ясади.

Хонликлар даврида хароб аҳволга келиб қолган Самарқанд ҳудуди рус босқинчилари томонидан ишғол қилинганда, 1868-йил, 2-майда сайёх-рассом В. В. Ве-

решагин Самарқандга кириб келди ва гуруҳи билан Амирнинг саройи харобалари (Биби-хиним)га жойлашди. У ўзининг кузатишлари ҳақида кундалигида қуйидагиларни баён қилади: «Мен ҳар куни шаҳар ва шаҳар ташқарисини кездим, масжид, бозор, ўқув юртлари, айниқса улар орасида қисман сақланиб қолган мўъжизавий намуналар, қўхна масжидлар. Ўрганиш ва чизиш учун шунчалик ашёлар кўп эдики, қайси бирдан бошлашни билмасдим: табиатданми, қурилишларданми. Либослар тури, урф-одатлар — булар ҳаммаси янги, асл, қизиқарли эди». «..Ёнғинда ёниб кетаётган қадимий, эртакнамо ёғочли ўймакор эшиклар, устунлар... уларни эслаш қандай аламли!» [2]. В.Верешагин ижодида Туркистон мавзуси энг асосий ўринни тутди. У маиший ва ҳарбий жанрдаги «Туркистон» сериясидаги ижодий ишларидан 1874-йилда Петербург шаҳрида шахсий кўргазма ташкил этган эди. Кўргазма шахсан подшоҳ Александр II рафиқаси билан ташриф буюрган эди.

19 аср охири, 20 асрнинг боши, 20–30 йилларида Самарқанд бадий ҳаёти айниқса қизгин бўлди. 1920йилда Москвадан Туркистон Марказий Ижроия Қўмитаси йўлланмасига кўра, Ўрта Осиёда маданият ва санъатни кучайтириш ва ривожлантириш учун бир гуруҳ ёш рассомлар ва архитекторлар Ўзбекистонга жўнатилди. Бу даврдаги Самарқанд рассомлари ижоди бевосита рус санъати билан боғлиқ. Чунки кўпчилик рассомлар Россиянинг Москва ва Петербург бадий мактаблари вакиллари дир. Бунинг таъсири маҳаллий рассомлар — А.Сиддиқий, М.Калонтаров, Р.Темуровлар ижодида алоҳида кўзга ташланади. 20-йилларда Ўрта Осиё ўзбек ёшлари орасидан отилиб чиқиб, 1927–28 йиллари Москва — ВХУТЕМАСда таҳсил кўрган 1-ўзбек совет рассоми А.Сиддиқий 1934-йили санамнавислик (икона) таъсирида яратилган «Тўй» (1932) ва «Автопортрет» асарлари билан Москва кўргазмасида қатнашди. Дастгоҳли рангтасвир Ўрта Осиё, хусусан Ўзбекистон учун янги соҳа, янги йўналиш бўлгани сабабли, дастлабки картиналар уни ўзлаштириш руҳини ҳис этиш билан боғлиқ [15].

20-йиллар «Самарқандские известия» рўзномасида чоп этилган Самарқанддаги бадий ҳаётнинг турли ҳодисалари ҳақида маълумотлар бериб борилган. Улар қисқа ахборотлардан иборат бўлиб, у ёки бу кўргазманинг очилиши ҳақида бадий музей томонидан сотиб олинган янги асарлар ҳақида гап боради. Рангтасвирчи Р.Темуров Самарқанд меъморий манзараларига бағишланган қатор санъат асарлари яратиб, бир умрга Самарқанд куйчиси бўлиб қолди. Кейинчалик, бу манзарачи-рассом ҳатто иттифоқдоирасида ҳам танилди (1986-йили унинг «Земля Самарқандская» деган альбом-китоби чоп этилган эди).

Самарқанд шаҳрига дастлаб Н.Каразин, В.В.Верешагин, П. В. Кузнецов, А.Бенуа, Ч.Аҳмаров, С.Глаголь (1914й.), Л.Бурэ, И. И. Казакова, И. С. Казаков, А. Н. Волкова, П. Н. Никифорова, О. К. Татевосян каби профессионал рассомлар келиб ижод қилганлар. Бундан ташқари, 1920

йиллар охирида П.Беньков, Усто Мўмин, Е. Л. Коровай, Н. В. Кашина, А.Исупов, З.М. Д. К. Степанов, Е.А. Мокеев, В.М.Столяров, З. Ковалёвская, И. А. Жданко сингари кекса ва ёш авлод вакиллари Самарқандда ижод этиб, ўзининг портрет, манзара, маиший жанрдаги янги йўналишларини яратдилар. Айрим рассомларнинг ижодида ўлканинг экзотик кўриниши, типажнинг бетакорлиги кўзга ташланади. Баъзиларининг эса қуёшнинг ёрқинлиги, ёруғлик ва рангларнинг нозик тусланиши, ёруғ-соянинг мураккаблиги илк бор Самарқандга келган рассомларда алоҳида кайфият ўйғотади.

О.Татевосяннинг Самарқанд шаҳри билан танишуви 1915-йилги талабалик амалиётини ўтиш давридаёқ бошланган эди. У эртактар дунёсига тушиб қолганидан севинди ва Ўзбекистонни 2-ватани деб билди, Самарқандда ўз мавзуси ва мотивини топди. Шу сабабли ўқишни тугатгач, Самарқандга бутунлай кўчиб келди. Рассомнинг 1916–18 йилларда Самарқандда дастлабки яратган ишларида устози К.Коровиннинг таъсири сезилади. О.Татевосян «Қадимий Самарқанд» сериясида эътиборни меъморий деталларга, маиший муҳитга қаратиб, шарқ ҳаёти, мовий гумбазлари, ёрқин колоритини табиий кўринишда ўзининг ижодий имконияти даражасида талқин этади. Унинг «Шердор пештоқи остида», «Усти ёпиқ арава», «Оқшом», «Солябон тагида» асарлари шулар жумласидандир.

Ўзбекистон дастгоҳли рангтасвирининг шаклланишида илк изланишлар олиб борган рассомлардан бири Л.Бурэдир. Унинг кўпинча ёз кунлари Самарқанд ёдгорликлари қошида меъморий нақшларини ҳажми унчалик катта бўлмаган кўплаб этюдларни («Шердор мадрасаси ҳовлиси», 1913й.) матога кўчираётганини кўриш мумкин эди. Ҳозирда Самарқанд маданияти тарихи музейи фондида рассомнинг деярли барча ишлари сақланиб келмоқда.

1925–30 йилларда Самарқанд шаҳри пойтахт бўлган даврлар эди. «1931-йили (19 ёшда) Самарқандга кўчиб келдим, — деб эслайди Чингиз Аҳмаров...Ўспирилик кезларим Самарқанд бадий техникуми, у ерда ўқийдиган болалар, рассомчиликда дарс ўтаётган домлалар ҳавасимни келтириб, ўзига чорлар эди. Бу маҳал асосан рус болалари таълим олар, ўзбек болалари жуда кам эди, бироқ йилдан-йилга уларнинг сони ортиб борар эди. Гўзалликда машҳур бўлган Самарқанд байрам кунлари яна ҳам очилиб кетар эди, айвонларга гиламлар, сўзаналар осилар эди. Бу кезлар Самарқандда янги очилган бадий техникумда улкан санъаткорлар, Ўзбекистон ҳалқ рассоми Павел Беньков ва унинг шогирдлари З.Ковалёвская, машҳур шаҳар тарихи, меъморий ёргорликлари, миллий либос кийган мўйсафидлар ҳамда оқ рўмол ёпинган аёллар тасвирини Самарқанднинг гўзал табиати фонидида ифода қилиб беришар эдилар. Техникум талабалари домласи П.Беньков таъсиридами, асосан ҳаётни реал тасвир этишга сарф этар эди. Тез орада Самарқанднинг асосий ижод кучлари «Изофабрика» уюшмасини таъсис қилди. Бу ташкилот байрамларда шаҳарнинг кўча ва би-

ноларини безатар, қизил чойхоналар, маҳалла клублари, болалар боғчалари учун кўргазма расмлар ишлаб берарди. «Изофабрика» да ижодий иш қайнар, ҳавасимни келтирар эди, ниҳоят мени ҳам ишга олишди» [3].

«Изофабрика» даги рассомлар орасида Ўзбекистон санъатига сезиларли ҳисса қўшган Варшам Еремян, Надежда Кашина, Оганес Татевосян, Елена Коровой, Георгий Никитин, Рубен Агбалян, Александр Ермоленко, монументалчи Виталий Савин, ҳайкалтарош Алексей Иванов каби талантли рассомлар қизғин ижодий фаолият кўрсатар эди. Чингиз Аҳмаров бу жамоада 3 йилга яқин ишлади.

Ушбу рассомлар гуруҳи маҳаллий рассомлар билан ҳамкорликда ижод этиб, тасвирий санъат ривожига катта ҳисса қўшдилар. Айниқса, ўзбек совет рангтасвири жанрида Усто Мўмин (А. В. Николаев) ижоди айнан шу муҳитда Самкомстарис (Тарихий ёдгорликларни сақлаш ва ўрганиш Самарқанд комитети) фаолияти билан боғлиқ равишда тўлиқ шаклланди. 20 йилда Москвалик рассомлар гуруҳи билан келган А.Николаев 5 йил давомида Саамарқандда ишлади. «...Самарқандга келишим бир неча йил давомида ижодимга катта таъсир кўрсатди. Мени шарқ ўзининг ғаройиботлари билан ҳайратга солди, халқнинг миллий урф-одатлари мафтун этди, безак нақш санъати билан донг қолдирди», деб ёзган эди у. К. С. Петров-Водкин билан А.Исупов Самарқандда бўлган вақтларида, уларнинг эътиборини Николаев яратаётган образлар тортган эди. «Шарқ анъаналари, Италия ренессанси ва қадимги рус рангтасвири У.Мўмин ижодида уйғун мужассамланган ҳолда қоришиб кетган. Уни шу ўлка кишиларининг турмуш тарзи ҳайратга солади, шарқ санъати декоратив характери ўзига тортди. Ушбу омиллар рассомнинг кейинги ижодида («Беданабоз», «Дуторчи», «Самарқандни кўрганимда», «Күёв», «Эски Самарқанд», «Насриддин Афанди латифалари») услубий хусусиятларни белгилади. Н.Кашина эса ВХУТЕМАСдан олган билимларини ҳаётга татбиқ этиш жараёнини тинимсиз меҳнат эвазига яратилган «Сирдарёдан ўтиш», «Чақалақ тақдирини олдиндан айтиб бериш», «Регистон», «Биби-хоним мадрасаси олдидаги карвонсарой», «Самарқанд бозорида», «Панжикент кўчасида» каби асарлари билан иккинчи ватани Ўзбекистонни шарафлаган ҳолда, катта ҳурматга, Ўзбекистон халқ рассоми деган шарафли унвонга сазовор бўлди [4].

1927 йилда илк бор Ўзбекистонга келган рассом Павел Беньков Хива, Бухоро ва Самарқанд шаҳарларини кўриб, ҳайрат ила: «...Мен Неаполь ва Сорренто, Рим ва Мадрид, Италия яшил бўғозлари ва Испаниянинг қуёшли тоғларини кўрдим, лекин ҳеч қаерда Ўзбекистондагидек гўзал табиатни учратмадим...», дедида, бир умр Самарқандда (1929й.) қолди. Ярим аср яшаб, бутун Европани айланиб, Петербургда ўқиб, Қозон бадий билим юртида 20 йил ишлаб, бундай ижодини жўш урдирадиган, фикран ва зикран қалбига озуқа берадиган ўлкани илк бор учратганини Беньков қайта-қайта таъкидлаб, Ўзбекистонда салкам 20 йиллик ижодий фаолияти давомида шоҳ асарлар («Дугоналар», «Янги оилада», «Биби-хонимда

баҳор», «Жангчига совға», «Регистонда 8-март») яратиб, А.Розиқов, Р.Темуров каби кўплаб истеъдодли ижодкорларни тарбиялаб, вояга етказди.

Жаҳон санъати тажрибалари ва билимини чуқур эгаллаган П.Беньков, илмини нафақат ўз ижодида, балки педагог сифатида кўплаб Самарқандлик рассомлар — З.Ковалёвская («Ложада», 1930й.), Л.Бурэ, Усто Мўмин, Усто Ширин, Р.Фальк, С. Ф. Рақовалар билан биргаликда билимини ҳаётга татбиқ этишга интилди. Кейинчалик рассом ижоди айна рус импрессионизми, плэнеризмда жўшиб намоён бўлади. П.Беньковнинг ҳар бир картинаси композицияси жиҳатидан пухта бўлиб, ўрта асрлар архитектурасини турли шакл ва кўринишларга манзараси жанр элементлари билан уйғунликда ифода этилган. Айнан Беньков Ўзбекистонда шинам боғ ва ҳовлили миллий рангтасвир мавзусини, пленэрда портрет ишлашни бошлаб берди. Бутун бошли қадимий шаҳар рассом устахонаси бўлиб хизмат қилди.

Устоз П.Беньковнинг қадимий шаҳарга бўлган чексиз муҳаббати, маҳоратини педагог сифатида ўқувчиларга тўлиғича бағишлагани бесамар кетмади. Гарчи мамлакатнинг бошқа ўқув юртларида асосий машғулотлар устахоналарда ўтилган бўлса, 1932-йилда маҳаллий рассомлар ташаббуси билан (1918-йилдан мавжуд бўлган бадий студия базасида) ташкил этилган Самарқанд билим юртининг талабалари очиқ осмон остида ва тумонат одамлар орасида таҳсил олишди. Шаҳарликлар ёш рассомларни доимо кўчаларда, гавжум Сиёб бозорида кўрар эдилар. Шу сабабли, 1939 йил ССРИ бадий билим юртлари кўригида Самарқанд билим юрти 1-ўринни олди [5].

Бу даргоҳнинг нуфузи юқори бўлганидан, уруш йиллари (1941–1944й.й.) барча ССРИ бадий институтлари ўз юртларини қолдириб Самарқандга келган эди. 2-жаҳон уруши даврида Москва, Ленинград, Киев, Харьков шаҳарларидаги бадий олий ўқув юртларидан рассом-педагоглар бу ерга эвакуация қилинди. 1939-йили Рассомлар уюшмасининг Самарқанд бўлимига асос солинди. Дастлаб, 1940-йилда Самарқанд рассомлар ижодий уюшмаси аъзолари 20 кишига етган эди. Уюшмага уларнинг 100 нафардан ортиғи қабул қилинди ва натижада, уюшма аъзолари сони 20тадан 193 кишига етди. Улар ичида таниқли рассомлар — С. В. Герасимов, Г. Т. Горошенко, А. Т. Матвеев, Д. С. Моор, В. А. Фаворский, монументалист рассом Е. А. Кибрик, В. И. Касиян, В. М. Орешников, И. Э. Грабарь, Р. Р. Фальк, А. А. Мыльников, А. Деффине ҳамда А. Д. Чегодаевлар, меъморлардан эса — Е. И. Катонин, М. П. Бобишев, И. А. Бартневлар бор эди.

Самарқанд вилоят архиви ҳужжатларига қараганда, уюшма фаолияти бу даврда анчайин оғир кечган. Улар Регистон мажмуасининг Шердор ва Тиллакори мадрасалари ҳужраларида жойлаштирилган. Кейинроқ келган Россия Бадий Академияси темирйўл вокзалидаги мактаб биносини эгаллади. Маиший қийинчиликларга қарамасдан маҳаллий ва келгинди рассомлар қайноқ ижодий

ҳаёт билан яшар эдилар. Эвакуацияда келганлар орасида таниқли санъатшунослар — Л. И. Ремпель, Н. Н. Пунин, Н. Б. Бакланов, С. К. Исаков, М. П. Кристилар ажралиб турарди.

Россиялик рангтасвир ва графика усталарини айниқса манзара ўзига тортди. Н. Д. Покаржевский Самарқанд ёдгорликлари манзарасини тўхтовсиз ёзарди. Унинг мўъжазгина «Шердор» асарида чиқаётган қуёшнинг заррин нурлари қўхна меъморий ёдгорликда акс этиб, бетакрор жозиба яратди. И. А. Бартеневнинг «Сиеб воҳаси» қаламтасвири ўзига хос. С. В. Герасимов эса шаҳарнинг энг қизгин қисмида ижод этиб, Самарқанд акварелли этюдлар туркумини яратди. Унинг машҳур «Партизан онаси» асари ҳам шу паллада дунёга келди.

Рассомлар бу ерда мунтазам равишда кўргазма ўтказиб туришди. «Ноихтиёр» келган меҳмонларнинг Самарқанддаги илк кўргазмаси 1942-йилнинг 15-августига М. П. Бобишевнинг «Ленинград қамалида» туркумидаги театр эскизларини намойиш этиш билан бошланди. Айниқса 1943 йилда вилоят музейи ва Қизил Армия уйида ўнлаб катта жамоа ва шахсий кўргазмалар бўлиб ўтди. Унда меъмор Е. Катонин (меъморий манзаралар) ва Н. Чернишевнинг («Самарқанд қишда», «Жинкўча», «Қуёш бо тиши») асарлари эса қоларли бўлди. В. А. Фаворский эса ўзининг илк шахсий кўргазмасини (гравюра ва акварель) шу ерда очди. Кўргазма ўтказиш анъанаси фаолиятига 1944 йилда «Ўзбекистон Улуғ Ватан урушида» мавзусидаги умумий кўргазма яқун ясади.

Кўплаб рассомлар бу ерда ўзининг диплом ишини ва номзодлик ишларини ҳимоя қилганлар. Москва, Ленинград, ва Харьков олийгоҳлари талабалари рангтасвир амалиёти билан Ургут тоғларида рассом В. М. Орешников шугулланди. 1942-йил охири 43-йил бошларида шаҳримизда диплом ишлари ҳимояси ўтказилиб, 9 киши Россия Бадий Академиясининг «Санъат назарияси ва тарихи» факультетини битиришди. Шу жумладан, С. Линдин профессор С. К. Исаков раҳбарлигида «19 аср рус санъатида романтизм», Е. Горбенко эса «В. И. Суриков асарларида аёллар образи», Н. Пунин раҳбарлигида А. Гривина «Ван Гог мактублари» мавзусидаги диплом ишини ҳимоя қилди. Е. Захаров санъатшунос Н. Бакланов раҳбарлиги остида «Самарқанд меъморий ёдгорликлари» номли маҳаллий мавзудаги дипломини ёзди [15].

Ленинград олийгоҳи архитектура бўлимининг 14та битирувчисининг мавзулари ҳам долзарб бўлиб, улар орасида «Ургутдаги ҳарбий санаторий» мавзусидаги (М. А. Штример) лойиҳаси тоғ рельефига мослиги билан ажралиб туради. Харьковлик бўлгуси меъморлардан Н. Н. Краснов «Самарқандда турар-жой массиви» каби маҳаллий мавзудаги ишини аъло даражада ҳимоя қилди. Москва олийгоҳининг рангтасвир факультетини 44та талаба битирди. Улар орасида замонавий, маҳаллий ва уруш мавзусидаги К. М. Максимовнинг «Ўзбек дивизиясини фронтга жўнатиш» ҳамда Ч. Аҳмаровнинг «Ўзбекистон фронтга» диплом иши ажралиб турарди. 1944 йилда

россиялик меҳмонлар ватанига қайтиб кетишди. Аммо уларнинг руҳлари ҳалигача шаҳримизда тасвирий санъатнинг ривожланишига мадад бериб келмоқда.

Урушдан сўнг ҳам Самарқанд билим юрти мавқеи ошиб бораверди. Бошқа шаҳардан ҳам талабалар бу ерга келиб ўқишди. Афсуски, 1949-йилда моҳир педагог П. П. Беньков бевақт вафот этди ва шу пайтнинг ўзида билим юрти Тошкент шаҳрига кўчирилиб, маҳаллий бадий ўқув юртига бирлаштирилди. Шунга қарамай, яна бир неча йиллар ССРИ ва чет эл рассомларининг ижодий сафарлари Самарқандга «шарқий Париж» номи билан давом этиб турди. Тошкентдаги билим юрти яқинларгача П. Беньков номи билан аталиб келди. Ўтган 2009 йили П. Беньковнинг юбилейи кенг нишонланди. Самарқанд бадий билим юрти ўзининг 17 йиллик фаолияти давомида битирувчиларидан нафақат Ўзбекистоннинг, балки бошқа республикаларнинг ифтихори бўлган халқ рассомлари, давлат мукофоти лауреатлари ва бир неча фахрий унвон соҳиблари етишиб чиқди. Шулардан: Ч. Аҳмаров, А. Абдуллаев, Л. Абдуллаев, А. Ҳайдаров, Р. Темуров, А. Розиков, А. Сиддиқий, Д. Сафоев, Т. Нариманбеков ва бошқалар. Ҳозирда Ўзбекистон санъат музейлари фондида П. Беньков О. Татевосян, Л. Бурэ, А. Сиддиқий, Ч. Аҳмаров, Р. Темуровларнинг шох асарлари кўрк бериб турибди.

Урушдан кейинги ва 50-йиллар ижодида айниқса С. Ракова, Р. Темуров асарлари («Шафтоли гуллаганда», «Самарқанддаги қовун бозори»), ажралиб туради. 60-йиллар Самарқанд ижод майдонига бир гуруҳ Харьков, Тбилиси, Ленинград, Москва, Тошкент шаҳарларида бадий олийгоҳларни битирган рассомлар: Г. Ульо («Халқ устаси Ҳазратқулов портрети»), «Панжикент фрескаси»), Н. Бандзеладзе, Н. Прошёнков, Ю. Усаковский, В. Бохан, Э. Алиев, В. Дегтяров, Г. Ким, А. Шаймуратов, Н. Султанов ва Э. Муҳаммадиевлар кириб келди.

Самарқандлик рассом Намоз Султонов ТТХИда 1963-йилдан бошлаб, «Театр декорацияси» бўлимида профессор-ўқитувчилари: В. Рифтин, В. Нечаев, В. Жмакин ва Ўзбекистон Халқ рассоми, академик Ч. Г. Аҳмаровлардан сабоқ олди. Айниқса, унга устози Чингиз Аҳмаров ижоди катта таъсир кўрсатди. Ҳали талабалик йилларидаёқ, у ўз устози Ч. Аҳмаров билан ижодий ҳамкорлик қилиб, Мирзо Улуғбек фильмига эскизлар ишлашда, Самарқанддаги Улуғбек расадхонаси музейининг ички деворларини (1966й.) ҳамда Тошкентдаги Шарқшунослик музейини маҳобатли тарзда безаш ишларида иштирок этди. Шу қаторда, Тошкентдаги Беруний номидаги Шарқшунослик институти ва Қўлёмалар музейи интерьерига деворий суратлар чизишда ўз ҳиссасини қўшди. Институтда (1968й.) бажарган 8 қисмдан иборат «Алишер Навоий спектаклига бағишланган театр декорацияси» мавзусидаги диплом иши, унинг рангтасвирчи рассом бўлиб шаклланишига йўл очиб берди. Намоз Султоновнинг ижодий солномаси зарварақларининг алоҳида саҳифаларини монументал рангтасвирдан ташқари, энг мураккаб жанр — портрет жанри эгаллайди. Рассом, лирик асарлар куйчиси, шу са-

бабли замондошлари портретларининг яхлит бир галереясини яратган. Улар орасида етук санъаткорлар — таъмирчи, ганчкор уста Иброҳим Шермухамедов, уста кулол Абдурахим Мухторов, таниқли ҳайкалтарош Аҳмад Шоймуродов, шоир Душан Файзий, ўнлаб автопортретлар ва самарқандлик замондош талаба ёшлар — Дилшода, Гулистон, Шоира, Нигора, Гавҳар ва фарзандлари сиймоси учрайди [1].

70–80 йилларда Рассомлар уюшмаси раислигида Э.Алиев, Д.Сафоев, 90-йилларда Н.Калонов, 2009 йилдан эса А.Исаев ишлаб келмоқда. Бу йилларда Н.Калонов, А.Калонов, А.Жмайло, А.Юнусов, А.Шаймардонов, Р.Усеинов, А.Ганиев, А.Темиров каби ёш рассомлар бадий уюшмага аъзо қилиб олинди. Жумладан, ургутлик рассом А.Юнусов ўз ижодида халқининг яшаш шароитини акс эттиради. Ҳовли фониди ўз қахрамонларини кундалик юмушлари билан банд ҳолда («Айвонча ҳовлида» 1989й., «Тунги манзара», 1984й.), тасвирлайди. Бир неча рассомлар — Н.Калонов, А.Ганиев, Л.Старцева (1984й.), С.Редькин, (1986й.) М.Носиров ва Н.Султоновларнинг (1988й.) шахсий кўргазмалари бўлиб ўтди.

Айниқса, мустақиллик йилларида бадий анъаналар бардавомлиги таъминланди. Самарқанд рангтасвир мактаби янада гуллаб яшнади. 1992-йилда санъатшунос Г.Темурова томонидан Москва шаҳрида «Самарқандлик рассомлар» кўргазма каталоги чоп этирилди. 90-йиллар охири айниқса рассомлар учун серҳосил бўлди. 1997 йил «Ўзгаллик дунёни кутқаради», 1999-йилда эса «ART and Beauty» номли халқаро кўргазмаларда, рассомлар А.Исаев, Г.Улько, Н. Т. Султонов, М.Саматовлар фаол иштирок этишди. Рассомлар А.Исаев ва Х.Салоҳиддиновлар СамДЧТИ фойесиди ажойиб деворий расмлар яратдилар. Шу асосда 1999-йилда Кореяда рангтасвирчи рассом А.Исаевнинг ижодий альбому нашрдан чиқди. Монументалист-рассомларимиз Намоз Султонов ва Эсон Муҳаммадиевларнинг СамДУда бажарган бу деворий суратлари асосиди эса 2002-йилда «Маънавият бўстони» номли альбом-китоб яратилди. 2003-йилда рассом Абиб Исмоиловнинг шахсий кўргазмаси СамДЧТИ ректори Ю. Н. Абдуллаев ҳомийлигида, институт фойесиди бўлиб ўтди. Унда манзара жанридаги ажойиб этюдлар намойиш этилди. Миллий миниатюра алоҳида жанр сифатида тан олинди. Шаҳримизда бадий салонларга бўлган талаб, унинг сони ва савияси ошди. Руҳобод хунармандлар марказидиректори, миниатюрист рассом Мансур Нуруллаевнинг асарлари анъанавий Ташаббус-2005 кўрик-танловининг вилоят босқичиди ғолиб бўлди. Рассомларимиз А.Исаев, Н.Калонов, А.Умаров, А.Калонов, Ш.Ахроров — Корея, Миср, АҚШ, Россия каби чет элларда ижод қилиб, ўша ерда ўз кўргазмаларини ташкил этишди. Ҳайкалтарошларимиз — Т.Эсанов, Т.Ёрқулов, А.Шаймуродов ижоди маҳсули шаҳар кўркига кўрк қўшиб келмоқда. Уюшмамизга ўнлаб ёш ижодкорлар қабул қилинмоқда. Халқаро (Биеннале) ва республика кўргазмаларида рассомларимиз доимий равишда ўз асарлари билан иштирок этиб келади.

Ёш рассомлар фаолиятига ҳам алоҳида эътибор ажратилмоқда.

Бугунги нисбатан оғир бўлган иқтисодий танқислик шароитига қарамасдан, шаҳримизда ҳам мунтазам равишда бадий кўргазма ўтказилиб келинмоқда. Мана сўнгги 5 йилликни олиб қарайлик:

— 2005 йил баҳорида Ўзбекистон давлат маданияти тарихи музейиди маҳаллий рассомларнинг сараланган асарлари намойиш этилди; Миниатюрист рассом А.Умаровнинг шахсий кўргазмаси очилди;

— 2006 йил декабрида ёш рассом Мунира Султонованинг, отаси Намоз Султонов хотирасига бағишланган шахсий кўргазмаси ташкил этилди;

— 2007 йил рассом Л.Бурэнинг Самарқанднинг 2750 йиллигига бағишланган музей фондидан тузилган ишлари намунаси экспозиция қилинди;

— 2008 йил Самарқанд рассомлари учун серҳосил йил бўлди. Акварелист рассомлар А.Шербатов (Франс-Альенсда), акварелчи рассом Б.Ўлдошев (Чорсу Т. С. Г) нинг шахсий юбилей кўргазмалари ўтказилди.

2008 йил иккинчи ярмида Ўзбекистон давлат маданияти тарихи музейиди Ўзбекистон давлат маданияти тарихи музейиди (Самарқанд давлат тарихи музейи биниси 2009 йил май ойиди, шаҳарни қайта тиклаш жараёнида бузиб ташланиб, биносишаҳарнинг замонавий қисмига кўчирилди. Эндиликда унинг ўрнида «Йўлбарслар хиёбони» ташкил этилган). Аслиддин Исаевнинг 60 йиллик шахсий кўргазмаси, 24-ноябр куни эса Ўзбекистонда хизмат кўрсатган ёшлар мураббийси, рассом, санъатшунослик профессори Намоз Султоновнинг 70 (2008) ва 80 (2019) йиллик хотирасига бағишлаб, 100дан ортиқ шахсий асарларидан хотира-кўргазмаси ва давра суҳбати ташкил этилди.

— 2009 йилда «Ёш мусаввирлар» жамоа кўргазмаси ва ниҳоят ҳаваскор рассом Мустафо Расуловнинг шахсий ишлари вернисажи бўлиб ўтди.

— 7 январь 2010 йилга келиб Афросиёб музейиди залида кулол Ҳ.Ботировнинг шахсий кўргазмаси очилди. Уста асарлари билан Япония, Туркия, Ҳиндистон, Италия, Канада давлатларидаги кўргазмаларда иштирок этган.

2010 йилга келиб, ЎзБА ва вилоят БИУнинг ҳамкорлигидаги савий-ҳаракати билан, уюшма биноси таъмирланди ва «Айсел» арт галереяси ташкил этилди. Шу билан бирга Хунармандлар маркази биноси (собиқ «Усто») ва ҳовлиси реконструкция қилиниб ва таъмирланиб, Тошкент кўчаси бўйлаб хунармандлар растаси вужудга келтирилди. «Айсел» тасвирий санъат галереяси раҳбари Н.Никитина ўз йиллик режасига асосан бир неча тадбирларни ташкил этиб келмоқда.

— 2018 йил баҳорида С. З. Дусанованинг «Ижод иҳоли» (Творческий росток) илк шахсий кўргазмаси А. С. Пушкин номидаги кутубхонада очилди.

— 2019 йил ёзида М. Н. Султонованинг «Аввал ва кейин» (До и после) инновацион тарздаги археологик топилмаларга бағишланган 2-шахсий кўргазмаси Айсел галереясида тантанали очилди.

— 2019 йил Самарқанд шаҳри кунида Д. Н. Султонованинг «Ижод йўлларида» номли 2-шахсий кўргазмаси очилди (тарих музейи).

Шу жумладан феврал ойида «Рассомлар ҳақида хотиралар» мавзусидаги хотира кечасини ташкил этди. Унда марҳум рассомлар — Н. В. Прошенков, В. С. Григорян, С. Ф. Ракова, Л. В. Новичкова, Р. Темуров, Г. Н. Ким, А. В. Ларина, Н. Караев, Л. П. Ламинская, С. В. Редькин, Б. С. Журкин, А. П. Ананин, А. Я. Крикис, У. Жўмартов, Н. Т. Султонов, Э. Д. Алиев, М. Усаковский, Э. Воробьёв, В. Иванив, Л. Агриянларнинг ўзига хос ижодий ишлари томошабинлар ҳукмига ҳавола этилди.

Апрель ойида «Келди очилур чоғинг (Пора цветения) мавзусида баҳорий гулларга бағишланган жамоа кўргазмасини ташкил этди». Мана 7 йилдирки, Тасвирий санъат ҳафталиги Самарқанд шаҳрида ҳам ўзига хос тарзда нишонланиб келинмоқда. Шу муносабат билан СамДАҚИ Тасвирий санъат кафедраси залида ҳафталик «Устоз ва шогирд» кўргазмаси очилди (Б. Чориев, Х. Маҳаматов, Ф. Юлдашев, Д. Салоҳиддинова, Н. Суюнова, М. Султонова, Б. Шаймарданов, Л. Нурлиева, Н. Сақлаева), Жума шаҳри санъат лицей-интернатида ҳам Н. Калонов раҳбарлигида катта тадбир ташкил этилди. Унда ЎзБА аъзоси, санъатшунос Неъмат Абдуллаев иштирок этди.

3-май куни ургутлик рангтасвирчи рассом Абдурауф Жуманинг «Тоғ юксаклиги оҳанглари» (Мелодии горных вершин) Оҳалик тоғи манзараларига бағишланган мойбўёқ ва сувбўёқ асарлари барча ташриф буюрган томошабинларни ўзига ром этди. Кўргазманинг тантанали очилишида Н. Калонов, Ю. Н. Абдуллаев, Б. Хуррамовалар сўзга чиқишди.

Июн ойи бошида ушбу галереяда навбатдаги кўргазма таниқли рассом, А. Исаевнинг «Афросиёб ранглари» (Цвет Афросиаба) номи остида шахсий ижод асарларини намойиш этди. Шахсий ижод асарларини намойиш этди. Шу ой охирида эса «Хунармандлар маркази»да академик кулол Шариф Азимовнинг 40 йиллик ижодий фаолиятига бағишланган асарлари кўргазмаси бўлиб ўтди. Кўргазма муаллифи кўп йиллик ижодий фаолияти чоғида АҚШ, Англия, Германия, Россия, Қозоғистон сингари давлатларда ўтказилган халқаро кўргазмаларда қатнашиб, маҳаллий ва миллий анъаналаримиз акс эттирилган хум ва кўзалари орқали Самарқанд кулолчилиги мактаби намуналарини чет элликларга кўз-кўз этиб келмоқда.

4-июл куни «Саратон» мавзуси остида самарқандлик рассомларнинг (Алиева О., Исмоилова А., Алиева Я., Шербаков А., Галак А., Саматов М., Овсюков В., Солиев С., Йўлдошев Б., Поваринис В., Исаев Н.) жамоавий кўргазмаси очилди.

Бугунги кунга келиб Ўз БИУ Самарқанд вилоят бўлимида 90 га яқин аъзолар, 2 та ЎзБА ҳақиқий аъзоси, академик (кулоллар), 4 та Ўзбекистонда хизмат кўрсатган санъат арбоби, 2 та Ўзбекистонда хизмат кўрсатган ёшлар мураббийси, 2 та давлат мукофоти лауреати, кўплаб истеъдодли рассомлар (Д. Сафоев, Алиева О., Исмоилова А.,

Э. Муҳаммадиев, Алиева Я., Шербаков А., Абдурауфов Ж., Галак А., Саматов М., Н. Калонов, А. Калонов, Овсюков В., Солиев С., Йўлдошев Б., О. Галак, А. Бекмуҳамедов, Б. Сафоев, Поваринис В., Ёқубов Х., Сайдиева Ф., Султонова М., Хўжаева М., Исаев Н., Султонов А., Н. Дадаев, Дўсанова С.), ҳайкалтарош ва кулоллар (Т. Ёрқулов, Т. Эсанов, Э. Қаҳҳоров, Х. Қаҳҳориев, З. Мухторов, Ш. Азимов, В. Истомина Т., Б. Бердиев) ва санъатшунослар (М. Давронова, Б. Хуррамова, Д. Султонова, Ҳ. Жўраев) фаолият кўрсатмоқда. Айниқса «Устоз-шогирд» анъанаси бўйича рассомлар Абдурауфов Ж. ва М. Саматовлар, шаҳар болалар ижод саройи педагог-рассомлари Н. Т. Очилова ва Л. Г. Черепанова баркамол авлодларни етиштиришга ўз ҳиссаларини қўшиб келяпти. Бунинг натижасида олийгоҳ, лицей ва коллеж талабалари Н. Файзуллаева, М. Қаҳҳоров, Ш. Қаҳҳоров, Б. Икромовлар, И. Баратов, ўзларининг ижодий ишлари билан «Келажак овози», «Юрт келажаги», «Янги авлод», «Хунарманд», «Ташаббус» мегатанловлари совриндори бўлиб келмоқда.

3 август куни рангтасвирчи рассом Мирсаид Саматовнинг 60 ёши муносабати билан шахсий кўргазмасининг тантанали очилиши бўлиб ўтди. Унда шахсан ЎзБА раиси Т. Қўзиёв қатнашиб, рассомга «Самарқанд» туркумидаги асарлари учун Олтин медал тақдим этди. Кўргазма доирасида авангард услубидаги миллий либослар намойиш этилди.

Навбатдаги кўргазмани тетр рассоми Озодхон Алиева «Вся жизнь театр» номли кўргазма асарлари давом эттирди. Август ойида «Самарқанд сайқали» мустақиллик кўргазмаси очилган бўлса, сентябрь ойида «Чорсу» да график рассом Н. Калоновнинг ҳам 60 йиллик шахсий кўргазмасининг тантанали очилиши бўлиб ўтди.

Айсел галереясида 3 октябрь куни йил бўйича 10-кўргазма тантанали очилди. Бу маҳаллий рангтасвирчи рус рассоми Алексей Шербаковнинг «Рангли қоришув» («Цветное смятение») номли 60 га яқин мойбўёқларидан иборат бўлган шахсий асарлардир. Айниқса унинг миллий руҳдаги ва рус ва ўзбек маданиятининг уйғунлигидаги «Фаришта», «Сўғд аёли», «Кузги Самарқанд» каби ажойиб, ўзига хос услубдаги асарлари томошабинлар эътиборини тортди. Тадбир давомида рассом А. Шербаков асарлари асосида яратилган батик либослари намойиш этилди. Рассомга А. Исаев томонидан ЎзБАНинг Кумуш медали тақдим этилди. ТВ Марказ муҳбири Алфия Харченко рассом ижодий фаолияти ҳақида эксклюзив интервью олди. Кейинги ойлarda ёш мўйқалам усталарининг ишлари намойиши режалаштирилган. Октябрь ойи охирида эса Афросиёб археологик музейининг 40 йиллиги ва янги музей биноси очилиши нишонланади.

Бугунги кунда ҳам Самарқанд ўзининг ижодий салоҳияти бўйича пойтахтдан кейинги ўринда туради. Мустақиллик даврида ЎзБА ташкил этилганидан буён шахримиз рангтасвирчи рассомлари орасида бирорта ҳам академик йўқлигини ҳисобга олиб, келажакда дастгоҳли ва монументал санъат йўналиши рассомлари ора-

сидан ҳам академиклар, халқ рассомлари етишиб чиқшини ҳоҳлар эдик. Ушбу фактларни, яъни Самарқанд бадий таълим тарихий илдизларининг теранлиги, узоқ йиллар мобайнида рассомлар авлодини илҳомлантириб келаётган, бетакрор ва салобатли меъморий ёдгорликлари бўлгуси рассомларда бадий дидни шакллантиришини, Самарқанд бадий ижодкорлар уюшмасининг фаолиятини ҳисобга олиб, шахримизда махсус кўргазма залини қуриш таклифини давлатимиз томонидан қўллаб-қувватланишига ишонамиз. Зеро, «Айсел» арт студияси кўргазма зали (6x8) ва Чорсу тасвирий санъат галереяси нисбатан кичик ўлчамга эгадир.

Мана 10 йилдирки, СамДАҚИ «Тасвирийсанъат» кафедраси томонидан «Янги аср авлодлари» республика талабалар танлови турли жанрлар бўйича ўтказиб келинмоқда.

Умид қиламизки, кекса авлод устозлигида баркамол авлод бўлган ёш самарқандлик мусаввирлар дунё миқёсида танилиб, Самарқанд рангтасвир мактабининг ривожига ўзларининг катта ҳиссасини қўшади. «Ҳозирги

кунда миллий маънавиятимиз ривожини тасвирий санъат намуналарисиз тасаввур этиб бўлмайди. Ўзбек рассомларининг кейинги йилларда самарали ижод қилиб, янги-янги ютуқларни қўлга киритаётгани, бу соҳага кўплаб ёш истеъдод эгалари кириб келаётгани унинг равнақи ва истиқболдан далолат беради'-дейди бу ҳақда юртбошимиз. Навқирон рассомларимизга, бири-бирдан гўзал асарлари билан нафақат юртимиздаги балки жаҳон музейларида ҳам ўз кўргазмаларини ташкил этиб, Самарқанд рангтасвир мактаби анъаналарини давом эттиришини тилаймиз.

...Самарқанд хусусидаги мақоламни шоир Муҳаммад Шайбонийхоннинг қуйидаги сатрлари билан ниҳоясига етказмоқчиман:

*«Кетмади кўнгулдин ҳеч дийдори Самарқанднинг,
Кўзумдан учар ҳар дам гулзори Самарқанднинг,
Ҳар нечаки шаҳар шаҳар ўлса, дунёда латиф, аммо,
Барчадин эрур яхши бемори Самарқанднинг,
Бўлсун бу жаҳондин йўқ агёри Самарқанднинг.»
«Шайбонийнома»*

Адабиёт:

1. Султонова Д. Н. Ўзбекистон меъморчилигида деворий рангтасвирни уйғунлаштириш тамойиллари. Номз. дисс. Т.: 2004. 50-бет.
2. Демин Л. С мольбертом по земному шару. (Мир глазами В. В. Верещагина). Москва. «Мысль», 1991. с. 50–108.
3. Аҳмаров Ч. Нафосат йўлларида. хотиралар. Т.:2007. 160 бет.
4. Усто Мумин (А. Николаев) Т.:1982.
5. Никифоров Б. П. Беньков. — М.:1969. — 147 с.
6. Художники Самарканда. Каталог выставки. М.: 1992, 2–10 бетлар.
7. Самарқанд-2750. Фотоальбом. Т. Ширинов. Т.: «Ўзбекистон», 2007й. 111 бет.
8. Мадраимов А., Норматов Н. Шарқ миниатюра мактаблари (мақолалар тўплами). Т.:1989, 37–38 бетлар.
9. Эгамбердиев А. XX аср рангтасвирида картина ривожини. 2-нашр. Т-2009. 267 бет.
10. Такташ Р.Х. Художественно-критические этюды. Т.: «Фан»1992. 134 с.
11. Умаров А. Ч. Аҳмаров. Т.:1974. 108 с.
12. Ляховский М. В. В Самарканде (о художниках) // Звезда востока. — Т.:1947№ 6 с. 42–46.
13. Прокофьева Н. Мастер из Узбекистана: о творчестве О. Татевосяна //Творчество. М.:1966. № 4. с. 13.
14. Sultanova D.N. About modern graphic reconstruction wall painting of the throne-room of Afrasiab/ International journal of scientific and technology research/ Volume 4, issue 07, July 2015. Paris. — P. 88–90. ISSN. 2277–8616.
15. Жўраев Ҳ.Ҳ. Художественная жизнь Самарканда (1917–1947 гг.). Автореферат. дисс. на соис. уч степ. канд. иск-я (рус тилида). Ленинград-1989.

Хорижий тилларни ўқитишда ахборот технологиялар ва инновацион методларнинг ўрни

Юлдашева Нодира Нурматовна, ўқитувчиси
Тошкент вилояти Чирчиқ давлат педагогика институти (Ўзбекистон)

Ушбу мақола узлуксиз таълим тизимининг асосий бўғинларида фанлараро бағлиқликни ташкил этишидаги ахборот коммуникацион технологияларининг роли ҳамда ўқитиш мазмунини касбга йўналтиришдаги моҳияти масалаларини ўз ичига олган.

Калит сўзлар: технология, фан, тил, хорижий тил, педагогик технология, амалиёт

Роль информационных технологий и инновационных методик в преподавании иностранных языков

Юлдашева Нодира Нурматовна, преподаватель
Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт (Узбекистан)

В данной статье рассматривается роль информационно-коммуникационных технологий в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: информационные технологии, преподавание иностранных языков, педагогические технологии.

ХХI асрдан бошлаб технологиялар асри бошланди десак муболаға бўлмайди. Оламнинг турли хил чеккаларида олимлар инсон ҳаётида, унинг ишлари ва уй юмушларини енгиллаштириш учун мўлжалланган технологик машиналар ихтиро этишмоқда. Шунингдек, технологиялар билан биргаликда бир-биридан қизиқарли ва фойдали дастурларни ҳам яратишмоқда. Буларга мисол қилиб кундалик турмушда ишлатиладиган компьютер ва мобил алоқаларни ҳам олишимиз мумкин. Шу дастурларимизнинг кўпчилигини чет тилларда ишлашига албатта кўзимиз тушади. Чунки, ҳозирги кунда хорижий тилларга ҳам катта эътибор қаратилган. Халқимизнинг «Тил билгани эл билар» деган нақли кундан-кун ўз тасдиқини топмоқда. Шахримизнинг кўпчилик олийгоҳларида мутахассислик фанлари, хорижий (рус, инглиз, француз, корейс, италиан) тилларда ўргатилмоқда, ҳамда уларни ўргатиш учун махсус методикалар ҳам ўйлаб чиқилиб, амалда қўлланилмоқда. Бу турдаги методикаларда айниқса компьютер технологиялари (компьютерлар, электрон китоблар, ва бошқалар) кўп ишлатилади. Инновацион методларга кўра ўқувчилар янги маълумотни яхшироқ эслаб қолишлари учун улар орасида шу мавзуга оид турли хил интерактив ўйинлар, мантиқий тренажерлар ва шунга ўхшаш қизиқарли машғулотларни мунтазам равишда олиб боришлари лозим. Бундай қизиқарли ўйинлар вақтида ўқувчилар бир-биридан ўзиш учун, одатдагига нисбатан кўпроқ маълумот олишга ва уни рақиб жамоага нисбатан қўллашга интиладилар. Ўқувчилар маълумотларни бундай йўл билан билиб олганда кўпроқ ва узоқ вақтгача эслаб қолади [1].

Фанлардаги ўзаро бағлиқликни ташкил этиш учун эса айнан шу жараён жуда қўл келади. Масалан, кимё ёки физика фанини оладиган бўлсак. Фанга доир ҳаракатли видео жараёнини тасвирлаш учун инглиз тилидан фойдаланилса, ўқувчи видео ҳаракатга қандай таъриф берилаётганини билиш учун ҳам изланишга тушади. Шу аснода бирданига икки ва учта фанлараро бағлиқликни юзага келтириш мумкин. Биринчидан, фанга доир видео ҳаракат қўйилса, иккинчидан уни ўқувчи эътиборига ҳавола этиш учун АКТдан фойдаланилади. Учинчидан эса, тасвирни таърифлашда чет тилидан фойдаланилса, дарс қизиқарли бўлиб ўз мақсадига эришади [2].

Узлуксиз таълим тизимининг асосий бўғинларидан бири бўлган академик лицей, касб ҳунар коллежларида ўқитиладиган инглиз тили ўқув фани умумий ўрта таълим мактабларидаги инглиз тили ўқув фанининг узвий давоми ҳисобланади. Академик лицей, касб ҳунар коллежларида ўқитиладиган чет тили ўқув фани ўқувчиларнинг умумий ўрта таълим мактабларида инглиз тилидан ўзлаштирилган билим, кўникма ва малакаларни умумлаштириб, ҳулоса яшаш ва тизимлаштиришни амалга оширади.

Академик лицей, касб ҳунар коллежларида ўқувчиларнинг мустақил билим олиши, мантиқий тафаккурни ривожлантириш, уларни касбий йўналтириш масаласи ўқитувчининг диққат марказида бўлиши лозим.

Ўқувчиларни касбий йўналтириш мақсадида ўқитувчи аввало педагогик фаолият кўрсатаётган таълим муассасасининг тайёрлайдиган ихтисослигини эътиборга олган интеграциялашган дифференциал ўқитишни амалга ошириш лозим.

Ўқитиш мазмунини касбга йўналтириш деганда, ўқувчи томонидан ўзлаштирилаётган билимларни унинг келгуси фаолиятида тутган ўрни, назарий ва амалий аҳамияти, таълим тарбиянинг узвийлигини амалга ошириш орқали шахснинг баркамоллигини таъминлаш тушунилади. Шу мақсадларни кўзлаб инглиз тили ўқитувчиси ўқитиш жараёнида замонавий методлар ва ахборот технологиялардан фойдаланиб, ўқув муаммоларига асосланган вазиятларни вужудга келтириши ва амалий машғулот, бахс мунозара, суҳбат, конференция, муаммоли дарсларида уларни муваффақиятли ҳал этишини таъминлаши талаб этилади.

Компьютер воситасида тил ўргатишда ўрта мактабдаги каби жадал метод бўйича чет тилларига ўқитиш шартлари биринчи навбатда, фойдаланувчиларнинг ижтимоий ёши хусусиятларини ҳисобга олиш билан боғлиқдир. Тажриба-синов ишлари методикадан фойдаланиб, барча ёшдаги гуруҳлар билан ишлашда фойдаланилиши мумкинлигини кўрсатади [3].

Педагогик технологияларнинг дарснинг технологик харитаси, интерфаоллик воситалари, интерфаол дарс ишланмасининг схемаси, кичик гуруҳларда ишлаш, интерфаол технологиялардан намуналар, ақлий хужум, бу-меранг технологияси ва уни ўтказиш босқичлари, блиц сўров технологияси, блиц ўйин технологияси ва ўтказиш босқичлари, бир киши ҳамма учун, ҳамма бир киши учун методи, ўқувчиларнинг мустақил тайёргарлигидан кейинги лекция, ажурли арра методи, ўқувчиларнинг мустақил тайёргарлигидан кейинги лекция, думалоқ стол методи, мунозара методи, билиб олдим методи, зигзаг методи, кейс стади технологияси каби турли хил методлар ва технологиялар мавжуд бўлиб, улардан дарсларда фойдаланиш дарснинг савиясини ошириб, ўқувчининг ёдида тез ҳамда узоқ муддатга сақланиб қолишига хизмат қилади.

Шундай масалалар қаторида муносабатлар оғзаки шаклларига ўргатиш, ўқиш мотиватсиясини ошириш, психологик тўсиқларни йўқотишларни айтиб ўтиш зарур.

Дастурли мақсадларда муносабатлар оғзаки нутқли шакллари тинглаш ва сўзлаб беришга катта ўрин ажратилса, компьютер орқали ушбу мақсадларга эришиш учун энг муваффақиятли ёндашишлардан бири сифатида, масалан, коммуникатив ёндашиш доирасида тавсия этиш мумкин.

Интерфаол усул нима? Анъанавий таълимда «нимани, қачон ва қайерда» муаммоларига асосий эътибор қаратилган бўлса, замонавий ҳамкорликка асосланган таълим технологияларида «қандай қилиб ўргатиш керак?» деган муаммо муҳим ўринни эгаллайди. Бу масаланинг ҳам ечими осон. Бунинг учун албатта дарс жараёнида визуал (кўргазмали) воситалардан фойдаланиш керак бўлади.

Кўргазмали воситалар педагогик технология жараёнида ўқувчилар кўз билан кўришлари учун мўлжалланган барча воситаларни ўз ичига олади. Буларга хонадаги ёзув ва бошқа тасвирлар, қитоблардаги ёзув ва тасвирлар, тарқатма материаллар, ўқув плакатлари фото суратлар, тасвирий санъат асарлари, видео, кино тасвирлар, жониворлар, ўсимликлар, табиат объектлари, турли буюмлар ва бошқалар кирази.

Кўргазмали воситаларда бирданига бир нечта тилда берилган суръатлар тасвирларса янада мақсадга мувоффиқ бўлади.

Кўргазмали воситалари чет тили фанига оид педагогик технологияда қўлланилиши ўқувчиларга ўргатиш керак бўлган ахборотга тегишли мазмунни турли шакл ва усулларда кўрсатиш орқали тез, аниқ ва тўғри тушунтириш имконини беради.

Аудио воситалар эшитиш орқали ахборотни ўрганиш, ўзлаштириш имкониятини беради [4].

Хозирда кўпроқ аудиовизуал воситалар, яъни бир вақтда эшитиш ва кўришга хизмат қилувчи воситалар: кино ва бошқа овозли видео тасвирлардан фойдаланилади.

Аслида эса амалиётда мавжуд шароит ва вазиятдан келиб чиққан ҳолда, ижодий ёндашув асосида мавжуд воситалардан комплекс фойдаланиш энг яхши самара бериши мумкин.

Адабиёт:

1. Ў.Н. Мурадов, Г.Н. Тухлиева, З.Р. Абдужабборова. «Инглиз тили фанини касбий соҳаларга йўналтириб ўқитиш методикаси». Тошкент 2012 йил
2. Ж.Ж. Жалолов, Т.Б. Умирзаков, Ф.И. Икромхонова. «Инглиз тили амалий фонетикаси» Тошкент 2010 йил
3. Ў.Қ. Толипов, М.С. Усмонбоева. «Педагогик технологияларни татбиқий асослари» Тошкент 2006
4. Б. Ходиев, Л. Голиш. «Мустақил ўқув фаолиятини ташкил этиш услуб ва воситалари» Тошкент 2008

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 12 (302) / 2020

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 01.04.2020. Дата выхода в свет: 08.04.2020.

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.