

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



47 2020  
ЧАСТЬ VII

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 47 (337) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
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  
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  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
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)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
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)

---

---

**Н**а обложке изображен *Александр Степанович Попов* (1859–1906), русский физик и электротехник, профессор, изобретатель в области радиосвязи.

Александр Попов родился в поселке Туринские рудники Богословского горного округа Верхотурского уезда Пермской губернии, в семье священника. Александра отдали учиться сначала в начальное духовное училище, а затем — в духовную семинарию. После окончания общеобразовательных классов Пермской духовной семинарии он успешно сдал вступительные экзамены на физико-математический факультет Петербургского университета. Именно в студенческие годы сформировались научные взгляды Попова: его особенно привлекали проблемы новейшей физики и электротехники.

По окончании университета Александр Попов защитил диссертацию «О принципах магнито- и динамоэлектрических машин постоянного тока», которая получила высокую оценку, и Совет Петербургского университета присудил ему ученую степень кандидата. Попов был оставлен при университете для подготовки к профессорскому званию.

Однако условия работы в университете не удовлетворили будущего изобретателя, и он принял предложение занять должность ассистента в Минном офицерском классе в Кронштадте, единственном в России учебном заведении, в котором видное место занимала электротехника и велась работа по практическому применению электричества (в морском деле). В Кронштадте ученый прожил 18 лет; с этим периодом его жизни связаны все основные изобретения и работы по оснащению русского флота радиосвязью. Он также преподавал в Морском инженерном училище в Кронштадте и заведовал электрической станцией Нижегородской ярмарки.

Попова интересовали научные открытия во всех областях применения электричества. Он, например, занимался исследованиями только что открытых рентгеновских лучей. Им был изготовлен один из первых в России рентгеновских аппаратов, получены снимки различных предметов, в том числе снимок руки человека. При его поддержке в Кронштадтском военно-морском госпитале был оборудован рентгеновский кабинет, а впоследствии некоторые боевые корабли были оснащены рентгеновскими аппаратами.

Деятельность Александра Попова, предшествовавшая открытию радио, — это исследования в области электротехники, магнетизма и электромагнитных волн. Труды в этой сфере привели ученого к выводу, что электромагнитные волны можно использовать для беспроволочной связи. Такую мысль он высказывал в публичных докладах и выступлениях еще в 1889 году. 7 мая 1895 года на засе-

дании Русского физико-химического общества Александр Попов выступил с докладом и демонстрацией созданного им первого в мире радиоприемника. Свое сообщение Попов закончил следующими словами: «В заключение могу выразить надежду, что мой прибор при дальнейшем усовершенствовании его может быть применен к передаче сигналов на расстояние при помощи быстрых электрических колебаний, как только будет найден источник таких колебаний, обладающих достаточной энергией». Этот день вошел в историю мировой науки и техники как день рождения радио. Через 10 месяцев Попов на заседании того же Русского физико-химического общества передал первую в мире радиограмму на расстояние в 250 метров. Летом следующего года дальность беспроволочной связи была увеличена до пяти километров.

В 1899 году Попов сконструировал аппарат для приема звуковых сигналов при помощи телефонной трубки. Это дало возможность упростить схему приема и увеличить дальность радиосвязи. В 1900 году ученый осуществил связь в Балтийском море на расстоянии свыше 45 километров между островами Гогланд и Кутсало, недалеко от города Котка. Эта первая в мире практическая линия беспроволочной связи обслуживала спасательную экспедицию по снятию с камней броненосца «Генерал-адмирал Апраксин», севшего на камни у южного берега Гогланда. Успешное применение этой линии послужило толчком к «введению беспроволочного телеграфа на боевых судах как основного средства связи» — так гласил соответствующий приказ по Морскому министерству.

В 1901 году Александр Попов стал профессором Петербургского электротехнического института, а вскоре его первым избранным директором. Заботы, связанные с выполнением ответственных обязанностей директора, расшатывали здоровье Попова, и он скоропостижно скончался. За два дня до смерти Александра Попова избрали председателем физического отделения Русского физико-химического общества.

Александр Степанович Попов не только изобрел первый в мире радиоприемник и осуществил первую в мире радиопередачу, но и сформулировал главные принципы радиосвязи. Он разработал идею усиления слабых сигналов с помощью реле, изобрел приемную антенну и заземление; создал первые походные армейские и гражданские радиостанции и успешно провел работы, доказавшие возможность применения радио в сухопутных войсках и в воздухоплавании.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Адилбеков Т. Т., Маматова З. А., Джабарова Г. М., Юсупова У. Р.**

Роль самостоятельной работы в формировании культуры здоровья на уроках физической культуры в начальных классах..... 465

**Алешин Б. С.**

Внедрение в образовательный процесс стандартов World Skills как фактор повышения уровня качества образования в ссузах ..... 466

**Бирюкова Д. В.**

Состояние проблемы формирования личностных результатов изучения школьного курса биологии в опыте работы учителей Выксунского района Нижегородской области ..... 468

**Богданова Ю. Е.**

Использование нетрадиционных техник рисования на занятиях изобразительной деятельности с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития ..... 472

**Борисенко Л. П., Чуева Л. М., Власова Г. В., Прокопенко Е. М., Малахова И. В., Летьен Е. В., Афанасьева И. И., Пузынина Е. Г.**

Организация контрольно-оценочной деятельности через мониторинг как система повышения качества обучения в школе ..... 474

**Величко Е. В., Лизунова С. Б.**

Наличие деструктивного посыла в подростковых субкультурах ..... 476

**Горчакова А. Е.**

Неформальное образование граждан пожилого возраста как эффективный инструмент развития активного долголетия ..... 478

**Евстафьева С. А., Кушнерёва Г. Ю., Жильцова Е. И., Вертиева Л. Н., Поляк Л. Л., Грубер Е. В., Шевченко Н. В., Заруцкая Е. Н.**

Одаренные дети и работа специалистов образовательной организации по выявлению одаренности..... 481

**Заботлина В. В., Степанов С. Ю.**

Формирование мотивации к самопознанию у младших школьников ..... 483

**Коробка Н. Н., Сидорина О. Н., Баутина О. Н., Дибцева Т. С.**

Развитие коммуникативных и познавательных способностей детей дошкольного возраста посредством квест-игры ..... 485

**Краснякова Ю. И.**

Особенности организации педагогической практики в системе высшего профессионального образования на Донбассе в 1950–60-е гг. .... 487

**Кузьмина Ю. И.**

Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр ..... 489

**Кушнир О. Ю.**

Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в процессе работы с текстом..... 491

**Моряхина Я. А.**

ИКТ в процессе обучения грамматике иностранного языка..... 494

**Никифорова М. М., Шафикова Д. Р., Ковшова О. В.**

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях работы консультационного центра..... 496

**Овинникова М. М.**

Проектная деятельность как способ формирования патриотического воспитания у обучающихся ..... 498

**Овчаренко М. С.**

Об актуальности формирования культуры личной безопасности жизнедеятельности курсантов высших военных учебных заведений ..... 500

**Радькова Н. В.**

Использование нейропсихологических технологий для коррекции смешанной дисграфии у детей младшего школьного возраста..... 502

**Смородинова А. А.**

Работа с фоамираном в проектной деятельности учащихся 7-х классов на уроках технологии... 504

**Тезина Е. А., Лукашина В. Д., Логунова Е. В.**

Проблема повышения педагогического мастерства через участие педагога в профессиональных конкурсах ..... 505

**Фокина Т. Л., Штепина И. С.**  
Преемственность начального общего  
и дошкольного образования в области  
музейной педагогики ..... 507

**Фролова Е. Р.**  
Методические подходы к созданию  
корпоративного университета ..... 509

**Чеснокова А. В.**  
К проблеме диагностики знаний старших  
дошкольников о традициях и праздниках  
народов Крыма ..... 511

**Чубса К. В.**  
Развитие медиакомпетенции студентов  
педагогического вуза в теории и практике  
профессионального образования ..... 515

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Максимова М. В.**  
Средства и методы тренировки женщин  
в марафонском беге и их распределение  
на подготовительном этапе ..... 517

**Саидбаева Л. М., Мирзабекова Ф. Н.,  
Мирзабеков И. А., Абдуллаев А. А.**  
Влияние занятий гандболом на физическое  
развитие девушек-спортсменок ..... 519

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

**Кадырбек А., Рысалды Қ. Т.**  
Ағылшын және қазақ тілі негізінде «ар-ұят»  
концептісінің лингвомәдени талдауы ..... 521

**Тамби С. А.**  
Қазақстандағы эстониялықтар диаспорасы:  
тарихы және қазіргі заман ..... 523

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON

**Mustofoqulov F. X., Raxmatov E. X.**  
Kommunikatsiya jarayonida xushmuomalalikning  
ijtimoiy-lingvistik xususiyatlari ..... 540

**Шаимурадов А., Аманов О. А.**  
Ҳосилдорлик кўрсаткичларига таъсир этувчи  
омиллар ва уларни бошқариш ..... 543

## ПЕДАГОГИКА

### Роль самостоятельной работы в формировании культуры здоровья на уроках физической культуры в начальных классах

Адилбеков Тахир Тухтаевич, кандидат биологических наук, доцент;

Маматова Зулайхо Алимжоновна, кандидат биологических наук, доцент;

Джабаров Гулчехра Мухамед-Каримовна, кандидат биологических наук, доцент;

Юсупова Умида Рахмановна, кандидат биологических наук

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент, Узбекистан)

Собранием Республики Узбекистан суверенитета, роста национального самосознания и возрождением нации появилась возможность проводить свою политику во всех сферах культуры, науки и образования, в том числе в вопросах постановки физического воспитания подрастающего поколения.

За последние десять лет выявилась неблагоприятная тенденция показателей здоровья детей, посещающих образовательные учреждения. Число детей с хронической патологией увеличилось в 2 раза (с 11,8 до 21,3–26,9%), а число детей, не имеющих отклонений в состоянии здоровья, снизилось в 3 раза (до 5–6%) [1, с. 17].

У детей начинается школьная жизнь, они начинают больше сидеть за партами, меньше двигаются. Появляются новшества из мира игрушек, техник: это телефоны, планшеты, компьютерные игры и другое. А у детей младшего школьного возраста нормальным считается высокая двигательная активность. Из-за отсутствия времени у родителей заниматься детьми, им приходится долго находиться в школе за партами, затем при выполнении домашних заданий. Дети совсем мало бывают на свежем воздухе, а выходные дни проводят у телевизора, играют в компьютерные игры.

Не все родители понимают, что спорт — это важная часть в жизни ребенка. Развитие детей зависит от регулярной физической активности. Многим взрослым удобно, когда ребенок сидит дома за компьютером, нежели водить своих детей на природу, вместе с ними встать на лыжи, коньки, да и просто пробежаться. Это не каждому и взрослому под силу [2, с. 344].

Большая проблема в современном мире — неправильное питание, открытие многих кафе быстрого питания, которые опасны тем, что еще не сформированные детские организмы борются с переизбытком калорий, жиров и консервантов, да и домашнее питание не всегда правильно. Многие школьники страдают избыточным весом и становятся малоподвижными.

Многие думают, что физкультура это необязательный, неважный предмет, и стараются его пропускать, находя много причин. Но в основе каждой из этих причин слабое физическое развитие и проблемы со здоровьем, которые лишают детей удовольствия от занятий физкультурой и успехов в спорте. Таким школьникам еще более необходим спорт.

Отсутствие двигательной активности, малоподвижный образ жизни, питание приводят к тому, что у большинства школьников ухудшается зрение, нарушается осанка, развивается плоскостопие, сколиоз, остеохондроз и т. д., уменьшается сопротивляемость организма к различным заболеваниям.

На формирование тела ученика плохо влияют и вес портфелей и ранцев с учебниками, не соответствуют размеры школьной мебели, походка, сидение за партой, положение во время сна дома. Ребенок, увлеченный спортом, улучшает свое здоровье, даже может предотвратить некоторые заболевания, где медицина бессильна.

Спорт дает результат, когда дети ходят с радостью и с настроением хорошим. Когда родители принудительно отправляют ребенка в секцию, не спрашивая его мнения, происходят травмы, головные боли, находятся причины, от которых ребенок перестает увлекаться спортом. Родители должны помочь ребенку, привлечь его к виду спорта, которым он будет рад заниматься.

Дети, увлеченные спортом, меньше времени тратят на бесполезные занятия и бездумное пребывание на улице. У ребят появляются новые друзья, увлеченные тем же делом, новые интересы.

Цель исследования — выяснить, как спорт влияет на здоровье детей младшего школьного возраста.

В младшем школьном возрасте закладываются основы физической культуры человека, формируются интересы, мотивации и потребности в систематической физической активности. Спорт в жизни детей развивает характер, изме-

няет его в лучшую сторону. Многие успешные люди в детстве занимались спортом, но, чтобы был результат, нужны регулярные и постоянные тренировки.

Регулярные тренировки помогают ребенку лучше учиться. Ведь спорт помогает организму насытиться кислородом, который активизирует работу мозга. Кроме того, дисциплина на тренировках — это дисциплина в школе.

Благодаря двигательной активности обеспечивается развитие сердечно-сосудистой системы и органов дыхания, улучшается обмен веществ, повышается общий тонус жизнедеятельности.

Важным показателем нормального физического развития ребенка является правильная осанка, которая определяет нормальное положение и функционирование внутренних органов. У детей с нарушением осанки ослаблен опорно-двигательный аппарат и мышцы. У них высокая степень получить травмы, например: переломы конечностей, тел позвонков при прыжках, упражнений на снарядах, занятий борьбой и других видах.

Заниматься спортом могут не только здоровые дети, можно подобрать секции для детей инвалидов и с ограниченной физической активностью. Этим детям обязательно необходим спорт. Не стоит бояться или стесняться. Ребенок раскрепостится на занятиях и заведет новых друзей, что благотворно скажется на его здоровье. Тренировки дадут уверенность в себе и силы сопротивляться болезни.

#### Литература:

1. Дудин М. Г., Синицкий Ю. Ф. О механогенезе торсионных изменений при сколиозе // Орт., тр. и прот. — 1981. — № 2. — С. 33–36.
2. А. Э. Алиуллова, Здоровье и физическая культура для младшего школьного возраста // Материалы VIII международной научно-практической конференции – 2019. — С. 344–345.

## Внедрение в образовательный процесс стандартов World Skills как фактор повышения уровня качества образования в ссузах

Алешин Борис Сергеевич, мастер производственного обучения

Российский колледж традиционной культуры (г. Санкт-Петербург)

*Данная статья исследует, каким образом могут быть применены стандарты World Skills для модернизации российской системы профессионального образования, призванного выпускать специалистов высокого уровня квалификации, знающих современные тенденции своей сферы. Также в статье показано, как повышение уровня профессиональной подготовки рабочих кадров положительно влияет на социально-экономическую и культурную модернизацию государства.*

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, критерии оценивания, профессиональные стандарты, техническое описание, тестовое задание.

**Н**аиболее актуальной для современной стадии развития образования предстаёт в настоящий момент проблема педагогического риска. Она влияет на все аспекты применения инновационных технологий, методологию и способы изложения учебного материала в течение всех этапов получения образования.

Чтобы повысить уровень физической культуры в школе, учителю младших классов необходимо осуществлять соответствующую деятельность: проводить классные часы по темам здорового образа жизни, личной гигиены, организации спортивных мероприятий; привлекать школьников к участию в межшкольных спортивных соревнованиях, «Веселых стартах», спортивных играх; проводить физкультминутки на каждом уроке; организовать дополнительные занятия в виде спортивноориентированных кружков и секций. Не менее важно закаливание организма. По возможности закаливание следует проводить на воздухе.

Заключение. Здоровье — это условие и залог долгой, счастливой, полноценной жизни. Когда мы встречаемся с родными, друзьями, близкими, мы желаем им крепкого здоровья. Здоровье помогает нам строить планы на будущее, преодолевать жизненные трудности, поднимать свою самооценку и настроение.

Чтобы обеспечить долгую и активную, здоровую жизнь, нужно сохранить и укреплять здоровье. Для этого и нужны спортивные кружки, уроки физической культуры, секции.

Ученики должны обязательно посещать спортивные секции. Пропагандируя занятия физической культурой и спортом, возможно уменьшить распространение вредных привычек у подростков, тем самым укрепить здоровье нации.

В настоящий момент профессиональное конкурсное движение, организованное ассоциацией World Skills, активно внедряется в систему профессионального образования, «задавая тон» инновациям, формирующим национальную систему подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. Результатом внедрения профессиональ-

ных стандартов World Skills в формирование новых, модернизированных, отвечающих требованиям современного российского рынка труда федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) системы профессионального образования должны стать новые, инновационные методики, позволяющие преподавателям профессиональных модулей, мастерам производственного обучения в ссузах использовать актуальные нововведения в повседневной практике, ориентируясь на перспективы результатов своей деятельности.

Профессиональные стандарты, транслируемые ассоциацией World Skills, представляют собой совокупность «Технического описания» (Technical Description), «Тестового задания» (Test Project), критерии оценивания, «Лист инфраструктуры» (Infrastructure List), план площадки для проведения профессионального чемпионата и её техническое оснащение (Layout) и требования по соблюдению мере безопасности (Health & Safety) [2]. Ключевую роль в деятельности ассоциации World Skills влияет экспертное движение, сформированное совокупностью профессионалов, обладающих высоким уровнем квалификации, выражающемся в высоком уровне профессионализма, знании профессиональных стандартов и регламентов World Skills в рамках своей компетенции, знании техники проведения профессионального чемпионата, в непосредственном участии в формировании пунктов тестового задания и в определении критериев оценивания результатов выполнения чемпионатного задания конкурсантами [2].

«Техническое описание» формирует рамки профессиональной компетенции. Для его формирования эксперты чемпионата выделяют присущую специалисту в рамках своего профессионального сообщества совокупность базовых знаний, умений, навыков и т. д. Кроме того, «Техническое описание» формулирует критерии проверки выполнения конкурсантом задания, требования к материально-техническому оснащению конкурсной площадки, принципы эргономичного использования материалов и электрооборудования, soft-skills-навыки и прочие данные, формирующие описание профессиональной компетенции. Но при этом в «Техническом описании» не принято указывать названия торговых марок, брендов, производителей технического оснащения. Дополнения в новой, изменённой версии «Технического описания», должны составлять минимум 30% от предыдущей его версии.

После составления текста «Технического описания» переходят к формированию раздела «Тестовое задание», которое имеет модульную систему, призванную проверить уровень развития профессиональных навыков конкурсанта [2]. Также в «Тестовом задании» указываются критерии, по которым эксперты будут оценивать компетентность участника соревнования в каждом модуле. Обычно «Тестовое задание» содержит 9 разделов, каждое из которых предполагает проверку у конкурсанта развития того или иного навыка. Эти умения, навыки подлежат оценива-

нию в рамках особых критериев, различающихся в зависимости от сложности модулей.

Критерии оценивания составляют 3 отдельных группы: объективные, субъективные и квалификационные.

Объективные: предполагают оценивание габаритов объекта конкурсного задания. Данный критерий оценивается 3мя экспертами, каждый из которых ставит свою оценку конкурсанту. Их оценки суммируются, и в качестве итоговой оценки данного критерия выводится среднее арифметическое из данных 3х отметок.

Субъективные: поставляются в виде баллов (от 0 до 9). Оценивание проводят 5 экспертов. Не во всех профессиях есть субъективные критерии, ведь не везде их логично применять к оцениванию уровня компетентности конкурсанта в рамках своей профессии. К примеру, компетенции профессии автомеханик как раз не предполагают субъективные критерии оценивания. А вот профессия парикмахер, к примеру, предполагает, что субъективные критерии оценивания являются лидирующими и достигают приблизительно 80%.

Обычно соотношение субъективных и объективных критериев в рамках различных компетенций составляет 70 к 30 процентам. В совокупности объективные, субъективные и квалификационные критерии формируют оценочный лист конкретной профессиональной компетенции.

Готовые актуальные «Техническое описание» и «Тестовое задание» в рамках конкретной компетенции формируют следующие пункты, а именно «Лист инфраструктуры» (Infrastructure List) и план площадки для проведения профессионального чемпионата и её техническое оснащение (Layout).

Отдельно вынесены в профессиональных стандартах World Skills требования к соблюдению мер безопасности конкурсантами вовремя выполнения тестового задания. Соблюдение техники безопасности на конкурсной площадке способствует снижению уровня травматичности, внезапного выхода электрооборудования из строя и положительно влияет на результаты выполнения конкурсантами тестового задания. Более того, иногда нарушение правил техники безопасности может стать причиной досрочного снятия конкурсанта с участия в соревновании [2].

В настоящее время студенты средних профессиональных учреждений города Санкт-Петербурга принимают активное участие в конкурсном движении World Skills. Ежегодно в городе проводятся Региональные чемпионаты World Skills, а также корпоративные и международные соревнования в рамках различных профессиональных компетенций.

Чтобы обеспечить подготовку специалистов среднего звена высокого уровня квалификации, обучающиеся ссузов должны иметь представление о требованиях, предъявляемых ассоциацией World Skills к участникам своих чемпионатов. Это вызывает необходимость модернизации существующих ФГОСов, которые должны быть изменены

с учётом международно-признанных профессиональных стандартов World Skills.

В условиях функционирования СПб ГБПОУ «Российский колледж традиционной культуры» преподавательским составом и мастерами производственного обучения был проведён сравнительный анализ требований профессиональных стандартов World Skills и ФГОС «ТОП-50», применяемых для формирования рабочих программ в колледже. На основе проведённого анализа претерпела изменение программа профессионального обучения в рамках профессии ФГОС СПО 43.01.09 «Повар, кондитер». Совокупное слияние содержания профессиональных стандартов World Skills и ФГОС «ТОП-50» в рамках данной специализации позволило СПб ГБПОУ «Российский колледж традиционной культуры» выйти на новый уровень подготовки будущих профессионалов рабочих специальностей.

В тех регионах Российской Федерации, которые активно приобщаются к конкурсному движению ассоци-

ции World Skills, отмечается рост популяризации среднего профессионального образования среди молодёжи. В рамках современной государственной политики профессиональные стандарты World Skills по различным компетенциям рассматриваются сейчас, как ключевой инструмент оценки качества образования выпускников ссузов России. Получение положительного результата во время участия в чемпионатах движения ассоциации World Skills предрасполагает к получению квалификационного сертификата соответствия в независимых экспертных центрах оценки и сертификации квалификаций. Также в Российской Федерации в настоящее время популяризуется движение Junior Skills, позволяющее совсем ещё юным конкурсантам заявить о себе в рамках различных компетенций, перенять опыт экспертов, раньше определиться с выбором дальнейшей специализации в ссузе или вузе, с полным осознанием ответственности за своё будущее отнестись к дальнейшему профессиональному становлению.

#### Литература:

1. Егорова И. А. Повышение качества профессионального образования с использованием стандартов World Skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 25. — С. 29–30
2. Официальный сайт WorldSkills Russia [сайт]. URL: <http://worldskills.ru/> (дата обращения: 18.10.2020)
3. Официальный сайт SkillsCenter [сайт]. URL: <http://skillscenter.ru/worldskills> (дата обращения: 18.10.2020)
4. Черных П. П. Регламент проведения чемпионата «WorldSkills Russia». — Москва, 2014.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО «ТОП-50» по специальности 43.01.09 «Повар, кондитер» [текст]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71476300/> (дата обращения: 18.10.2020)

## Состояние проблемы формирования личностных результатов изучения школьного курса биологии в опыте работы учителей Выксунского района Нижегородской области

Бирюкова Дарья Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Марина Антонина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

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

*В статье рассмотрены результаты анкетирования учителей биологии по проблеме формирования универсальных учебных действий учащихся средствами школьного курса биологии.*

**Ключевые слова:** УУД, формирование УУД, биология, учитель биологии, анкетирование, результаты анкетирования.

Одной из важнейших задач современного школьного образования является личностное развитие школьников, готовых к осознанному выбору жизненного и профессионального пути. Ее достижение осуществляется разными путями и способами, в том числе в процессе формирования универсальных учебных действий (УУД), которые рассматриваются как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность,

способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [3, с. 67].

Формирование личностных УУД при изучении различных дисциплин является одной из проблем, с которыми сталкиваются школьные учителя, биологии в том числе. Несмотря на то, что Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) реализуются в нашей школе уже десятый год, методических материалов в помощь школьному учителю по-прежнему крайне недостаточно, а те, что имеются, не всегда отражают специфику учебного предмета биология [1,2,4].

Работая над темой магистерской диссертации «Формирование личностных результатов изучения курса биологии 7 класса», с целью выявления реального состояния проблемы в практике работы массовой школы мы провели анкетирование 19 учителей биологии Выксунского района Нижегородской области по специально разработанной нами анкете.

Нас интересовало, что понимают учителя под термином «универсальные учебные действия». Только 73,7% учителей дали ответ, соответствующий определению данного понятия. Остальные 26,4% участников анкетирования затруд-

нились с ответом. Более наглядно анализ ответов представлен на рис. 1.

Второй вопрос анкеты ставил целью выяснить, знакомы ли педагоги с классификацией УУД. Анализ ответов показал, что 26,3% опрошенных не имеют представления об их классификации. Наглядно анализ ответов представлен на рисунке 2.

Следующий вопрос предполагал выяснение того, из каких источников учителя получают информацию об УУД и их классификации. Анализ ответов представлен в таблице 1.

1. Что вы понимаете под термином "Универсальные учебные действия?"

19 ответов



Рис. 1. Результаты анализа ответов на первый вопрос анкеты

2. Знакомы ли Вы с классификацией УУД?

19 ответов

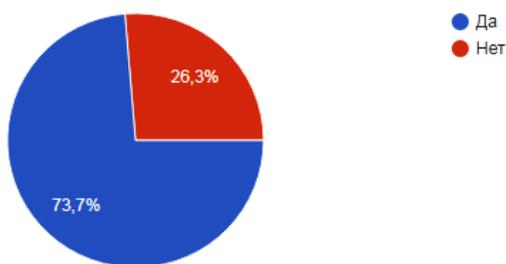


Рис. 2. Результаты анализа ответов на второй вопрос анкеты

Таблица 1. Анализ ответов на вопрос анкеты об источниках получения информации о классификации УУД

Варианты ответов	Ответы	
	абсол.	относит. (в %)
Из интернет-ресурсов	13	68,4
Из пособий для учителей	12	63,2
На педсоветах или от руководства школ	4	21,1
Не владею информацией	2	10,5

Четвертый вопрос был задан с целью выяснить знания учителями термина «личностные УУД». 78,9% опрошенных понимают содержание этого термина. Вместе с тем 20,1% участников анкетирования выбрали определения, обозна-

чающие коммуникативные и познавательные УУД. Более наглядно результаты анализа ответов представлен на рисунке 3.

4. Какие УУД называются личностными?

19 ответов



Рис. 3. Результаты анализа ответов на четвертый вопрос анкеты

Вопрос «Какие качества личности ученика свидетельствуют о сформированности личностных УУД?» показал широкую палитру ответов. 57,9% ответили верно. Более наглядно анализ представлен на рис. 4.

5. Какие качества личности ученика свидетельствуют о формировании личностных УУД?

19 ответов

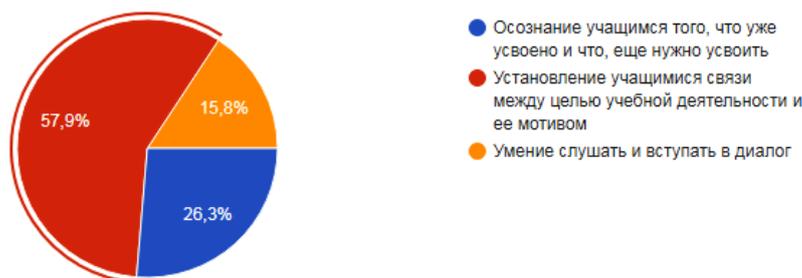


Рис. 4. Результаты анализа ответов на пятый вопрос анкеты

Следующий вопрос анкеты ставил целью выяснение наличия в распоряжении учителей методических рекомендаций по формированию личностных УУД на уроках биологии. Анализ полученных результатов представлен на рисунке 5.

6. Есть ли в вашем распоряжении методические рекомендации по формированию личностных УУД на уроках биологии?(Если имеются,перечислите их)

19 ответов

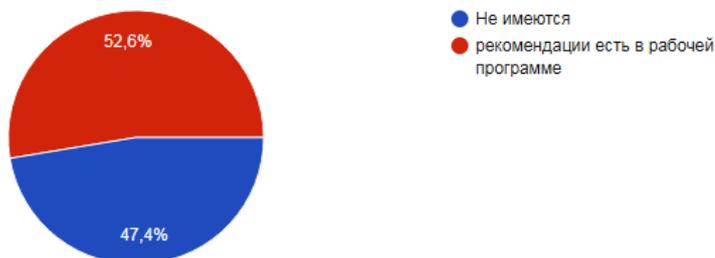


Рис. 5. Результаты анализа ответов на шестой вопрос анкеты

Нас интересовало, испытывают ли педагоги сложности при формировании личностных УУД. Анализ ответов на данный вопрос представлен на рис. 6.

Задавая следующий вопрос, мы хотели выяснить, какие методы и приемы учителя используют е при формировании личностных УУД. Наглядно анализ ответов представлен на рис. 7.

3. Укажите источники получения информации о классификации УУД

19 ответов

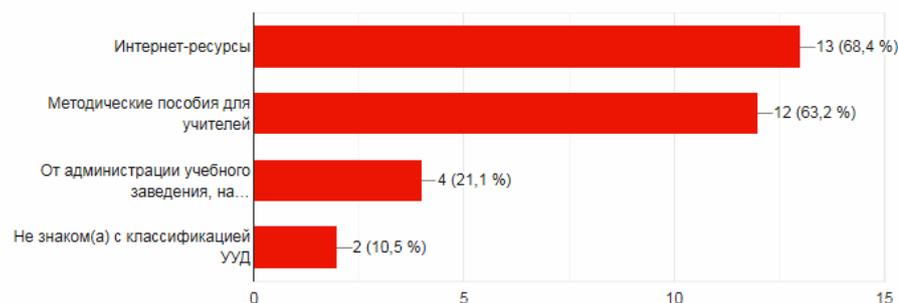


Рис. 6. Результаты анализа ответов на седьмой вопрос анкеты

8. Какие методы и приемы Вы используете при формировании личностных УУД?

19 ответов

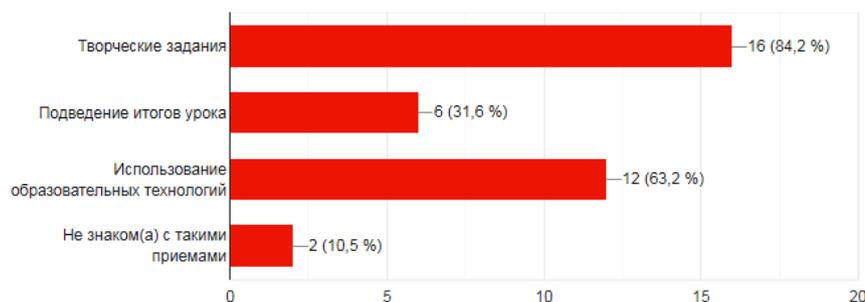


Рис. 7. Результаты анализа ответов на восьмой вопрос анкеты

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что не все участники анкетирования владеют информацией о личностных УУД, механизмах их формирования и оцени-

вания. Это является основанием для разработки нами методических рекомендаций по формированию и оцениванию личностных УУД при изучении курса биологии 7 класса.

Литература:

1. Абазов Педагогические технологии и инновации в учебной деятельности школьников / Абазов, А. З. — Текст: непосредственный // Школьные технологии. — Москва: Научная книга, 2000. — С. 57–61.
2. Алексеева Н. Л. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли / Алексеева, Н. Л. — Текст: непосредственный // Система знаний. — Москва: Просвещение, 2010. — С. 159–160.
3. Воронин Словарь терминов по общей и социальной педагогике / Воронин, С. А. — Текст: непосредственный. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
4. Королева Формирование универсальных учебных действий при обучении биологии в школе / Королева, А. М. — Текст: непосредственный // Биологическое и экологическое образование: традиции и инновации. — 2012. — № 11. — С. 241–244.

## Использование нетрадиционных техник рисования на занятиях изобразительной деятельности с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития

Богданова Юлия Евгеньевна, воспитатель

Центр содействия семейному воспитанию детей с ОВЗ «Вера. Надежда. Любовь» (г. Москва)

*В данной статье представлен опыт работы по использованию нетрадиционных техник рисования на занятиях с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, а также задачи, которые решаются педагогом в процессе изобразительной деятельности, методические рекомендации педагогам.*

**Ключевые слова:** дети с ТМНР, нетрадиционные техники рисования, изобразительная деятельность.

Воспитанники, находящиеся в учреждениях Департамента труда и социальной защиты, имеют тяжелые множественные нарушения развития. У данной категории детей отмечается умственная отсталость в умеренной или тяжелой степени, которая сочетается с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы, которые выражаются в различной степени тяжести и могут сочетаться в различных вариантах.

Дети с выраженной умственной отсталостью имеют грубые нарушения всех психических процессов. У них отмечаются грубые нарушения интеллектуальной деятельности, речи и коммуникации, сенсорной сферы, общей и мелкой моторики, а также саморегуляции поведения и деятельности.

Опыт детей с выраженной умственной отсталостью значительно беднее, чем у детей с сохранным интеллектом. Детям с ТМНР характерны познавательная пассивность, связанная с низким интересом, а также не сформированность произвольной деятельности и самоконтроля. Снижение общей психической активности у детей приводит к ограниченности их жизненного опыта, недостатку эмоционально-волевой сферы и поведения. Данная категория детей не испытывают потребности в познании, у них отмечается отсутствие интереса, внимания к окружающему миру.

В коррекции психического развития детей с ТМНР значительная роль отводится изобразительной деятельности, как продуктивному виду деятельности. Продуктивная деятельность оказывает положительное влияние на коррекцию восприятия, мышления, представления и память детей с выраженными нарушениями интеллекта. Так же с помощью изобразительной деятельности возможна коррекция недостатков познавательной деятельности детей, расширение кругозора, освоение способов деятельности, развитие различных анализаторов. Формируется целенаправленная деятельность детей, корректируются недостатки моторно-двигательной сферы, развивается наглядно-образное мышление. Уровень развития ручной умелости тесно связан с речью и способствует ее развитию. В процессе изобразительной деятельности происходит взаимодействие всех анализаторных систем ребенка: зрительного, слухового, пространственного восприятия.

В связи с вышеперечисленными особенностями развития детей с выраженной умственной отсталостью, у данной

категории воспитанников возникают значительные трудности в изобразительной деятельности.

Такие дети не понимают инструкцию, которую дает педагог на занятиях. Большинство детей с ТМНР не знают основных цветов. В связи с нарушением ориентировки в пространстве у детей при изобразительной деятельности отмечается смещение центра листа в сторону. Нарушения моторики рук лишает движения точности, силы и координированности. У детей отмечается неправильный захват карандаша, кисти. Так же детям характерны слабая степень нажима карандаша на бумаге, неточность проведенных линий. Из-за нарушений высших психических функций детям с выраженными нарушениями интеллекта сложно изображать предметы, образы и сюжеты. Многие дети не знают основные цвета.

Даже самые простые изображения с помощью традиционных средств рисование таких как карандаши, кисти, фломастеры вызывают у детей значительные трудности.

При обучении детей с ТМНР изобразительной деятельности возможно использование нетрадиционных техник рисования, которые наиболее доступны данной категории детей. Таким образом, при обучении воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями изобразительной деятельности на первый план выходят не столько образовательные задачи, сколько коррекционно-развивающие и воспитательные.

Таким образом, задачами обучения, изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник рисования у детей с ТМНР будут являться:

- Формирование положительного отношения к деятельности;
- развитие мотивации и интереса к изобразительной деятельности и ее результатам;
- включение ребенка в творческий процесс с помощью познания окружающего мира;
- расширение, уточнение и закрепление представлений о предметах и явлениях окружающего мира;
- коррекция мелкой моторики, зрительно-двигательной координации, координации движений обеих рук;
- получение удовольствия от совместных игр и деятельности.

В ходе занятий изобразительной деятельностью положительное влияние будут оказывать: использование игровых моментов, участие сказочных персонажей, кукол би-ба-бо, которые будут не только вызывать интерес детей к деятельности, а также ориентировать их на выполнение заданий

и удерживать их внимание в течении всего занятия. Так же целесообразно на занятиях изобразительной деятельности использовать детские художественные произведения такие, как стихи, загадки, песенки, потешки, сказки и т. д.

Одним из важных средств, используемых на занятиях изобразительной деятельности, является музыка, которая способствует созданию особого эмоционального настроения, ритмической организации процесса деятельности. Усиливает выразительность создаваемых изображений и связывает их с игрой.

Творческая деятельность должна быть направлена на социальную интеграцию воспитанников с выраженными интеллектуальными нарушениями путем организации и проведения занятий изобразительной деятельностью, в которых предусмотрены разнообразные виды деятельности детей разного уровня интеллектуального развития, а также совместные действия с педагогом в проведении мероприятий. Для более результативного процесса интеграции в ходе занятий изобразительной деятельности важно создать условия, способствующие реализации индивидуальных способностей детей и успешной совместной деятельности всех ее участников.

Знакомство детей с изобразительной деятельностью происходит во внеурочной деятельности при помощи нетрадиционных техник рисования.

Опираясь на опыт работы с детьми с ТМНР наиболее целесообразно использовать нетрадиционные техники рисования такие как:

#### 1. Рисование пальцами или ладошкой.

При рисовании пальцем ребенок опускает палец в гуашь и затем наносит отпечатки на лист бумаги. При рисовании ладонью на ладонь ребенка наносится краска и затем ладошка отпечатывается на бумаге. При необходимости можно дорисовать некоторые детали рисунка. В технике рисования пальчиками можно изображать различные цветы, ягоды, гусеницу, насекомых, листья на деревьях, дождик или снег и др. А с помощью ладошки можно изобразить животных, птиц, цветы, Деда мороза и т. д.

#### 2. Рисование тычком жесткой кистью.

Необходимо опустить в краску гуашь сухую жесткую кисть и ударить ею по бумаге, держа вертикально. Используя тычки можно заполнить силуэт животного или растения сначала по контуру, а затем внутри его. А также таким способом можно изобразить снегопад, листву деревьев, траву и др.

#### 3. Оттиск отпечатками.

Печати можно сделать из подручного материала, например, из овощей, пенопласта, ластика, пластилина, пробок и т. д.

Ребёнку надо нанести на отпечатываемую поверхность гуашь и нанести оттиск на бумагу. Для каждого цвета необходимо использовать свою печать. Используя эту технику изображения, можно создавать различные узоры, пейзажи, сюжетные композиции.

#### 4. Рисование поролоном.

Кусок поролона надо зажать бельевой прищепкой и опустить в краску гуашь, нанести отпечатки на бумагу. Для этого можно использовать трафареты. С помощью поролона можно создать фон для рисунка, тонируя бумагу. Также можно нарисовать животных, листву деревьев, облака, грозди цветов и т. д.

#### 5. Рисование мятой бумагой.

Для этой техники ребенок сминает бумагу в комок, затем опускает ее в густую краску и наносит на бумагу отпечаток, который будет иметь неопределенную форму. Таким способом можно изобразить траву, крону деревьев, снежный покров.

#### 6. Монотипия.

Данная техника рисования подходит для изображения симметричных предметов. Сначала нужно сложить лист бумаги пополам. Затем развернуть ее, на одной стороне нарисовать половину предмета. Потом, пока краска не высохла, снова сложить лист пополам, для получения отпечатка. После этого изображение можно дорисовать или украсить. Для изображения важно выбирать простые и знакомые детям предметы.

#### 7. Рисование свечой или восковыми мелками.

Ребенок должен нарисовать свечой или восковыми мелками на белой бумаге изображение. Для этого можно использовать трафарет, шаблон или готовый контур. Затем необходимо закрасить полностью лист акварельной краской, используя один или несколько цветов. Рисунок, который выполнен свечкой или мелками останется не закрашенным. Такая техника подходит для изображения зимних пейзажей, морозных узоров и т. д.

Делая вывод можно сказать, что нетрадиционные техники рисования являются эффективным методом обучения детей с ТМНР изобразительной деятельности и имеют ярко выраженную коррекционно-развивающую направленность. А также оказывают положительное влияние на развитие мелкой моторики рук.

Работа с нетрадиционными техниками изображения помогает преодолевать чувство страха у детей перед неудачей, способствует стимулированию положительной мотивации.

#### Литература:

1. Грошенко И. А. Занятия изобразительным искусством в специальной (коррекционной) школе VIII вида/ И. А. Грошенко М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 224с.
2. Захарова Ю. В. Рисуем вместе необычными способами /Ю. В. Захарова// Дефектология, 2010. № 7 С. 11

3. Алексеева О. В. Использование нетрадиционных техник рисования в художественно-творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья: комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья; сборник научно-методических статей / Чуваш. гос. пед. ун-т; — Чебоксары, 20018. — 359 с.

## Организация контрольно-оценочной деятельности через мониторинг как система повышения качества обучения в школе

Борисенко Людмила Петровна, учитель русского языка и литературы;

Чуева Лариса Михайловна, учитель русского языка и литературы;

Власова Галина Вячеславовна, учитель математики;

Прокопенко Евгения Михайловна, учитель начальных классов;

Малахова Ирина Владимировна, учитель математики;

Летьен Елена Викторовна, учитель иностранного языка;

Афанасьева Ирина Ивановна, учитель;

Пузынина Евгения Георгиевна, учитель иностранного языка

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол

Как показывает анализ литературы и наш практический опыт преподавания, одним из возможных способов решения задачи формирования контрольно-оценочной деятельности является такая организация учебной деятельности, в основе которой лежит формирование способов повышения качества обучения. Эта проблема становится особенно актуальной в процессе реализации школой федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором отмечается, что «система оценки достижения планируемых результатов является частью системы оценки и управления качеством образования в образовательной организации». Требования ФГОС конкретизируются в части планируемых результатов освоения обучающимися основной образовательной программы.

Ведущая идея данной работы заключается в определении путей повышения качества обучения через разработку системы контрольно-оценочной деятельности.

Качеству обучения — одной из составляющих качества образования — в настоящее время придаётся большое значение.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ современное понимание качества образования трактуется как способность соответствовать требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и удовлетворять запросы и потребности заказчиков в новых образовательных результатах.

В образовательной среде в настоящее время четко обозначились различные ориентиры, одним из которых, безусловно, является ориентир речевой. Д. С. Лихачев [15, с.5] отмечал: «Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер —

прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры».

Повышение качества образования в школе напрямую зависит от постановки целей образования и определения путей их достижения; организации образовательного процесса и мотивации его участников на качественный труд; контроля как процесса выявления отклонений от целей и мониторинга — системы отслеживания изменений в развитии; регулирования и анализа результатов.

Мониторинг (от лат. monitor надзирающий) — система долгосрочных наблюдений за изменением чего-либо. Так раскрывает данный термин Быков Б. А. [5, с.154] в Экологическом словаре». Мониторинг раскрывается как методика и система наблюдений за состоянием определенного объекта или процесса, дающая возможность наблюдать их в развитии, оценивать, оперативно выявлять результаты воздействия различных внешних факторов. «Результаты мониторинга дают возможность вносить коррективы по управлению объектом или процессом. Общее в данных определениях то, что мониторинг — это наблюдение, отслеживание каких-либо процессов».

В последнее время данный термин приобрел более широкий смысл. Этим термином обозначается постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. Сегодня понятие мониторинга активно эксплуатируется в образовательных организациях.

Мониторинг используется в тех случаях, когда в построении какого-либо процесса необходимо постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде

явления с тем, чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления.

Понятие «мониторинг» близко к таким общенаучным педагогическим и психологическим понятиям, как «обратная связь», «рефлексия», «контроль», «аттестация», однако, по мнению Э. Ф. Зеера, все эти понятия являются отдельными элементами мониторинга или его частными случаями.

В связи с этим мониторинг имеет ряд отличительных особенностей.

Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций.

Во-вторых, в отличие от других близких или похожих педагогических и психологических понятий мониторинг обладает следующими особенностями:

- 1) непрерывностью (сбор данных происходит постоянно);
- 2) диагностичностью (подразумевается наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса);
- 3) информационной оперативностью или информативностью (критерии для отслеживания включают наиболее проблемные показатели, на основании которых можно делать вывод об искажениях в отслеживаемых процессах);
- 4) обратной связью, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс);
- 5) научностью (способствует применению обоснованных моделей и отслеживанию параметров).

В качестве объектов мониторинга могут выступать:

- образовательная деятельность;
- академическая успеваемость обучаемых;
- учебная и учебно-профессиональная деятельность обучаемых;
- развитие личности обучаемого;
- профессиональная деятельность преподавателя;
- профессионально развитие преподавателя.

Для организации мониторинга качества обучения необходимо иметь полное представление о содержании и общих подходах к контрольно-оценочной деятельности.

Контрольно-оценочная деятельность — это деятельность по контролю и оценке хода и результатов того или иного процесса. Контроль — это процесс сравнения контролируемого объекта, деятельности с эталонами, нормами, критериями. Оценка — это устное или письменное выражение результатов контроля. Контрольно-оценочная деятельность, как считает Беспалько В. П. [3, с.33], включает в себя три основных направления:

- контрольно-оценочную деятельность учителя;
- самоконтроль и самооценку;
- взаимоконтроль и взаимооценку.

Литература:

1. Беспалько, В. П. Мониторинг качества обучения — средство управления образованием // Мир образования. — 1996. — № 2. — С.31–38.
2. Быков, Б. А. Экологический словарь. — Алма-Ата: Наука. — 1983 — С.216

Контроль учителя за процессом и результатом труда направлен как на деятельность учащихся, так и на собственную деятельность, а также на взаимодействие учащихся и учителя. Постепенно учитель передает в руки ученика контрольно-оценочный «инструментарий». При таком подходе отношение ребенка к учебе изменится. Он начинает понимать, что в любой деятельности ошибок не избежать. Осознание и исправление этих ошибок ведет учащегося к более глубокому осмыслению учебного материала.

Оценка формирует у учащихся положительную мотивацию к учебно-познавательной деятельности, воспитывает прилежание и трудолюбие только тогда, когда ученик уверен в ее объективности; воспринимает ее как полезную для себя; знает, что нужно сделать для того, чтобы достигнуть более высоких результатов; уверен, что ему окажут в этом достижении помощь.

Вопросы о том, как оценить уровень достижений ученика и что возможно оценить, и находятся в центре нашего внимания. Изменения в содержании современного образования — перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование общеучебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий повлекли за собой и изменение системы оценивания. И поэтому учитель выбирает те способы оценивания, которые позволили бы устранить негативные моменты в обучении, способствовали бы гуманизации обучения, индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности в обучении.

Повышение качества — одна из главных задач образовательной деятельности. Овладение русским языком (как государственным) в современном обществе способствует дальнейшему самообразованию в разных областях знаний, развитию личности, формированию ее культуры. Мы уверены, что постоянный контроль на уроке — это один из главных структурных элементов урока, резерв повышения качества обучения. На уроках русского языка проверяются: 1) знание теоретических сведений о языке; 2) орфографические и пунктуационные навыки; 3) практические речевые умения.

Предлагаемая педагогом система оценки включает в себя процедуры внутренней и внешней оценки, которые построены на одной и той же содержательной и критериальной основе. Это даёт учащимся возможность не только освоить эффективные средства управления своей учебной деятельностью, но и способствует формированию самосознания, умения открыто выражать и отстаивать свою позицию, готовности к самостоятельным поступкам и действиям, принятию ответственности за их результаты.

3. Зеер, Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования // Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург, 2000.
4. Лихачев, Д. С. Самая большая ценность народа // Д. С. Лихачев // Журналистика и культура русской речи. — 2002. — № 1. — 16 с.

## Наличие деструктивного посыла в подростковых субкультурах

Величко Елена Владленовна, учитель немецкого и английского языков;

Лизунова Светлана Борисовна, учитель английского языка

МБОУ г. Астрахани «Гимназия № 2»

С годами аниме становится все более популярным среди подростков, поскольку оно разрушает традиционное представление о том, что все мультфильмы предназначены для детей [1].

У многих из взрослых есть свои предположения и подозрения относительно того, как аниме может отрицательно повлиять на современную подростковую аудиторию, и одним из наиболее распространенных мнений является то, что оно может быть причиной их девиантного поведения. [2]

У аниме появились собственные сообщество и клубы, не только за рубежом, но и в России. По сути, присоединение к этому растущему населению дает чувствующим себя одиночками подросткам шанс наладить связи с друзьями, которых у них никогда не было. В клубах рисуют в стиле аниме, разбирают и изготавливают костюмы персонажей комиксов, делятся знаниями и умениями. Однако большая часть родителей запрещают своим детям посещать эти клубы [3].

Поэтому нами было проведено исследование, целью которого было изучение всех положительных и отрицательных сторон этого увлечения и выяснение наличие риска того, что дети почерпнут из данной субкультуры деструктивные идеи.

Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

- провести опрос подростков, являющихся фанатами аниме;
- провести сравнительный анализ комментариев родителей из Европы, Америки и России;

Гипотезой исследования стало утверждение, что субкультура аниме не является причиной агрессивных действий подростков, но может повлиять на восприятие мира вокруг них, как и любой другой вид медиа.

Чтобы выяснить степень зависимости российских школьников от своего увлечения нами было опрошено 12 поклонников аниме (12–13 лет). Это были ученики четырех разных учебных заведений г. Астрахани.

В результате опроса было выявлено, что девушки (66,6%) увлекаются аниме чаще, чем юноши (33,3%). 16,6% опрошенных подражают героям аниме внешне (одежда, при-

чёска), 8,3% стараются быть смелыми, честными и находчивыми, как и их герои. 25% активно используют лексику героев, но 50% считают для себя неприемлемым походить на героев мультипликации. У всех респондентов вполне адекватное отношение к окружающей действительности и возникшие проблемы предпочитают решать проблемы, исключительно мирным путём.

Примечательно то, что большинство аниме-фанатов (75%) предпочитает изучать и японскую культуру. Они успешно занимаются в секциях восточных единоборств, предпочитают питаться в японских и китайских кафе. Помимо аниме, с удовольствием смотрят художественные фильмы разных жанров. И только четверть опрошенных увлечена, исключительно, сюжетом, а не местом происходящего. У всех опрошенных есть друзья, которые равнодушны к аниме, но это не влияет на их дружбу. Все респонденты утверждают, что их хобби на успеваемость в школе, занятия в кружках, на общение и домашние дела не влияет.

Мы изучили так же мнения 500 взрослых в Америке и 500 взрослых в России. Это были комментарии к различным популярным аниме. Нами были получены следующие результаты. Некоторые родители не разрешают своим детям смотреть аниме. Среди них есть даже те, кто считает, что среди японских Хикикомори (общество одиноких подростков, заканчивающих жизнь самоубийством) большая часть фанатов аниме. Мы обнаружили, что большинство взрослых в Америке, Европе и России контролируют любое хобби своих детей и аниме не исключение [4].

Комментарии родителей с известных американских сайтов показали, что 41% не признаёт аниме. Считают его вредным для детской психики. 59% считают субкультуру просто искусством и хобби. Однако, по нашему мнению, обобщать некоторые комментарии довольно затруднительно, поскольку, по всей вероятности, социальный статус родителей и их положение в обществе определить сложно [4]. В России только 39,8% не удовлетворены увлечением своих детей. По их мнению, наибольшую опасность для подростков они видят в изменении манеры их поведения и внешности.

Для дальнейшего исследования были отобраны 12 подростков и их родители. Этим участникам эксперимента

был предложен один из популярнейших в России сериал для подростков «Токийский гуль».

Создатели сериала знакомят зрителей с персонажами и сеттингом. Главный герой Канэки Кэн идет на свидание с девушкой Ризэ, которая оказывается гулем. Гули — это особый вид гуманоидных существ, которые внешне неотличимы от людей и имеют ряд анатомических особенностей. Самое главное — их пищеварительная система способна усваивать только человеческую плоть и кофе. Соответственно, девушка пытается съесть незадачливого парня, однако в результате несчастного случая оба оказываются на грани смерти. Канэки пересаживают органы Ризэ, чтобы хотя бы он смог выжить. Так он становится полугулем и постепенно узнает о подпольном мире гулей, в котором выжить не так-то просто.

По своей сути все 12 показанных серий в первом сезоне — это большой пролог к настоящему, более масштабному и интересному сюжету. Нам рассказывают о враждующих группировках гулей, делении Токио на особые районы и многое другое.

После 2–4 серий мы выяснили мнение наших респондентов о данном аниме, которые до этого с данным жанром знакомы не были и знали о нём только понаслышке.

Детская аудитория, в количестве 3 человек (25%) заинтересовалась сюжетом и намеревается досмотреть его до конца. 5 человек (41,6%) заинтересовались сериалом, но не хотят тратить своё время на его просмотр. 4 человека (33,2%) бросили смотреть сериал после первой же серии. Их интересуют художественные фильмы в жанрах: фэнтези, боевик, ужасы и мистика.

Взрослая аудитория также разделилась во мнениях. 2 человека (16,6%) не нашли в данном аниме ничего опасного для психики ребёнка и решили продолжать смотреть сериал вместе со своими детьми. Они также объяснили это тем, что контролируют всё, чем интересуется их ребёнок. 8 человек, т. е. 66,4% считали, что сюжет аниме-сериала очень избит. Данный сюжет, по их мнению, является точной копией похожих друг на друга голливудских фильмов о вампирах. Они сочли анимированную версию совершенно

не страшной и не опасной для подростков. «В кинотеатрах, — по их мнению, — в настоящее время, демонстрируются более новинки кинематографа с возрастными ограничениями. Именно они более опасны для психики подростка, чем эти безобидные мультфильмы».

Двое опрошенных взрослых (16,6%), также, как и их дети, отказались смотреть этот мультфильм в самом начале, сославшись на то, что данный жанр не представляет для них интереса.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что аниме несет в себе угроз не больше, чем любое другое произведение кинематографа или литературы. Если же увлечение аниме перерастает в зависимое поведение, то нужно обращаться за помощью к специалистам. Но, как известно, в феномене зависимого поведения объект зависимости не важен — проблема состоит во внутреннем состоянии ребенка, его переживаниях и ресурсах, которых не хватает для того, чтобы справиться с проблемами.

Чем чаще родители будут вести доверительные разговоры со своими детьми, тем более здоровой будет среда, в которой ребенок будет развиваться. Аниме — лишь еще один культурный пласт, привлекающий подростков со всего мира, который не несет в себе деструктивного посыла.

Для поддержки социально неадаптированных подростков нами разработана программа клуба, занимающегося профилактикой вступления подростков в деструктивные сообщества «Вдохновение». Данная программа призвана отвлечь современную молодёжь от влияния зарубежных субкультур и приобщить к родной культуре и традициям. На основании увиденного подростки сами могут создавать свою анимацию, но при этом их хобби станет не только приятным, но и полезным. Наш город самый многонациональный, поэтому наша программа подразумевает экскурсионные поездки по местам религиозных поклонений всех народов и совместное посещение традиционных народных празднеств мусульман, христиан и буддистов. Данная программа нуждается в апробации.

#### Литература:

1. Иванов Б. А. Введение в японскую анимацию / Б. А. Иванов. — Москва: Всероссийский фонд развития кинематографа, Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры, 2001. — 336 с.
2. Катасонова Е. Я1. Японские комиксы-манга: возвращение к первоисточкам / Е. Я1. Катасонова // Российский японоведческий журнал. — 2011. — № 2. — 4.1. — С. 78–92
3. What do parents think of anime? [Electronic resource] — URL: <https://www.quora.com/What-do-parents-think-of-anime/> (дата обращения: 18.10.2020).
4. Why Do Teens Love Anime and Manga? Posted by Axis on August 06, 2020 [Electronic resource] — URL: <https://info.axis.org/blog/why-do-teens-love-anime-and-manga/> (дата обращения: 15.10.2020).
5. Patricia Redaelly, News ReporDecember 19, 2019 / [Electronic resource] — URL: <https://dalquestnews.org/17442/news/the-effects-of-anime-on-teens/> (/ (дата обращения: 15.10.2020).

## Неформальное образование граждан пожилого возраста как эффективный инструмент развития активного долголетия

Горчакова Анастасия Евгеньевна, студент магистратуры

Тюменский государственный университет

*Статья посвящена изучению вопроса развития системы неформального образования граждан пожилого возраста.*

**Ключевые слова:** неформальное образование, обучение граждан пожилого возраста, непрерывное образование, активное долголетие, третий возраст.

Современная демографическая ситуация в России, характеризуется устойчивой тенденцией — динамичным увеличением доли лиц старше трудоспособного возраста в общей численности населения.

Проведенный в 2018 году совместно Минтрудом, Минздравом и Минспортом России мониторинг эффективности действующих региональных программ по повышению качества жизни пожилых людей показал, что в регионах наряду с существующими важными проблемами граждан старшего поколения (качество медицинского и социального обслуживания, заболеваемость, физическая активность и др.) актуальным является вопрос реализации их нераскрытого потенциала и вовлечения в жизнь общества [1].

Проблема социальной адаптации пожилых людей последнее время становится всё более остро: достаточно часто источником трудностей, с которыми сталкивается старшее поколение, является неспособность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Это ограничивает их возможности для реализации в различных сферах деятельности и не позволяет полноценно функционировать в современном социуме. Данные обстоятельства существенно влияют на состояние здоровья и эмоциональное самочувствие, могут служить причиной депрессий, одиночества и когнитивных нарушений.

Так, в целях увеличения периода активного долголетия и продолжительности здоровой жизни пожилых людей Президентом Российской Федерации в рамках национального проекта «Демография» был принят федеральный проект «Старшее поколение» (Указ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Одно из приоритетных направлений проекта — реализация программ, ориентированных на получение **неформального образования** гражданами старшего поколения, в целях содействия их переходу на позитивные и ориентированные на развитие позиции [1].

Современный пожилой человек сегодня готов к изменениям и имеет потребность в активной реализации себя в общественной жизни, он настроен на получение новых знаний, повышение функциональной грамотности, расширение круга интересов и общение, желает улучшить интеллектуальные способности и сохранить профессиональную пригодность в зрелом возрасте.

Эффективным механизмом поддержки социальной активности граждан старшего поколения является их включение в образовательный процесс, организация условий

для досуга и участия в различных видах деятельности (физкультурно-оздоровительной, туристской, культурной и др.). Так, все более широкое распространение получают неформальные виды образования для пожилых людей, такие, как университеты третьего возраста и клубы по интересам.

Однако несмотря на то, что происходит формирование нового облика старости продолжают существовать негативные стереотипы и дискриминации по отношению к людям старшего поколения — они редко рассматриваются обществом в качестве активного ресурса. При всем многообразии общественных институтов не всегда обеспечивается возможность участия граждан старшего поколения в жизни социума.

В среднем формальным и неформальным образованием в России охвачены порядка 40% взрослого населения, (в то время как в развитых зарубежных странах данный показатель достигает 70–80%), что не в достаточной степени способствует улучшению качества жизни этой категории людей [2].

Особенно неблагоприятно обстоит ситуация в муниципальных образованиях регионов. Учитывая их территориальную удаленность от областных центров и экономическую изолированность, уровень сформированности ресурсных условий для обучения и развития старшего поколения является недостаточно высоким, система имеет хаотичный характер, что отрицательно сказывается на реализации неформальных образовательных технологий для пожилых людей, и, соответственно, влияет на уровень их социальной активности.

В этих условиях становится актуальной проблема развития системы неформального образования граждан старшего поколения внутри регионов и поиска инструментов с целью увеличения периода их активного долголетия и продолжительности здоровой жизни.

На основании подходов Вишняковой С. М., Малыгина В. Е., Ключарева Г. А., Вершловского С. Г., Ройблат О. В., «неформальное образование» — это приобретение определенных знаний, умений, компетенций и опыта различными способами в процессе определенного вида деятельности. Обучение происходит вне специального образовательного пространства, с отсутствием единых стандартизированных требований и выдачи официально признанных документов для продолжения деятельности. Основывается в первую очередь на личном интересе участников процесса и имеет гибкие по организации и формам образовательные системы.

Учитывая ориентацию исследования на изучение неформального образования старшего поколения именно с позиций сохранения продолжительности периода активной и здоровой жизни, выделим особенности концепции «активного долголетия».

По определению Высшей школы экономики, отраженному в научно-методическом докладе «Концепция политики активного долголетия», «активное долголетие — состояние социального, экономического, физического и психологического благополучия граждан старшего поколения, обеспечивающее возможность для удовлетворения потребностей, включение в различные сферы жизни общества при их активном участии» [3].

Активному долголетию способствует множество факторов — это семейно-родственные отношения, досуговая деятельность, круг социальных связей, уровень благосостояния, занятость и другие ресурсы. Так, одним из эффективных инструментов развития активного долголетия является организация непрерывного образования.

По нашему мнению, обучение на протяжении всей жизни обеспечивает равные возможности всем категориям людей, что является одной из важных стратегий развития общества на современном этапе [4].

Рассмотрим суть и отличительные характеристики неформального образования с позиции необходимого ресурса для старшего поколения.

На этапе приобретения нового жизненного статуса особенно важно формирование установок на ведение активной деятельности во избежание ситуации изолированности [5]. Наибольшим потенциалом в этом вопросе обладает именно неформальное образование, выполняя следующие функции:

- компенсаторная функция — восполнение отсутствующих или упущенных образовательных возможностей, освоение дефицитных компетенций;
- адаптационная функция — приспособление к новым требованиям, освоение программ необходимых для полноценной жизни и ориентации в цифровых реалиях современного общества;
- развивающая функция — приращение компетенций, развитие деятельных способностей, обновление знаний [6].

Таким образом, неформальное образование исполняет роль двигателя активного долголетия и является эффективной технологией активизации и социализации пожилых людей.

В последнее время существующие практики образования пожилых людей претерпевают изменения, и наблюдается переход от опекающих технологий к активизирующим и стимулирующим.

На сегодняшний день выделяют следующие основные формы участия граждан пожилого возраста в неформальном образовательном процессе:

- тематические кружки и клубы по интересам;
- Университеты третьего возраста, «Серебряные» университеты;

- курсы, образовательные программы, семинары, конференции, лекториумы, индивидуальные занятия с тренером или репетитором;
- мастер-классы, творческие лаборатории;
- тренинги, терапии (обучение с использованием интерактивных приемов, субъект-субъектное взаимодействие);
- дистанционные формы обучения — вебинары, онлайн-лекции, онлайн-курсы и др.;
- социальное проектирование (участие в проектной деятельности, грантовых конкурсах);
- фестивали, форумы, праздники (формы массового взаимодействия, передача опыта, демонстрация успешных практик и инициатив);
- волонтерская деятельность (социально-значимая добровольческая деятельность) и другие.

В реализации программ неформального образования людей третьего возраста принимают участие различные общественные институты: комплексные центры социального обслуживания населения, образовательные учреждения, учреждения культуры (библиотеки, клубные учреждения и культурные центры, театры, музеи и т. д.), социально ориентированные некоммерческие организации, спортивные, оздоровительные и реабилитационные учреждения, ресурсные центры и другие организации, специализирующихся на образовании людей третьего возраста [7]. Данные учреждения выступают базой для создания оптимальных условий социальной адаптации и активизации пожилых людей. Они являются площадкой, на которой оказывается целый комплекс социальных услуг с привлечением компетентных специалистов. Для каждой организации определенного региона характерны свои образовательные геронтологические программы и курсы различной направленности. Однако учитывая общероссийские ориентиры в организации обучения пожилых людей, важным фактором эффективного функционирования образовательных программ является их разработка и реализация на основе следующих принципов:

- целенаправленность (ориентация на цели и приоритетные задачи образования граждан пожилого возраста);
- адресность (учет особых образовательных потребностей старшего поколения);
- доступность (учет возможностей обучающихся);
- индивидуализация — учет способностей, уровня знаний и навыков при выборе методов и темпа обучения);
- принцип диалога (совместное проектирование программ) [8].

Так, определив место неформального образования в сохранении активного долголетия пожилых людей, приходим к выводу, что такая система обучения имеет большие перспективы в качестве действенного ресурса развития. Поэтому формы организации обучения должны модернизироваться и прогрессировать.

Итогом данного исследования стал рекомендательный «пакет инструментов развития» для организаций, реализующих программы для пожилых людей:

### **1. Работа по принципу личностно-ориентированного обучения**

- анализ особых образовательных потребностей целевой группы, планирование и проектирование образовательной деятельности с учетом выявленных характеристик (индивидуальные траектории и маршруты);
- разработка и применение деликатных форм рекрутинга;
- разработка адаптированной модели образовательного пространства (создание благоприятных и комфортных условий обучения с учетом особого режима жизнедеятельности пожилых людей);
- организация психологического сопровождения и поддержки;

### **2. Работа над внутренней и внешней ресурсной средой учреждения**

- работа над качеством процесса обучения, усиление контроля над усвоением программ для достижения более высоких результатов гражданами старшего поколения;
- совершенствование методов вовлечения граждан старшего возраста в технологии активного долголетия и развития мотивации;
- работа над качеством информационного сопровождения реализации технологий;

- разработка системы устойчивого партнерского взаимодействия;

### **3. Работа в области управления развитием персонала:**

- работа над повышением компетентности специалистов по содействию активному долголетию, организация стажировок и т. д.;

### **4. Реализация инновационной деятельности:**

- развитие инновационного опыта — апробация и реализация уникальных пилотных проектов региона, стремление к новаторству в деятельности;
- активный выход на региональный и федеральный уровень работы, организация площадок для обмена опытом (зональные школы, стажерские площадки, региональные и межрегиональные форумы);
- развитие работы в части социального проектирования, участие в грантовых конкурсах;

### **5. Работа над тиражируемостью опыта, мультипликативностью и результативностью деятельности:**

- совершенствование ресурсной и методической поддержки деятельности областных центров, работа по распространению эффективных практик на территории регионов.

Таким образом, на основе анализа мы смогли предложить некоторые рекомендации, которые, на наш взгляд будут способствовать сохранению существующего капитала системы неформального образования и его прогрессирующему увеличению, а значит развитию активного долголетия и улучшению качества жизни, что напрямую отвечает задачам федерального проекта «Старшее поколение» национального проекта «Демография».

### Литература:

1. Федеральный проект «Старшее поколение». URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/3> (дата обращения: 23.06.2020).
2. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/37/2> (дата обращения: 25.06.2020).
3. Концепция политики активного долголетия. URL: <https://conf.hse.ru/mirror/pubs/share/360906541.pdf> (дата обращения: 30.06.2020).
4. Харланова, Е. М. Неформальное образование в социальной работе. 2018. С. 199.
5. Сорокин Г. Г. Институт геронтообразования как агент социальной адаптации старшего поколения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 2 (38). С. 120–126.
6. Барина Т. М., Гарипова И. О., Каранова В. В., Леонова Н. П., Шкатова Е. А. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам. 2011. С. 112.
7. Мокрогуз Е. Д. Обучение людей третьего возраста в контексте непрерывного образования // Universum: психология и образование. 2016. № 9 (27). С. 11–13.
8. Модельный закон об образовании взрослых. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901879708> (дата обращения: 30.06.2020).

## Одаренные дети и работа специалистов образовательной организации по выявлению одаренности

Евстафьева Светлана Алексеевна, учитель;

Кушнерёва Галина Юрьевна, учитель;

Жильцова Елена Ивановна, учитель-логопед;

Вертиева Людмила Николаевна, учитель;

Поляк Любовь Леонидовна, учитель ИЗО;

Грубер Елена Валерьевна, педагог-психолог

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17» г. Старый Оскол

Шевченко Надежда Владимировна, учитель

МБОУ «Основная общеобразовательная Курская школа» (г. Старый Оскол)

Заруцкая Елена Николаевна, учитель начальных классов

МАОУ «Средняя школа № 19 — корпус кадет «Виктория» (г. Старый Оскол)

**Ключевые слова:** одаренность, уникальность, дети.

Одаренные и талантливые дети не просто воспринимаются не только детьми, но и учителями в школе. И нормальный познавательный процесс одаренного и творческого ребёнка может категорически отрицаться окружающими, а также восприниматься как противоестественной способностью в обыденной жизни.

Свойства личности талантливого ребёнка:

1. Бдительность, организованность, постоянная мобилизованность к работе.
2. Неудержимая необходимость работать без утомления, не видя необходимости в сне и отдыхе.
3. Отличительная черта таких детей: скорость мыслительных возможностей, высокий уровень обобщенно-комплексной деятельности, производительность умственной работы.

Обширный круг интересов, становящийся активным толчком интеллектуальной активности ребенка.

В комплексе все эти свойства образуют систему интеллектуальной одаренности, которые обнаруживаются у преобладающего большинства детей и отличаются лишь уровнем проявления каждой из этих способностей.

Но одаренность не приобретет полноценного развития, если на нее не будут воздействовать конкретные обстоятельства. На формирование таланта ребенка, как и на развитие самой личности, оказывают воздействие три фактора: генетически предрасположенные задатки, как предпосылки развития таланта, воспитание и окружающая среда.

Социальные отношения — это аспект личности как человека. Если основа индивидуума составляет совокупность всех общественных отношений, то сущность каждого определенного индивида как личности составляет совокупность конкретных социальных отношений, в которые он оказывается включен. Эти связи вне его, то есть в социальном окружении, и поэтому возможны, объективны, и вместе с тем они внутри, в нем как субъекта.

Ученые подтвердили, что все дети рождаются уникальными, но лишь 20–30% развивают свою одаренность. Что же на это влияет? Сами по себе задатки от рождения

не являются данными успешности ребенка или его «сверхспособностей», как уже говорилось выше, лишь конкретные факторы оказывают воздействие на их формирование. Только в ходе воспитания, обучения, общения и социальных взаимодействий из задатков складываются способности.

Есть точка зрения, что одаренность — это вид девиации, который представляет собой отклоняющееся поведение на базе развития «сверхспособностей». Но что же получается? Почему из достоинства может сложиться масса проблем? И главное, что воздействует на негативные стороны одаренности — социальные условия. Вспомните, сколько раз одаренные дети находились в ранге «трудных детей» лишь потому, что неадекватно воспринимались одноклассниками, учителями, родителями. Модели обучения признанные в образовательных организациях зачастую перемещают одаренного ребенка в тупиковую ситуацию, ведь общепризнанные взрослые шаблоны мышления не дают ему качественно формироваться. Конечно к внешним факторам присоединяются социально-психологические и личностные проблемы ребенка. Социально-психологические трудности одаренных детей выражаются довольно часто в хорошо знакомых школьному психологу формах дезадаптивного поведения, таких как асоциальное и враждебное. Недовольство ребёнка сложившейся практикой отношения к нему сверстников и взрослых, протест в отношениях, долговременное угнетение важных для него интересов — в деятельности, выражении своих возможностей, лидировании — могут занимать в поведении формы нарочито-подчеркнутой асоциальности и защитной агрессии. В этом случае ребёнок ведёт себя неприлично-провокационно, яростно и враждебно реагирует на действия и оценки окружающих его людей, допускает ненормативные, даже вульгарные поступки: портит вещи, матерно ругается, дерётся и т. д. Случается и противоположная реакция — ребенок оказывается замкнутым, задумчивым, часто пребывает где-то во «вне», «летает в облаках», создавая свой идеальный мир.

Индивидуальные сложности одарённых детей ещё больше усугубляются в случаях образования у них неестественно заниженной самооценки их возможностей, незначительных требований, кризисного отношения к себе, беспомощности в воплощении в жизнь своих скрытых способностей.

Исходя из вышеперечисленного, обратим внимание на наиболее частые возможности дезадаптации одарённых детей:

- затруднения в общении при присутствии близких и друзей;
- трудности при участии в играх и затеях со сверстниками;
- социализация, т. е. стремление подстроиться под других, казаться такими, как все, отказ от своей уникальности;
- необычайно раннее стремление познать проблемы мироздания и судьбы;
- диссинхрония развития как фактор потери интереса к учёбе.

Предотвращая неблагоприятные последствия «одарённости», дезадаптацию уникальных детей в обществе желательно пользоваться цепочкой последовательных и единых социально-педагогических действий.

Одаренные дети превосходят сверстников в скорости, объеме понимания информации и ее расшифровке. Такие дети умеют следить и воспринимать несколько явлений одновременно, из их восприятия не исчезают манеры, позы, мимика и формы поведения окружающих.

Одаренного ребёнка очень часто сравнивают с губкой, поглощающей самую всевозможную информацию. Но такое дарование часто сопровождается чувствительностью, ранимостью, нерешительностью. Их обычный эгоцентризм формируется так, что эти дети в полной мере всё воспринимают на свой счёт.

Показанные нами противоречивые направления в персональном развитии одарённого ребенка указывают на специфические трудности в воспитании таких детей и могут создавать недопонимание в родительско-детском взаимодействии. В таком случае необходима помощь специалистов.

Психоразвивающая работа работников образовательного учреждения с одаренными детьми ведется в тех направлениях: формирование интеллектуальных способностей ребенка, расширение адекватного самовосприятия, поддержка ребенка в адаптации в окружающем мире и достижение конструктивных форм общения с ровесниками и взрослыми.

В настоящее время создано достаточное количество специальных программ и методик для работы с одаренными

детьми, многие школы в нашем государстве трансформируются в сторону дифференцированного обучения. Психолог и учителя в образовательном учреждении должны поставить перед собой определенный круг задач:

1. Консультационная поддержка и информирование педагогов и родителей по проблемам, связанных с выявлением, развитием и поддержкой одаренных детей.
2. Организация таким образом занятий на развитие способностей, чтобы поддержать одаренность каждого конкретного ребенка.
3. Организация работы специалистов с семьей одаренного ребенка.
4. Привлечение внимания сотрудников образовательного учреждения: публикации в периодике, определение проблем одаренных детей на открытых конференциях, семинарах.
5. Использование сети Интернет для распространения информации о специфике обучения одаренных детей, методике, психологии и т. д.; выход на различные целевые группы заинтересованных читателей; создание сетевых сообществ пользователей Интернета, занимающихся одаренностью и т. д.

Социальный педагог в образовательном учреждении следует букве закона «О правах ребенка», а так же поставить работу по созданию и управлению работы школьных площадок по работе с одаренными детьми. В его обязанности может входить также:

1. Организация и проведение массовых мероприятий, проведение олимпиад и научно-практических конференций.
2. Формирование информационной базы данных о талантливых и одаренных детях образовательного учреждения.
3. Создание банка методических материалов по работе с одаренными детьми.

Таким образом, названные проблемы одаренных детей способствуют утверждению о важности для государства и общества приоритетных решений таких проблем как, совершенствование законодательной базы социальной защиты и поддержки одаренных детей, профессиональная подготовка и обучение работников образовательного учреждения по работе с одаренными детьми, создание системы психолого-педагогической подготовки родителей одаренных детей.

Думается, что реальная и практическая освоение каждого из данных положений разрешает обеспечить работу по воспитанию одаренных детей на качественный уровень и добиться эффективных результатов, имеющих неопределимое значение для развития нашей страны в будущем.

#### Литература:

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей / Моск. психолого-соц. ин-т. — 2-е изд. — М.: ФЛИНТА, 2001.
2. Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей. М., 1997.

3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. — М.: Академия, 2002.

## Формирование мотивации к самопознанию у младших школьников

Заботлина Виктория Вячеславовна, студент магистратуры;

Степанов Сергей Юрьевич, доктор психологических наук, профессор

Московский городской педагогический университет

*Статья посвящена изучению проблемы формирования самопознания младших школьников; представлены результаты формирования мотивации самопознания у младших школьников.*

**Ключевые слова:** самопознание, самосознание, познавательная мотивация, рефлексия, обучение, младшие школьники, гуманная педагогика, педагогика творчества, education, co-creative, self-knowledge, consciousness, informative motivation, reflection, younger school students, humane pedagogics.

Социально-экономические трансформации, происходящие последние годы как в России, так и по всему миру, подтолкнули к переоценке мировоззренческих ориентиров личности. А именно, возвращению к человеку, как к главной ценности, и к тому, как он видит и соотносит себя с окружающим миром.

Современность породила новый тип людей, генерирующих идеи, находящихся в постоянном поиске, развивающих в себе способности к рефлексии, к самопознанию, к критичности.

Даниил Борисович Эльконин охарактеризовал это, как возможность «строить отношения с самим собой меняющимся, вчера думающим и действующим не так, как сегодня» [9].

Самопознание — это процесс осознания личности своего «Я», своих индивидуальных характеристик: понимания своих сильных и слабых сторон, особенностей когнитивных процессов, понимание потенциальных возможностей, склонностей и талантов, неповторимость протекания эмоциональных и волевых процессов и физического состояния.

Первичную информацию о себе индивид получает исходя из связи с социумом и далее оперирует этими данными для познания себя. Посредством механизма рефлексии происходит самопознание своих внутренних психических состояний, а также мотивов, целей и понимания видения своего образа, отраженного другими людьми.

Однако традиционная школа не занимается обучением рефлексии и самопознанию, скорее это происходит опосредовано и не систематически. Акцент делается на развитии когнитивной сферы, а окружающий мир и сам человек познается через предметные знания. Однако, формирование самопознания, является особо важным этапом в процессе становления личности.

В психологии и педагогике гуманистической направленности выделяется ряд психологические процессов и механизмов, с помощью которых осуществляется самопознание: самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ,

самовосприятие. Все они интегрируются в феноменологию процессов личностной рефлексии, т.е. активности человека, направленной на осмысление и переосмысление самого себя [5].

В. А. Сухомлинский писал: «Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания?.. Жизнь убедила: первый и наиболее осязаемый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого» [6]. И таким образом самопознание дает начало формированию самосознания и образа формирующегося целостного «Я».

Такая активная позиция познания своего «Я», изначально формируется средой обитания ребенка и его окружением, с самого раннего возраста. В процессе взаимодействия — общения, обучения, игры, труда — происходит познание самого себя как духовной единицы и своего социального Я.

В исследованиях «о самопознании младших школьников», проведенных в 2003 и 2015 гг. в школах г. Москвы, Сорокоумовой Е. А., были подняты вопросы понимания и оценивания себя, восприятия себя самого (своего Я), понимания ситуаций взаимодействия и общения.

На основании исследования, был сделан вывод, «что на первое место дети ставят свои социальные характеристики (59%), понимание своего внутреннего мира (14%) и физических характеристик (27%) не становятся центром их внимания, что свидетельствует об отсутствии процессов персонификации (выделения себя) и цельности восприятия своей личности».

В выводах было установлено, что младшие школьники из группы 2015 г. В большей степени склонны к самопознанию, чем их сверстники из группы 2003 г. [5].

Для формирования процесса самопознания, недостаточно естественной атмосферы созревания, необходима целенаправленная психолого-педагогическая работа по развитию и формированию личностной рефлексии, которая должна опираться на интересы и желания самих детей.

Если в школе образовательный процесс построен с ориентацией младших школьников на самопознание, то это способствует более продуктивному становлению самосознания в подростковом возрасте.

В отличие авторитарно-репродуктивной педагогики именно в контексте рефлексивной педагогики сотворчества акцент делается на необходимости взаиморазвивающих и творческих отношений всех субъектов образовательной деятельности, а также каждого из них и к самим себе. И наиболее эффективным средством для этого являются рефлексивные практики и сотворческие образовательные технологии [3].

Сотворчество порождает особый вид человеческих отношений, при которых две уникальные личности «ученик — учитель» развивают как самих себя, так и друг друга, создают новый уникальный продукт, в широком смысле слова. В следствии такой деятельности, ребенок становится более позитивно настроенным к себе, лучше понимает себя и получает дополнительную мотивацию для саморазвития.

Примером методики, направленной на рефлексивное развитие ребенка самого себя в различных контекстах, а также на формирование мотивации самопознания у младших школьников в образовательной среде, является программа «Хочу все знать» [2], разработанная кандидатом психологических наук Николаевой Еленой Сергеевной.

Программа включает три раздела.

1. «Хочу все знать об окружающем мире» направлен на постижение ребенком своей принадлежности к живым существам, осознанию себя частицей окружающего мира.

2. «Хочу все знать о других людях» направлен на познание социального в своем «Я», оно происходит на основе познания ближайшего круга — семьи, друзей, соседей, помогая понять свои отношения, свое место в обществе.

3. «Хочу все знать о себе» направляет внимание ребенка к пониманию своего внутреннего мира — духовному «Я».

Ребенок получает возможность целенаправленно знакомиться со своими чувствами, мотивами поведения, переживаниями, познавать свои личностные особенности качества.

В процессе продвижения ребенка с одного этапа на другой функции учителя трансформируются: от функции инструктора, советника, образца, к функции супервизора (наблюдателя), а затем — фасилитатора и партнера.

Здесь каждое занятие представляет собой урок (мой дом; мой двор, мои чувства, мои цели и т. д.). В результате исследования Николаевой Е. С. доказано, что «у современных младших школьников, наряду с потребностью в познании и понимании окружающего мира через решение про-

дуктивных и творческих задач, включенных в содержание предметных знаний (познавательные мотивы), формируется и потребность в познании и понимании себя на основе познания и понимания другого человека в процессе взаимодействия и обучения в учебно-познавательной деятельности (мотивы самопознания)» [4].

Шалва Александрович Амонашвили — учитель-новатор, провозгласивший вместе с другими выдающимися отечественными педагогами Ильиным Е. Н., Шаталовым Е. П., Щетининым М. П. и др. педагогику сотрудничества и гуманизма, продолжатель деятельности великих предшественников, таких как: Корчак, Сухомлинский, Ушинский, Макаренко, Песталоцци, написал: «Научить ребенка видеть самого себя среди других, стремиться к самовоспитанию, самообразованию, самоопределению вот основная цель, которой я следую, развивая в детях умения выражать свои мысли письменно, разговаривать с самим собой» [1]. Сущность его педагогики, в том, что система не ломает ребенка, не переиначивает, а принимает полностью, поддерживает личную свободу, формирует уважительные, доверительные, отношений между детьми, учителями и родителями. Гуманность по отношению к ребенку, вера в него, подталкивают детское саморазвитие. Педагог становится лишь образчиком духовности и проводником в самопознании ребенка.

Также при поддержке Амонашвили в Республике Казахстан успешно реализовался проект курса «Самопознание», утвержденный приказом Министерства образования и науки Республики Казахстан № 566 от 12 июля 2001 года. С 2010 года уроки «Самопознания» вводятся в обязательный компонент образования, начиная с дошкольных учреждений и кончая вузами. В связи с необходимостью подготовки специалистов по «Самопознанию» МОН РК утвердил ГОСО по специальности «Социальная педагогика и самопознание», который был разработан КазГосЖенПУ, КНПУ им Абая, институтом Гармоничного развития человека при ННПОиОЦ «Бөбек», Карагандинским государственным университетом [7].

Вклад многих педагогов и психологов в формирование проблематики самопознания, в разработку конкретных методических приемов активизации личностной рефлексии у детей и обучающихся неосценим, но каждое время требует доработки и дальнейшего развития их идей и методов под новые реалии. И главный тренд современности связан с формированием цифровой среды, с применением дистанционных методов образования, а значит актуальными становятся исследования, направленные на изучение возможности применения сотворческих и рефлексивных технологий в новых условиях образования.

#### Литература:

1. Алиева Э. М. Костромина С. Н. Психологические индикаторы индивидуального образовательного пространства. // Материалы Международной научной конференции Ананьевские чтения — 2018. Психология личности: традиции и современность. С-ПбГУ. С. 376
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети / Ш. А. Амонашвили. — М., 1983. с. 117.

3. Асмолов, А. Г. Теория формирования и развития универсальных учебных действий / А. Г. Асмолов. — Москва: Просвещение, 2011. — 160 с.
4. Николаева Е. С. Модель развития мотивации самопознания у детей младшего школьного возраста/Сб. докладов Международной научной конференции Гуманитарного института. М.: Гуманитарный институт, 2009.
5. Психолого-педагогические и соматические переменные в деятельности современной школы: эффекты кольцевой детерминации: монография / авт. колл.: С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Т. А. Соболевская и др. / под ред. С. Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2017. — 292 с.
6. Сорокоумова Е. А., Николаева Е. С. Психологическое благополучие младшего школьника цифрового поколения // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. с. 127–135.
7. Сорокоумова Е. А. Самопознание детей цифрового поколения и их психологическое благополучие в процессе обучения // Использование ИКТ-технологий при выполнении заданий олимпиады школьников по искусству// Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном пространстве. Сб. ст. по материалам международной научно-практической конференции 10 октября 2019 г, Москва / Ред.-сост. О. Д. Никитин. — М.: ООО «Сам Полиграфист», 2019. — С. 206–211.
8. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. — М.: Наука, 2000. 179 с.
9. Сухомлинский В. А. Воспитание и самовоспитание / Сухомлинский // Избр. произведения: В 5 т. Киев, 1979–1980. Т. 5: 1980. с.242.
10. Электронный ресурс: URL: <http://ozin-ozu-tanu.kz/p/about>
11. Эльконин Д. Б., Психология обучения младших школьников. — М., 1974. с.264

## Развитие коммуникативных и познавательных способностей детей дошкольного возраста посредством квест-игры

Коробка Надежда Николаевна, воспитатель;

Сидорина Ольга Николаевна, воспитатель;

Баутина Ольга Николаевна, воспитатель;

Дибцева Татьяна Сергеевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 142» г. Воронеж

*Статья посвящена созданию специальных условий для развития коммуникативных и познавательных способностей дошкольников. Описывается опыт использования квест-игры как эффективного метода, используемого в детском саду. Описывается сравнительный анализ развития коммуникативных и познавательных способностей детей дошкольного возраста посредством квест-игры.*

**Ключевые слова:** коммуникативные и познавательные способности, квест-игра, дошкольники, развитие.

### Обоснование актуальности и перспективности опыта

Социальная, педагогическая и психологическая готовность к коммуникативному взаимодействию человека с людьми в настоящее время является необходимым условием развития личности начиная с дошкольного детства. На ранних этапах онтогенеза детей дошкольного возраста складываются базисные личностные качества и психические свойства которые в будущем окажут влияние на дальнейшее развитие. Развитие коммуникативных и познавательных способностей является важнейшей составляющей личностной сферы и обеспечивает общую адаптацию ребенка в окружающем мире. Умения вступать в коммуникацию с другими людьми, контролировать свое поведение, быть интересным собеседником оказывают решающее влияние совместную деятельность и на социальный статус ребенка в современном обществе.

Ведущие, признанные на мировом уровне теоретико-методологические основы изучения коммуникативного развития детей дошкольного возраста содержатся в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, В. С. Мухиной, Г. С. Остапенко, С. П. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, А. Валлона, Ж. Пиаже, И. Лингарта и других авторов.

Взаимосвязь коммуникативной и эмоциональной сферы рассмотрены в трудах О. В. Гордеева, И. В. Дубровина, Е. Е. Кравцова А. И. Сорокина, Л. П. Стрелкова, Н. М. Трунова и др.

Взаимосвязь коммуникативной и личностной сферы, в том числе познавательных способностей изучали А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. В. Петровский, Е. В. Субботский и др.

Авторами социально значимых коммуникативных навыков для создания межличностных отношений являются

Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Брудный, С. И. Капчеля, Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, Е. О. Смирнова и др.

Внимание к познавательному развитию дошкольников возрастает с каждым годом, так как дошкольное образование с настоящее время представлено разнообразными дошкольными образовательными организациями и вариативными формами образования от детского сада до центров дополнительного образования, имеющих различную направленность.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предусматривает формирование в детских садах развивающей предметно-пространственной среды, стимулирующей детскую инициативу и самостоятельность, творчество, свободу выбора, двигательную и познавательную активность, сотрудничество взрослого и ребенка.

Теоретические положения о развитии познавательных способностей принадлежат Л. И. Божович, Л. П. Галигузовой, Д. Б. Годовиковой, А. В. Запорожец, Н. Г. Морозовой, Н. Н. Поддьякову, А. И. Сорокиной, Н. Б. Г. И. Щукина и др.

Для нашего исследования актуальными являются научные работы о взаимосвязи двигательной активности и познавательного развития авторов Е. М. Беспаленко, О. Е. Жиренко, В. С. Мухиной, М. А. Руновой, Г. П. Поздняковой.

Реализация программ дошкольного образования в специфических для дошкольников форме — в игре, познавательной деятельности, театрализованной деятельности, творческой активности прекрасно дополняется образовательной формой квест — игра.

Квест — игра оказывает огромное значение для развития коммуникативных и познавательных способностей дошкольников. Предоставляя возможность разнообразить образовательный процесс квест — игра делает его необычным, увлекательным, эмоционально окрашенным для всех участников образовательных отношений.

#### **Условия формирования ведущей идеи опыта**

Для проведения исследования была изучена научная и практическая литература по теме. Далее сформулирована цель исследования — обоснование квест — игры как педагогическое условие, определяющее развитие коммуникативных и познавательных способностей дошкольного возраста.

Объект исследования — коммуникативная и познавательная деятельность дошкольников.

Предмет исследования — квест — игра как один из факторов развития коммуникативных и познавательных способностей детей дошкольного возраста.

#### **Методы исследования и исследуемые**

В исследовании приняли участие педагоги и дошкольники МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 142» г. Воронеж.

Методы исследования: наблюдение (во время игровой деятельности вне игры квест), исследование познавательной сферы «Кто лишний», «Аналогии», «Чего не хватает на картинке?», «Графический тест», «Пазл».

Коммуникативные игры, как средство диагностики коммуникативных способностей «Охота на лису», «Купи краску», «Проблемные ситуации» по Л. А. Головей и Е. Ф. Рыбалко. Диагностика проходила в два этапа.

Показатели — баллы и характеристика на их основе уровня коммуникативного и познавательного развития ребенка. Оценка по 3-х бальной системе, где 1 — низкий уровень, 2 — средний уровень, 3 — высокий уровень.

Для развития коммуникативных и познавательных способностей использовались следующие квест-игр «Путешествие за секретами здоровья», «Зверята потерялись», «Письмо из прошлого», «Поиски тайны хорошего настроения и дружбы» и др.

#### **Результаты исследования**

Главное преимущество квеста в том, что такая форма организации образовательно-воспитательной деятельности в игровом, занимательном виде способствует активизации познавательных и мыслительных процессов дошкольников. С помощью квест — игры можно достичь следующих целей: реализовать проектную, исследовательскую и игровую деятельность, познакомить с новой информацией, отработать на практике коммуникативные и познавательные умения детей. Очень важно, что соревновательная деятельность обучает взаимодействию в детском коллективе, развивает активность и инициативность.

После проведенных квест — игр и проведенного исследования познавательных и коммуникативных способностей детей, данные диагностики были проанализированы и нами получены достоверные сведения об эффективности квест — игр. Указаны данные одного учебного года.

**Таблица 1. Результаты диагностики коммуникативных и познавательных способностей дошкольников.**

Название методики	2018 г	2019 г	Показатель сравнения
«Кто лишний на картинке?»	2,12	2,78	0,66
«5 отличий» (ограничение по t)	1,98	2,84	0,86
«По заданию найти игрушку»	1,69	2,72	1,03
«Вместе или порознь?»	1,36	2,35	0,99

По данным сводной таблицы видно, что разница между показателями на начало учебного года и на его окончание есть. Задания для диагностики достаточно простые, но некоторые из них, например «Вместе или порознь» акцентированы на эмоционально-нравственное развитие ребенка. Была выявлена закономерность, чем выше уровень эмоционально-нравственного развития, тем выше уровень коммуникативных способностей. А вот высокий уровень познавательных способностей не отражается у большинства дошкольников на уровне коммуникативных способностей. Для наглядности составлена диаграмма, визуально подтверждающая результаты анализа.

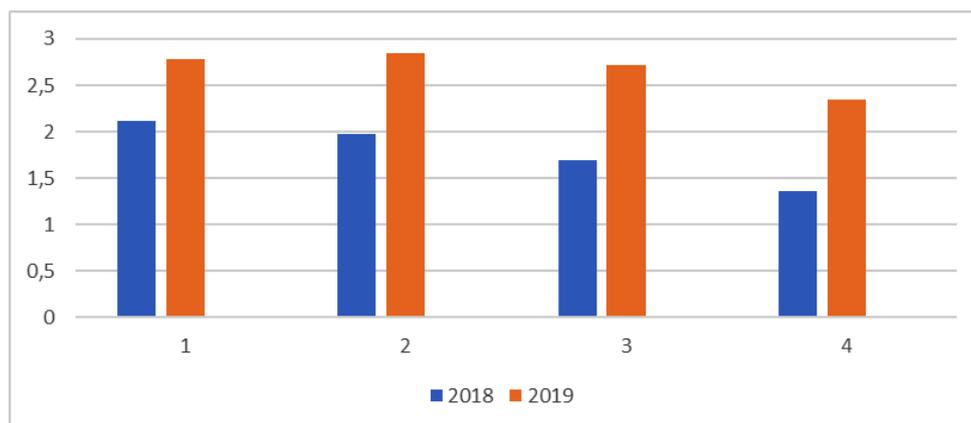


Рис. 1. Результаты диагностики коммуникативных и познавательных способностей дошкольников

*Вывод.* Таким образом, детские квест-игры помогают реализовать следующие задачи: образовательные (развитие познавательных способностей), развивающие (повышение мотивации, развитие коммуникативных способно-

стей и индивидуальных положительных психологических качеств), воспитательные (формируются навыки взаимодействия со сверстниками).

Литература:

1. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2008. — 688 с.
2. Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Образовательный квест — современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–2.

## Особенности организации педагогической практики в системе высшего профессионального образования на Донбассе в 1950–60-е гг.

Краснякова Юлия Игоревна, аспирант  
Луганский государственный педагогический университет

*В статье рассмотрены основные виды и аспекты организации педагогической практики будущих учителей в системе высшего профессионального образования в 1950–60-е гг. на примере педагогических вузов Донбасса.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, высшее профессиональное образование, педвузы, студенты.

Современная система высшего профессионального образования претерпевает существенные изменения, которые направлены на повышение качества подготовки профильных специалистов. Педагогические вузы самопровозглашенных республик Донбасса в рамках реализации новых стандартов образования, корректируют содержание учебных планов и педагогической практики. Поэтому достаточно актуальным становится изучение опыта организации педагогической практики в советский период.

В педагогических словарях термин «педагогическая практика» рассматривается как вид организации внеаудиторной работы студентов педагогических вузов под руководством методиста с целью творческой реализации теоретических знаний и практических навыков по педагогике, психологии и других специальных дисциплин; составная часть подготовки будущих педагогических работников [2, с. 75; 4, с. 95].

Прохождение педагогической практики являлось обязательным компонентом учебной программы педвузов с 1920-х гг. В 1950-е гг. Министерством просвещения СССР были введены учебные планы, в которых теоретическая подготовка студентов по педагогике сокращалась от 130 до 90 ч., в пользу часов для прохождения педагогической практики [1, с. 42].

В 1960 г. в соответствии с Приказом Министерства просвещения УССР «Об организации педагогической практики студентов и мерах улучшения практической подготовки студентов к работе в школе» в новую программу педпрактики был включен перечень обязательных мероприятий для отчетности студентов-практикантов. Во вступительной части основных организационных документов данного периода значилось: «Эти высшие учебные заведения должны выпускать таких учителей для средней школы, которые глубоко знают науку в области своей специальности, обладают

достаточными педагогическими навыками, хорошо знают жизнь, могут воспитывать учащихся...» [3, д. 266, л. 1].

В 1950–60-е гг. на территории Донбасса подготовку педагогических кадров осуществляли три вуза: Луганский государственный педагогический институт имени Т. Г. Шевченко, Сталинский государственный педагогический институт (с 1961 г. — Донецкий государственный педагогический институт) и Славянский государственный педагогический институт (с 1954 г. получивший статус высшего учебного заведения).

Педагогическая практика будущих учителей начиналась уже со второго семестра I курса. Студенты I–II курсов проходили педпрактику в III–IV классах в качестве помощников учителей или вожатых пионерских отрядов. На II курсе практика проходила на протяжении года без отрыва от занятий. Она была направлена на изучение школьного коллектива и на изучение работы ученической и пионерской организаций школ. Под руководством кафедры педагогики, классных руководителей и комсомольской организации школы студенты приобретали опыт организации тематических вечеров, культпоходов и экскурсий. Третьекурсники направлялись для работы в школу в V–VIII классы в качестве помощников классных руководителей, вожатых отрядов и руководителей кружков в том числе в летнее время.

Педпрактика студентов IV курса носила обучающий характер и предусматривала проведение пробных уроков по предметам широкого профиля. Вместе с тем, обязательным условием было выполнение студентом всесторонней воспитательной работы среди школьников [3, д. 126, л. 23–25].

В 1960-е гг. началось массовое открытие новых школ, повлекшее нехватку учителей. Этот факт обусловил введение в педвузах нового вида педагогической практики — стажерской. Студенты V курса проходили стажерскую практику, в период которой выполняли всю работу учителя в течение целого семестра. В отчетах педвузов Донбасса по опыту перестройки педагогической практики студентов за 1961–62 учебный год значилось: «Все студенты V-х курсов проходят стажерскую практику с 25 августа 1961 г. по 1 января 1962 г. на штатной должности учителя и классного руководителя». Анализ и оценка стажерской практики возлагалась на школу, в которую были направлены студенты. Для контроля за ходом практики и оказания методической помощи работникам школ пединституты направляли наиболее опытных преподавателей профильных кафедр [3, д. 266, л. 284].

В учебных планах пединститутов Донбасса было предусмотрено проведение студентами-практикантами экспериментальных работ в школе, например, апробировалась авторская методика составления психологической характеристики учащихся. Параллельно с этим, студентов со II-го курса привлекали к лекционной работе среди родителей и населения по общественно-политической и педагогической тематике [3, д. 266, л. 286].

Нехватка педагогических кадров способствовала увеличению количества специалистов, которых вузы готовили без отрыва от основной работы. Расширение системы заочного обучения должно было решить вопрос не только дефицита педагогических кадров, но привлечь в педвузы работающих учителей без высшего педагогического образования [4, с. 96].

В планах-календарях межсессионной работы студентов-заочников отмечалось, что прохождение педагогической практики в V–X классах любого типа школы (восьмилетней, средней, вечерней, школе-интернате) является обязательным. От прохождения практики освобождались студенты, которые в настоящее время работали по специальности с нагрузкой не менее шести еженедельных уроков и предоставивших в вуз положительную характеристику из школы.

Студенты заочной формы обучения проходили две практики: первую — на IV курсе в течение седьмого семестра без отрыва от работы по месту жительства; вторую — на V курсе в течение 4-х недель в учреждении по направлению от института за счет тарифного или неоплачиваемого отпуска. Для оказания практической помощи студентам-заочникам функционировали консультационные пункты в районных центрах Донбасса [3, д. 748, л. 234].

К прохождению педпрактики студентов готовили заранее. Преподаватели институтов на практических занятиях по методике преподавания профильных предметов отработывали со студентами навыки использования различных приемов и средств обучения. Обязательным условием перед прохождением педпрактики было изучение опыта ведущих учителей и классных руководителей, обучение методике проверки письменных и практических работ школьников.

За полгода до начала педагогической практики определялись лучшие школы областных центров и назначались руководители практики. Руководство педпрактикой осуществляли методисты профильных кафедр, завучи и лучшие учителя школ. За не прохождение обязательной педпрактики или получения неудовлетворительной оценки, студентов не допускали к сдаче государственных экзаменов [3, д. 727, л. 35].

В рамках реализации постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 3 октября 1966 г. и ЦК КП Украины и Совета Министров УССР от 14 октября 1966 г. «О мерах по улучшению подготовки специалистов и улучшения руководства высшим и средним специальным образованием в стране» отдельные кафедры могли вносить корректировку в учебные планы. Например, учебная практика по предметам кафедры физвоспитания начиналась не с III, а с I курса. Первокурсники проводили только часть урока, показывая отдельные элементы техники. Полноценные школьные и секционные уроки давали студенты уже II и III курсов [3, д. 607, л. 10].

Согласно отчетным документам педвузов, несмотря на то, что 90% оценок по педпрактике составляли «хорошо» и «отлично», среди основных недочетов проведения педа-

гогической практики в 1950–60-е гг. можно отметить следующие: периодическое возвращение к старым инструкциям по педпрактике; перегруз руководителей большим количеством часов; недооценка некоторыми методистами объема и роли воспитательной работы; формирование очень больших потоковых групп практикантов; слабый контроль над проведением воспитательных мероприятий; недостаточное знание студентами-практикантами содержания школьных учебников по профильным предметам [3, д. 607, л. 10].

Литература:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. — Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. — 135 с.
3. Государственная архивная служба Луганской Народной Республики (Госархив ЛНР). Ф. Р-416. Оп. 2.
4. Никульников А. Н. Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918–1991 гг.) // Сибирский педагогический журнал. — 2018. — № 4. — С. 94–101.

Таким образом, система организации педагогической практики на Донбассе в 1950–60-е гг. предполагала непрерывность практической деятельности студентов (с I по V курсы), введение новых видов практик (общественно-полезную, летнюю в пионерских лагерях, стажерскую) и была направлена на улучшение качества профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. Тем не менее, подобный опыт организации педпрактики показал определенные недочеты, что способствовало принятию уже в 1970-х гг. улучшенных программ педпрактики.

## Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр

Кузьмина Юлия Ивановна, воспитатель

МБДОУ г. Владимира «Детский сад № 59»

Для успешного развития ребенка первых лет жизни необходимо сенсорное освоение мира, обогащение чувственного опыта, столь значимого для полноценного восприятия окружающей действительности, и в первую очередь, пополнение представлений о свойствах предметов: их цвете, форме, величине, соотношении частей и целого, положении в пространстве и т. п., которое обеспечивается в предметной деятельности. Л. А. Венгер называет сенсорное развитие «фундаментом» общего познавательного развития. Однако оно имеет и самостоятельное значение, так как «полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда» [1, с. 10].

Предметная деятельность является ведущим типом деятельности в младшем дошкольном возрасте. Мир, окружающий маленького ребенка, — это, в первую очередь, предметный мир, в котором ему необходимо научиться использовать предметы по своему назначению. Предметная деятельность оказывает существенное влияние на развитие внимания, памяти, любознательности, познавательной активности, знаково-символического и наглядно-действенного мышления, а также речевых навыков на основе смыслового обозначения вещей.

Одним из эффективных средств сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста в предметной дея-

тельности современная педагогическая наука считает игровые технологии.

Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста в рамках использования дидактических игр происходит через решение различного рода задач «широкого диапазона трудностей» [2, с. 193]. Двигаясь от простого к сложному, от единичного к целому, ребенок в произвольной форме овладевает навыками познания окружающего мира. Учитывая, что игровая деятельность в возрасте 3–4 лет является ведущей, игровые технологии можно назвать одними из эффективнейших средств сенсорного развития детей, а главное, игры приносят ребенку искреннее удовольствие и радость, становясь незаменимыми мотиваторами интенсивного процесса естественного познания мира и самого себя.

Сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста, безусловно, в первую очередь, связано с созданием игровых ситуаций, предполагающих выполнение ребенком специального игрового задания, в основе которого лежит противоречие между необходимостью найти решение и невозможностью совершить это при помощи шаблонных действий.

Важнейшими условиями сенсорного развития детей при этом становятся:

— яркая естественная мотивация;

- поэтапное усложнение деятельности;
- активная коммуникация;
- позитивная реакция на процесс познания;
- варьирование приемов создания предметно-развивающей среды.

Природа дидактических игр — двойственная: с одной стороны, игра несет в себе учебное, познавательное начало, направлена на конкретизацию, уточнение, систематизацию знаний; усвоение способов умственной и практической деятельности; воспитание нравственного отношения к объектам и явлениям предметной, природной и социальной среды; на более глубокое изучение индивидуальных особенностей своих сверстников, самого себя. Познавательное начало в каждой игре реализуется в специфических дидактических задачах, направленных, в том числе, на развитие сенсорных способностей детей.

С другой стороны, дидактические задачи ставятся перед детьми не прямо, а через игру, образуя синкретичное единство с игровыми, занимательными задачами и игровыми действиями.

Среди дидактических игр, ориентированных на развитие сенсорных способностей детей младшего дошкольного возраста и организуемых на основе предметной деятельности можно выделить следующие разновидности:

- 1) Дидактические игры на различение цвета — «Домики и флажки», «Воздушные шары» и др.;
- 2) Дидактические игры на различение величины предметов — «Нанизывание больших и маленьких бус», «Сбор фруктов» и др.;
- 3) Дидактические игры на различение формы предметов — «Нанизывание бус разной формы», «Что лежит в мешочке?», «Геометрическое лото» и т. д.;
- 4) Дидактические игры на формирование понятия количества — «Веселые лягушата», «Орешки для белочек», «Каких кругов больше?» и др.;
- 5) Дидактические игры на соотношение частей и целого — «Разрезные картинки», «Составь предмет» и т. д.;
- 6) Дидактические игры на положение предмета в пространстве — «Справа как слева», «Далеко — близко» и др.

Практический опыт показал, что естественная любознательность детей раннего возраста особенно ярко проявляется в играх «Осенний букет», «Потрогайте и угадайте, что я вам дала», «Что лежит в мешочке?», «Почтальон принес посылку», «Зайчик с мешочком», «Бабочки», «Картина» и т. д. Все перечисленные игры связаны с предметной деятельностью исследовательского или творческого характера, что позволяет сделать вывод, что для детей младшего дошкольного возраста интересны не только дидактические игры, основанные на воспроизведении действий взрослого человека (педагога, родителей), но и самостоятельная поисковая деятельность на пути познания окружающего мира.

В системе дидактических игр, составляющих основу сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста, можно выделить два самостоятельных комплекса: начального формирования сенсорных умений и закрепле-

ния сенсорных способностей в разного рода предметной деятельности.

На первом этапе средством сенсорного развития становятся простейшие дидактические игры на определение цвета, величины, формы. Так главной задачей изучения дидактических игр «Катание цветных шариков», «Разбери по цвету», «Воздушные шары», «Стирка». «Осенний букет» является формирование представления о цвете, умения определять цвета и называть их.

На втором (закрепляющем) этапе содержание дидактических заданий усложняется. Игры «Домики и флажки» (попарное размещение цветковых элементов), «Собери грибочки в корзинку», «Лишний предмет», «Размещение грибов двух цветов в отверстиях столиков соответствующего цвета» ориентированы на закрепление умения различать и называть основные цвета, группировать однородные объекты по цвету, соотносить по цвету разнородные предметы.

Подобный прием поэтапного усложнения содержания заданий и материала дидактических игр позволяет сохранить познавательный интерес детей младшего дошкольного возраста, мотивирует к познанию нового, неизвестного.

Все игры ориентированы на активную коммуникацию (свободное общение детей с педагогом и между собой в игровом процессе), что оказывает влияние не только на эффективность мотивационных моментов, но и на становление социально-коммуникативных, а также речевых умений и навыков детей младшего дошкольного возраста.

Значительное количество дидактического материала, используемого в процессе игр, обуславливает закономерность создания развивающей предметно-пространственной среды — зоны сенсорного развития. Особое внимание следует уделить наглядным пособиям, способствующим формированию представлений о цвете, величине и форме предметов окружающего мира у детей младшего дошкольного возраста, а также автодидактическим (то есть самостоятельно подсказывающим способ игры) игрушкам. Особой популярностью у детей пользуются:

- цветное панно и ленты основных цветов;
- панно со съёмными изображениями фруктов и овощей, а также героев любимых сказок о животных;
- пирамидки, разнообразные по цвету, форме и материалу;
- вкладыши разной формы и размера для вкладывания и накладывания;
- матрёшки 3–4-местные;
- «коробки форм», т. е. игровые пособия для вкладывания в ячейки геометрических форм и предметных изображений;
- крупные пазлы и мозаики;
- кубики крупные пластмассовые и деревянные;
- шнурки и бусины для нанизывания;
- флажки и мячи различных размеров;
- геометрический календарь и т. д.

При организации развивающей сенсорной предметно-пространственной среды необходимо учитывать следующие аспекты:

- дидактический и игровой материал (куклы, кубики, пирамидки и т. д.) должен быть представлен в нескольких экземплярах, чтобы каждый ребенок мог при желании взять заинтересовавший его предмет;
- игрушки не должны восприниматься как некие атрибуты, стоящие на полках: они активно задействуются в разнообразных видах предметной деятельности.

Литература:

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. Для воспитателя дет. Сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилогина, Н. Б. Венгер; под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1988. — 144 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. / Г. К. Селевко— М.: Народное образование, 2014. — 235 с.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что дидактические игры, в основе которых лежит предметная деятельность, представляют собой одно из эффективнейших средств сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. Высокая продуктивность дидактических игр объясняется их личностной ориентированностью, исследовательским и игровым характером ведущего типа деятельности, высокой технологичностью, нацеленностью на реальный практический результат.

## Формирование коммуникативной компетенции младших школьников в процессе работы с текстом

Кушнир Ольга Юрьевна, студент магистратуры  
Адыгейский государственный университет (г. Майкоп)

*В статье раскрывается формирование коммуникативной компетентности младшего школьника при работе с текстом.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, младшие школьники, русский язык, умения, урок.

Развитие коммуникативной компетенции играет огромную роль в современном мире развития науки и техники. Целью введенного Федерального Государственного образовательного стандарта — воспитать компетентного выпускника, то есть создать условия для оптимального развития способностей ребенка к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию. Здесь задействовано и сохранение здоровья, и развитие интеллекта, и эмоционально-чувственная сфера, и социально-личностная адаптация. [1]

Дети сегодня — это люди нового поколения и образца, нового информационного общества, отличительной чертой, которых является развитие творческого мышления. Воспитывать и развивать детей необходимо уже с начальной ступени образования. Так как именно младший школьный возраст — это возраст позитивных изменений. Насколько легко школьник преодолеет трудности подросткового периода, зависит только от личностных преобразований на данном этапе взросления.

Процесс образования выстроен таким образом, что приоритетным является не сумма накопленных знаний, а становление личности ребенка и изменения происходящие с ней. На данный момент, как общество, так и государство в целом, стремятся к человеку, наделенному такими качествами, как высокий уровень коммуникативной ком-

петенции, самостоятельности в принятии решений, независимости суждений, относящемуся с уважением к мнению других людей. Все вышеперечисленное предъявляет новые требования к подготовке подрастающего поколения, которое должно по своему образовательному и культурному уровню соответствовать духу времени. Нам как педагогам, необходимо выявить и развить у обучающихся: доброжелательность, умение слышать, высказывать свое мнение, обосновывать свою позицию, то есть должны быть сформированы коммуникативные компетенции.

При работе в школе столкнулись с такой проблемой, когда обучающиеся не умеют четко выражать свои мысли, разговор недостаточно значимый и не выразительный. Некоторые боятся вступать в разговор, не могут правильно задать вопрос, и тем более обосновать его, отстаивать свое мнение. Другие же — не умеют слушать собеседника. Причиной такого поведения детей является неспособность использовать огромные возможности информационных и коммуникационных технологий. Довольно большую часть времени обучающиеся проводят в сети Интернет, которая открывает большие возможности, но ограничивает реальное общение.

Потребность в общении обеспечивает высокую мотивацию и ценностное отношение младших школьников к коммуникативной деятельности. Отсутствие навыков общения влечёт за собой множество конфликтов как в семье, в кол-

лективе, так и при совместной деятельности. Поэтому, мы включаем в начальной школе работу, для развития формирования коммуникативной компетенции у обучающихся.

Впервые понятие «компетенция» появилось в 60-е годы XX века, благодаря теории Н. Хомского. Анализ литературных источников показал, что исследованиями, посвященными проблемам коммуникативной компетенции, занимались как отечественные, так и зарубежные деятели, однако, единства определения сущности так и не выявили, каждый ученый трактует определение по-своему. [2]

В своих учениях Виноградов С. И. [3] отмечал, что «уровень коммуникативной компетентности способен повышаться, и это можно рассматривать как повышение уровня коммуникативной культуры. Это явление должно рассматриваться в качестве основной задачи в процессе преподавания культуры речи в учебных заведениях». При этом устремляет особое внимание на повышение уровня коммуникативных знаний, умений и навыков.

Коммуникативная компетенция — считается основной, так как именно она является стержнем, заложенным в основу всех других компетенций. То есть коммуникативная компетенция должна постоянно формироваться и развиваться в тесной связи с образовательными и информационными навыками. Конечный результат в письменной и устной речи, является развитие коммуникативных навыков, которые рассматриваются не только как цель, но и как средство успешности овладения любыми предметными знаниями и умениями.

Связующим звеном всех учебных предметов является текст.

Работа с текстом — эффективный способ работы, который позволяет учащимся развивать своё творчество, пополнять свой словарный запас, улучшать качество речи.

Текст является основой для создания речевой среды, которая развивается на уроках русского языка. Использование текста при изучении русского языка обеспечивает решение таких важных проблем школьного образования, таких как участие учащихся в духовном богатстве и красоте родного языка, развитие внимательного и вдумчивого отношения к слову.

Научные идеи Л. П. Федоренко [4] посвящены изучению роли речевой среды и способов ее формирования на уроках русского языка, именно ей принадлежит мысль об использовании текста как основы создания на уроках речевой среды. Продолжение работы по данному направлению мы находим у профессора А. Д. Дейкиной и Т. М. Пахновой (профессора кафедры методики преподавания русского языка МГПУ). [5]

На достижение этой цели направлены следующие задачи:

1) изучение сущности понятия «коммуникативная компетенция»;

2) проведение диагностики среди обучающихся на выявление уровня сформированности ключевых компетенций;

3) осуществление отбора технологий, методов и приёмов работы по формированию ключевых компетенций конкретно в процессе работы с текстом на уроках «Русского языка» и «Литературного чтения»;

4) разработать систему коммуникативно-ориентированных и творческих заданий работы с текстом.

Приводимые в действие задачи исследования, поставленные перед нами, было раскрыто содержание понятия коммуникативная компетенция, которая состоит в овладении навыков взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе, знакомство с различными социальными ролями, способность личности к речевому общению. Были выяснены особенности формирования коммуникативной компетенции среди учащихся начальной школы. Получены данные заключаются в том, что групповая работа является традиционным и высокоэффективным инструментом в создании коммуникативной компетенции на протяжении всего школьного обучения, включая начальную школу.

Для формирования коммуникативной компетенции мы выделили следующие характеристики:

1. Для развития коммуникативной компетенции очень важны интересные способы работы, такие как создание располагающей атмосферы, организация взаимной проверки заданий, взаимные задания в группе, создание проблемы, а также обсуждение участниками способов своих действий.

2. Создание благоприятной общей атмосферы в учебном классе и в школе в целом — атмосферы поддержки и заинтересованности в том, чтобы дети высказывали свою точку зрения. Необходима проявление толерантности к иному мнению. Решающая роль в этом вопросе принадлежит учителю, который должен быть образцом, не авторитарного стиля поведения, и иметь достаточную общую коммуникативную культуру. Учитель даёт речевые шаблоны и помогает в дискуссиях, в проведении обсуждений, приведении аргументов.

3. Совместная деятельность младших школьников будет эффективной в том случае, если она строится по типу совместно-раздельной деятельности с динамикой ролей. Кроме того, важными формами организации совместной образовательной деятельности, обобщения и взаимодействия детей, может быть совместная продуктивная деятельность и межвозрастное взаимодействие.

Анализируя учебники В. П. Канакина и В. Г. Горецкого «Русский язык» видим, что коммуникативная компетенция формируется только благодаря правильно подобранным педагогическим условиям. [7] Такие условия помогают обучающимся сотрудничать (умение слушать и понимать партнёра, планировать и совместно выполнять, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками).

Для выявления уровня сформированности коммуникативной компетенции в 3 классе были применены следующие методики:

1. Методика «Рукавички» (Г. А. Цукерман) [8]
2. Методика «Ваза с яблоками» (Ж. Пиаже, Флейвел)
3. Методика «Совместная сортировка» (Г. В. Бурменская)
4. Методика «Дорога к дому» (2007)

Результаты показали, что дети в третьем классе имеют определенно сформированные коммуникативные способности и умения, высокий уровень имеют приблизительно 1/3 класса (30–35%), средний уровень сформирован у 40% учащихся и низкий уровень имеет 25%, что говорит о недоработках, сложностях и затруднениях, которые не дают в полной мере раскрыться обучающимся.

В ходе эксперимента были разработаны уроки с акцентом на формирование коммуникативной компетенции у младших школьников, применяя различные способы работы с текстом.

Это и творческие работы, лингвистический анализ текста, мини сочинения, работа над составлением планов, диктанты с изменением текста (свободные, творческие, диктант с продолжением).

Для развития речи предложена работа над предложениями. В задание входило: «вставьте недостающие слова», «Расставьте знаки препинания», «Определи главную мысль прочитанного», «Из предложенного набора слов составить предложения по тематике», работа с деформированным текстом, то есть слова были разбросаны в хаотичном порядке ребенок переставляя слова должен был составить правильно предложение чтобы получился связной текст.

Основная задача, лежащая в основе работы учителя, — сформировать способности детей свободно выражать свои мысли, овладеть грамотной письменной и устной речью, полно, логично, не боясь показать их индивидуальность.

На уроках при изучении тем мы использовали такой метод организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, как беседа. В беседе раскрывается учебный материал, и все это постепенно увязывается с личным опытом ребенка. В данном процессе учащиеся воспроизводили необходимые знания и связывали их с сообщаемым учебным материалом. Например, беседа «Хранить, как зеницу ока», «Что имеем — не храним, потерявши — плачем», то есть приведенный пример можно рассмотреть в виде суда над грубостью и лживостью.

Проводили уроки «Почемучка» с использованием вопросно-ответной формы. Эффективными для развития коммуникативных способностей стали следующие виды вопросов:

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2009 URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения 17.04.2020 г.)
2. Хомский, Н. Синтаксические структуры. В кн.: Новое в зарубежной лингвистике, вып.5. — М. — 1962 г.

**Творческие вопросы.** Как изменился бы мир, если бы исчезли насекомые? Что бы ты делал, если бы прилетел на Луну?

**Оценочные вопросы.** Почему лучше быть умным? Почему знание языков ценится высоко?

**Интерпретационные (объясняющие) вопросы.** Почему листья на деревьях осенью меняют цвет? Почему осенью идет дождь, а зимой идет снег?

Таким образом, вопросы и ответы на них, действительно выполняют, роль механизма формирования коммуникативных способностей учащихся. В них бьется живая мысль, рождаются чувства и отношения.

Для повышения уровня развития коммуникативной компетенции нами были применены сюжетно-ролевые игры. Сюжеты ролевых игр представляют реальные и вымышленные ситуации общения. Учащимся предлагались жизненные, реальные ситуации. Такие как: беседа двух сверстников, пациент обращается к врачу за консультацией, в театре перед спектаклем, я принимаю гостей, общение в библиотеке и другие. Разбившись на несколько групп, участники игры инсценируют заданную ситуацию так, как считают нужным по теме. После каждой постановки велась дискуссия, выявлялись ошибки, в каждом случае проговаривались правила общения.

Использовали метод проектов, чтобы развить умения презентовать себя. Пример проекта, проводимого нами на уроке русского языка: «Рассказ о слове».

По окончании эксперимента проведенного нами, заключавшегося в апробации комплекса заданий для организации формирования коммуникативной компетенции младших школьников, был проведен контрольный этап, который показал увеличение уровня сформированности коммуникативной компетенции. Это даёт нам полагать, что проделанная нами работа — была эффективна, имеет положительный результат.

Таким образом, можем сделать вывод, что систематическая работа с текстом позволила мне достичь неплохих результатов:

- у большинства моих учащихся сформировалась положительная мотивация изучения русского языка и литературы;
- более эффективно осуществляется развитие интеллектуальных умений и навыков учащихся, формируется умение творческого подхода к решению учебных задач;
- совершенствуется речевое развитие, что позволяет учащимся добиваться успехов в учёбе, в различных конкурсах и олимпиадах.

3. Виноградов, С. И. Культура русской речи: учебник для вузов / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — Москва: Норма: ИНФРА-М, 1998. — 549 с.
4. Федоренко, Л. П. «Анализ методики и практики методики обучения русскому языку», Курск, 1994 г.
5. Дейкина, А. Д., Пахнова Т. М. Русский язык: Учебник-практикум для старших классов. — М., 2006.
6. Канакина, В. П. Русский язык. Учебник. 3 класс. В 2 частях. Ч.1 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.
7. Канакина, В. П. Русский язык. Учебник. 3 класс. В 2 частях. Ч.2 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.
8. Цукерман, Г. А. Проверь своих учеников //Начальная школа. — 1993. — № 1 — С.44–49

## ИКТ в процессе обучения грамматике иностранного языка

Моряхина Яна Алексеевна, учитель иностранных языков

МБОУ «ООШ № 35» г. Калуги

*Статья посвящена рассмотрению использования ИКТ на уроках немецкого языка. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет разнообразить процесс обучения. Мультимедийные презентации не только способствуют развитию творчества учителя и ученика, но и создают эффективную обучающую среду по всем видам деятельности.*

**Ключевые слова:** ИКТ, грамматика, мультимедийные презентации, возрастные особенности учащихся, урок немецкого языка, Интернет, эффективность.

Сущность термина ИКТ заключается в использовании новых технологий с целью расширить рамки образовательного процесса, повышая мотивацию учащихся, развивая интеллектуальные и творческие способности ученика. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения значительно улучшило арсенал методических средств и приемов учителя при обучении иностранному языку, позволило разнообразить формы работы на уроке и во внеурочное время, сделало занятия интересными и запоминающимися. Кроме того, появилось множество возможностей в обучении, освоении знаний, организации учебного процесса. Сегодня мы не сможем увидеть человека, который бы не имел компьютера, а в школе теперь невозможна организация занятий (уроков, элективных курсов, факультативов) без ИКТ.

Ефременко В. А. в своей работе указывает на то, что применение ИКТ на уроках позволяет в полной мере реализовывать основные принципы активизации познавательной деятельности: принцип необходимости, принцип информативности, принцип надёжности. ИКТ вызывают у учащихся интерес, например, анимационные фрагменты приближают изучаемые процессы к жизни обучающихся [1]. Диапазон использования компьютера в учебно-воспитательном процессе очень велик. Компьютер значительно расширил возможности предоставления учебной информации на уроках. Применение цвета, графики, звука, современных средств видеотехники позволяет моделировать различные ситуации.

Самым обсуждаемым вопросом в процессе обучения становится внедрение и использование ИКТ на уроках немецкого языка. Эта возможность является предметом

пристального внимания преподавателей, студентов и лиц, которые обучаются самостоятельно или дистанционно. Применение информационно-коммуникативных технологий в обучении грамматической стороне речи следует подвергнуть тщательному анализу в целях поиска оптимальных стратегий, конкретных приёмов и форм обучения.

В методике преподавания иностранного языка нет единого универсального метода, так как необходимо сочетать и комбинировать различные методы обучения в зависимости от целей, условий обучения и других факторов. Они стимулируют творческую активность обучаемых, повышают их мотивацию к изучению языка, в том числе и его грамматики. Грамматическая компетенция основывается на системе речевых навыков и умений, на знаниях о грамматическом строе языка. Грамматические навыки и умения занимают ведущее место в процессе приобретения способности к коммуникации.

Если учитель на практике обладает элементарной компьютерной грамотностью, то он способен создавать уникальные учебные материалы, которые нацеливают учеников на успешные результаты [2]. При подготовке к уроку нужно помнить, что материал должен соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Использование презентаций в PowerPoint в процессе обучения показывает, что учитель может создать занятие или фрагмент занятия любого типа. Их можно применить при различных видах деятельности: введении, тренировке и закреплении грамматического материала. Кроме творческой работы учителя, использование ИКТ на уроках требует творчества и самих учащихся. Несомненно, проектная работа с презентациями в PowerPoint увлекает учащихся

своей интерактивностью. Например, при изучении немецких предлогов можно сделать различные анимации, которые могут наглядно показать употребление того или иного предлога. При необходимости учащимся можно показать схему их употребления.

Еще одним преимуществом «является моментальная ссылка к допущенным ошибкам и их незамедлительное исправление (например «Nicht ganz richtig, bitte denk daran, dass...». etc.). При этом компьютер проводит дифференцированный анализ ошибок. Известно, что чем быстрее исправлена ошибка, тем эффективнее обучение. При работе с компьютером у учащихся исчезает страх перед ошибками. Это является очень важным моментом в обучении школьников иностранному языку. Учащиеся могут работать в подходящем для них режиме: компьютер их не подгоняет, а терпеливо ждёт, пока они сами справятся с упражнениями» [3,68].

При создании презентаций стоит помнить, они должны соответствовать требованиям, предъявляемым к любой наглядности:

- удобное управление программой;
- приятное оформление слайдов;
- соответствующий стиль представленного материала;
- отсутствие сложных грамматических схем и сплошного текста.

Созданные презентации требуют серьезной подготовки, но зато, они могут отвечать самым разнообразным запросам. Именно здесь проявляется индивидуальность учителя. Презентации создаются с учётом возрастных особенностей учащихся, таким образом, осуществляется личностно-ориентированное обучение. Применение презентаций на уроках в ходе работы над грамматическим материалом дает возможность анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. Так, например, при объяснении темы «Konjugation der deutschen Verben im Perfekt» учащиеся видят, как меняется корневая гласная у сильных глаголов и какие окончания они получают. При необходимости можно повторить тот или иной этап. Чтобы учащиеся лучше усвоили правило, необходимо этот материал визуализировать. Для этого можно использовать проектор и компьютер. Покажем это на примере учебника по немецкому языку для 6 класса (Alles klar!) [4]. На первом слайде будет представлено вопросительное предложение, которое уже стоит в перфекте. Was hast du am Wochenende gemacht? На последующих слайдах учащиеся увидят различные ответы на этот вопрос в прошедшем времени. Ich habe bis 10 Uhr geschlafen. Ich habe geduscht und gefrühstückt. После примеров даётся правило целиком. Здесь расписывается спряжение глаголов в перфекте haben и sein, что способствует закреплению полученной информации. И, наконец, на последнем слайде в качестве сравнения будут даны два глагола «sein» и «haben» с информацией, когда и в каких случаях они употребляются в составе сложного прошедшего времени. Далее всё правило целиком отрабатывается уже с помощью

упражнений. Для самоконтроля приводятся в качестве примеров различные глаголы, которые нужно поставить в перфект (machen, arbeiten, lernen, besuchen usw), ученики после выполнения заданий видят свои результаты.

Для того чтобы проверить, насколько учащиеся усвоили правило, в качестве раздаточного материала даётся небольшой текст, где нужно либо поставить глаголы, приведённые в скобках, в перфекте, либо после прочтения небольшого текста подчеркнуть глаголы, которые стоят в перфекте. Приведём примеры возможных заданий:

1) *Составьте предложения в перфекте, используя словосочетания в скобках.*

Lieber Paul,

so war mein Tag heute: um 7 Uhr (Kaffee trinken). Die Schule (um 8 Uhr anfangen). Ich (viel, mitschreiben), aber ich (nicht viel, verstehen). Der Lehrer (zwei Stunden, sprechen). Er (uns, nicht helfen). Um ein Uhr (nach Hause, gehen). Wir (dann, essen) und (Hausaufgaben, machen). Dann (ich, meine Freundin, treffen). Auch Martina (kommen). Wir (lesen, lernen und diskutieren). Martina (viel malen). Sabine (uns fotografieren). Am Abend (wir, Musik hören und essen).

Viele Grüße

Dein Brieffreund Heinz

Образец:

Lieber Paul,

So war mein Tag heute: um 7 Uhr haben wir...

2) *Прочитайте текст и подчеркните глаголы, которые стоят в перфекте.*

Tobias erzählt:

Ich bin schon als Kind dick gewesen und habe immer gern und viel gegessen. Für Sport habe ich mich nie besonders interessiert. Ich bin nicht einmal zum Fußballspielen mitgegangen. Am liebsten habe ich gekocht und neue Rezepte ausprobiert. An meinem achtzehnten Geburtstag habe ich gedacht: So kann es nicht mehr weitergehen. Ich habe mein Leben ändern wollen. Ich habe dann eine Diät gemacht, aber nach ein paar Tagen habe ich nicht mehr gekonnt und habe wieder aufgehört. Mein Hunger war stärker als mein Wille. Ich habe dann solche Diäten noch öfter wiederholt, aber ohne Erfolg. Schließlich hat mir meine Freundin ein Buch über Ernährung und Gesundheit mitgebracht. Da habe ich plötzlich mein Problem verstanden und meine Essgewohnheiten total verändert. Jetzt habe ich nur noch selten Schwierigkeiten mit meinem Gewicht.

Наиболее эффективными являются презентации, в которых после объяснения или предъявления материала, вставлены упражнения для первичного закрепления. Эти упражнения ученики могут делать на уроке фронтально или индивидуально. Возможность показать правильный ответ позволяет организовать взаимно- или самопроверку быстро и эффективно [5]. Приведём примеры возможных заданий:

1. *Прочитайте приведенные ниже предложения и употребите слова в скобках в необходимой по контексту форме.*

1.1 \_\_\_\_\_ ihr denn jetzt ins Kino gehen? (wollen)

1.2 Das Auto steht\_\_ (das) Haus.

1.3 Ich \_\_\_ noch ein bisschen liegen geblieben, aber um 7.15 Uhr \_\_\_ ich dann aufgestanden. (haben oder sein)

2. Прочитайте приведенный ниже текст. Расставьте предлоги так, чтобы они грамматически соответствовали содержанию текста. Заполните пропуски выделенными словами: *bei, zu oder nach*.

Petra ist gleich nach ihrem 18. Geburtstag (a) zu Karl-Heinz, ihrem Freund, gezogen. Sie hat es (b) \_\_\_ ihren Eltern einfach nicht mehr ausgehalten. Aber (c) \_\_\_ Karl-Heinz auch nicht lange. (d) \_\_\_ Hause zurück (e) \_\_\_ ihren Eltern wollte sie auf gar keinen Fall, also ist sie vorübergehend (f) \_\_\_ Steffi, ihrer besten Freundin, gezogen. Aber das ist auch keine Lösung. Sie hat sich deshalb entschlossen, (g) \_\_\_ Paris zu gehen. Sie wird dort (h) \_\_\_ einer Modefirma arbeiten und befürchtet, dass Karl-Heinz dann gleich (i) \_\_\_ ihr zu Besuch kommt.

В настоящее время существует достаточно много сайтов для обучения немецкому языку, которые предназначены именно для снятия трудностей у изучающих этот язык при помощи разнообразных упражнений. Среди немецкоязычных сайтов можно выделить такие как [6]:

<https://deutsch.info/ru/grammar>

Литература:

1. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка, ИЯШ № 8 2007 с.18
2. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: в вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. — СПб.: Издательство «Союз», 2009. — 192
3. Кудинова В. И. Использование компьютерных обучающих программ и Интернета на уроках иностранного языка [Текст] / Кудинова В. И. // Совершенствование организации и содержания самостоятельной работы студентов университета как средство обеспечения качества подготовки специалистов: Материалы XXXII учебно-методической конференции ТГПУ им Л. Н. Толстого: В 2 ч. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2005. — Ч 2. — с. 68–70.
4. Радченко О. А., Хебелер Г. Alles klar! Учебник немецкого языка. 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2007. — 239 с.
5. Романова Г. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. / Г. В. Романова // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. — Екатеринбург, 2012. — с.264–268
6. <https://notagram.ru/10-besplatnyh-sajtov-dlya-izucheniya-nemetskogo-yazyka/>

<http://startdeutsch.ru>

<http://www.de-online.ru>

Данные сайты можно применять для отработки определенных грамматических правил и упражнений, которые, в свою очередь, позволяют обобщить ранее полученные знания. Упражнения могут быть использованы как на уроке, так и дома. При их выполнении ученик сразу же видит свои результаты в виде баллов и, таким образом, может реально оценить свои знания по данной теме, а в дальнейшем ещё раз закрепить их и лучше усвоить. Здесь можно найти не только упражнения, но и правила, таблицы, объяснения грамматических особенностей немецкого языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что при использовании ИКТ меняется техника работы с грамматической стороной речи, поскольку в данном случае роль учителя заключается в том, что он поддерживает и направляет обучающихся в правильное русло. Также учитель показывает, как использовать современные компьютерные технологии для самостоятельного изучения той или иной грамматической темы или грамматического явления.

## Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях работы консультационного центра

Никифорова Мария Михайловна, педагог-психолог;

Шафикова Диляра Раифовна, старший воспитатель;

Ковшова Ольга Васильевна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 5 «Бэлэкэч» с. Пестрецы Пестречинского м. р. Республики Татарстан

*В статье обсуждаются проблемы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Показано, что они нуждаются в коррекционной работе, проведении консультационной и развивающей работы. Также показано, что социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья можно заниматься в консультационном центре. В центре есть необходимые специалисты и оборудование, необходимое для проведения работы с детьми, а также консультаций родителей (лиц их заменяющих).*

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, социализация детей с ОВЗ, социализация в условиях центра.

С каждым годом все больше детей, которые имеют отклонения от условной возрастной нормы. Это не только часто болеющие дети, но и дети с, повышенной возбудимостью, нарушениями концентрации и устойчивости внимания, плохой памятью, повышенной утомляемостью, а также с гораздо более серьезными проблемами (сенсорно-моторной алалией, РАС, синдромом Дауна, ЗПР, ДЦП). Они нуждаются в специализированной помощи, индивидуальной программе, особом режиме. Как правило, такие дети не посещают детский сад, вследствие чего их социальное окружение значительно уже. Они остро нуждаются в общении, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Под социализацией мы понимаем многогранный процесс, который должен учитывать разнообразие факторы: особенности и возможности человека, его предрасположенности. Каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности.

Такие дети и их родители остро нуждаются в постоянной психологической и педагогической помощи, сопровождении, коррекционной работе с детьми. Такую помощь они могут получить в специализированных центрах помощи [1, с. 36].

Одной из инновационных форм работы с такими детьми является консультационный центр сопровождения детей и родителей. Организация психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) и детям в консультационном центре позволяет нам проводить успешную социализацию детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, в том числе с ОВЗ.

На базе нашего детского сада был открыт консультационный центр сопровождения родителей детей, не посещающих детский сад от 0 до 7 лет. Работа в нем строится на основе интеграции деятельности разнопрофильных специалистов, оказывающих психолого-педагогическую помощь родителям и детям. Основная задача сотрудников консультационного центра — социализировать детей с ОВЗ и воспитать к ним терпимость детей и окружающих. Для успешного решения поставленной задачи привлекаются различные специалисты консультационного центра. Педагог-психолог диагностирует психологический статус ребенка; определяет степень отклонений в психологическом развитии ребенка; оказывает консультативную и методическую помощь родителям (законным представителям) по вопросам развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста; составляет индивидуальные программы развития ребенка с подбором игровых упражнений для использования их в условиях семьи. Также в его задачу входит организация коррекционно-образовательных мероприятий для детей с ОВЗ.

Музыкальный руководитель оказывает помощь детям в коррекции речи музыкальными логопедическими упражнениями через просвещение родителей; организация коррекционно-образовательных музыкальных мероприятий

для ребенка с ОВЗ; консультирует родителей (законных представителей).

Логопед проводит индивидуальные занятия с детьми, направленные на обучение родителей (законных представителей) организации игр, упражнений, занятий с детьми по исправлению отклонений в речевом развитии; консультирует родителей (законных представителей) с целью обучения их методам и приемам, корректирующим речевые нарушения дошкольников; организация коррекционно-образовательных мероприятий для ребенка с ОВЗ.

Совместная работа воспитателя по обучению татарскому языку и старшего воспитателя заключается в разработке и проведении развивающих занятий с дошкольниками. Занятия строятся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольника. Работа с родителями дошкольников, не посещающих ДООУ, заключается в обучении родителей организации воспитательного процесса в условиях семьи. Воспитатели также разрабатывают методические рекомендации по вопросам развития, воспитания и обучения детей.

Для реализации этой непростой задачи работа разделена на этапы:

1. Первичная встреча и знакомство с семьей.
2. Диагностическая работа — на этом этапе работает педагог-психолог и логопед. Они выявляют соответствие развития ребенка возрастным нормам. Если выявляются отклонения, мы даем рекомендацию обратиться к специалистам в медицинское учреждение. Если ребенок приходит с выявленным ОВЗ, нам важно, диагностируя психолого-педагогический статус, составить индивидуальную программу его развития.
3. Разработка и проведение коррекционных занятий согласно индивидуальному образовательному маршруту всеми специалистами консультационного центра.

#### 4. Анализ работы.

Работа специалистов консультационного центра направлена не только на работу с детьми ОВЗ, но и их родителями, с педагогами, а также с детьми и их родителями.

Первый важный аспект по социализации детей с ОВЗ — это их интеграция в общество. Мы интегрируем детей с ОВЗ в группы с детьми более старшего возраста, поскольку у более старших детей, как правило, больше развито чувство эмпатии, заботы и терпимости, они осознанно проявляют заботу, терпеливы к недостаткам других [3, с. 47].

Однако такая интеграция младших и старших детей вызывает затруднения в процессе их обучения. Дети с ОВЗ, как правило требуют индивидуального подхода. Детей с ОВЗ не всегда возможно включить в образовательную деятельность, так как у них индивидуальные способности, им сложнее освоить материал занятия. Для решения этой проблемы мы проводим совместные коллективные занятия: в то время, как основной педагог проводит занятие, остальные специалисты следят за детьми с ОВЗ и оказывают им достаточную помощь.

Второй важный аспект — это достаточные профессиональные компетенции педагога. Кроме профессиональных умений, компетенций, педагог, работающих с таким контингентом, должен обладать достаточной эмпатией, быть отзывчивым, добрым и терпимым. Ему необходимо уметь организовывать образовательную среду таким образом, чтобы было комфортно всем участникам образовательного процесса. Для этого педагоги и специалисты проходят постоянное повышение квалификации. Специалисты консультационного центра организуют семинары и тренинги для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и их родителями. Основная задача таких семинаров и тренингов — преодоление синдрома эмоционального выгорания.

Третий аспект — работа с родителями ребёнка с ОВЗ: формирование эффективного родительского поведения, организация преемственности домашних занятий, решение поведенческих проблем ребенка. Задача специалистов и педагогов консультационного центра — убрать чувство вины, агрессивное или любое другое некорректное поведение по отношению к своему ребёнку. Для этого разработаны и проводятся психолого-педагогические тренинги, мастер-классы, воркшопы, марафоны, киноклуб.

В консультационном центре для организации коррекционно-развивающего обучения с детьми использовалась система Марии Монтессори, методы которой оптимально подходят для ребенка с любым уровнем умственного, психического, речевого развития, поскольку реализуют индивидуальность в обучении. Нормализации по Монтессори-превращение поведения ребенка из девиантного

(отклоняющегося) в нормальное. Одновременно с нормализацией поведения повышается эффективность коррекционной работы, поскольку дети начинают демонстрировать поведение, свойственное воспитанникам с нормальным развитием. Занятия проходят в соответствии с различными зонами [2, с.89]. Мы используем книжки-малышки, дидактические игры, разработанные и рецензированные педагогами, картотеку нейропсихологических игр, картотеку психологических игр на сплочение, на развитие эмоциональной сферы, на эмоциональную разгрузку, бибабо. Также используется комната релаксации и разгрузки, соляная пещера, игротека.

Следующий аспект — развитие мультисенсорного обучения — обучения с опорой на каналы восприятия всех органов чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния, вкуса, что способствует более легкому восприятию и запоминанию нового материала. Мы применяем теоретические и практические аспекты мультисенсорного обучения музыкальной грамоте, изобразительному искусству.

Последний аспект — работа с социумом. Мы обучаем других родителей, что инвалидность может быть разной, говорим о толерантности к таким детям и т. д. На кино-тренингах мы рассказываем родителям о видах ОВЗ и т. д.

Таким образом, консультационный центр охватывает достаточно большой объем работы с детьми с ОВЗ и их родителями, социумом. Эта работа актуальна и важна, поскольку способствует социализации детей с ограниченными возможностями, повышению психолого-педагогической грамотности взрослых.

#### Литература:

1. Бабкина Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Н. В. Бабкина. — М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 143 с.
2. Дмитриева В. Г. Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет./ В. Г. Дмитриева — М., 2011. — 135 с.
3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. — 167 с.

## Проектная деятельность как способ формирования патриотического воспитания у обучающихся

Овинникова Марианна Михайловна, директор, педагог дополнительного образования  
МБУ ДО Дом творчества с. Шира (Республика Хакасия)

*В статье рассматривается опыт формирования патриотического воспитания школьников через участие в проектной деятельности на примере реализации дополнительной образовательной программы.*

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, моя история, патриотизм, патриотическое воспитание.

Проектная деятельность сегодня рассматривается, как современная образовательная технология, как одно из эффективных средств личностного и профессионального самоопределения обучающихся.

Для успешной реализации компонента проектного обучения необходимо полное включение школьника в интегративный творческий процесс. Добиться такого эффекта позволяют занятия в организациях дополнительного образования.

Процесс решения проектных задач, связанных с удовлетворением и потребностями обучения посредством проектирования и создания идеального или материального продукта в рамках реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы способствует формированию универсальных учебных действий, обеспечивает достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся, развитие профессиональных интересов, уточнение образовательных и профессиональных планов школьников.

Созидательная и преобразовательная деятельности обеспечивают формирование ключевых компетенций, а иначе говоря, ряда интегрированных свойств и качеств личности, или подсистем, таких как сознание, самосознание, Я-концепция, личностный смысл, идентификация, самооценка, направленность, восприятие и др.

Одним из таких интегрированных качеств личности является патриотизм.

Патриотизм — подразумевает под собой ценностные отношения обучающегося к своей семье, родному краю, стране, а значит может быть сформировано в процессе целенаправленной деятельности, в том числе и проектной.

В 2018 году в рамках подготовки к празднованию 75-й годовщины Победы в Великой Отечественной войне был запущен Всероссийский Проект «Моя история», направленный на повышение интереса к изучению истории своей семьи. Проект реализуется и в настоящее время совместными усилиями Волонтеров Победы, Российского государственного гуманитарного университета и Российского движения школьников.

На основе данного проекта в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования Доме творчества Ширинского района Республики Хакасия была разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Моя история» для одаренных детей объемом на 72 часа.

Программа направлена на формирование ценностного отношения к своей семье, родословной, через освоение инструментов поиска данных о своих родных, выстраивание генеалогического древа своей семьи, изучение фактов из истории района и Республики.

На основании полученных знаний, обучающимися подготовлен электронный сборник под названием «Внуки победителей». В сборнике содержится информация об активистах Ширинского местного отделения Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы» и их родственниках — участниках боевых действий в период Великой Отечественной войны, тружениках тыла, детях войны.

Для поиска документальной информации о своих предках, обучающиеся использовали следующие интернет порталы: «Мемориал», «Память народа», «Подвиг народа».

Программа доказала свою эффективность, благодаря социальному партнерству с такими организациями как Ширинский районный Совет ветеранов войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов, Военный

комиссариат Ширинского и Орджоникидзевского районов Республики Хакасия.

В рамках реализации программы совместно с Советом ветеранов школьники обрабатывали заявки жителей района, открывали поиск, работали с архивными документами Военкомата, составляли анкеты на офицеров военного времени, сверяли полученную информацию с данными памятной книги Республики Хакасия «Солдаты Победы». В итоге Советом ветеранов был подготовлен заявочный материал на внесение ранее неопубликованных фамилий на страницы книги Памяти. На мраморной плите мемориального комплекса «Слава Победы» высечены 70 имен.

В рамках дополнительной программы «Моя история» был разработан патриотический проект «Маршруты победы».

На территории муниципальных образований Ширинского района расположено 23 военно-мемориальных объекта. Каждый поселок имеет свое памятное место и свою отдельную историю. Ширинский район гордится своими героями военного времени. Четыре **Героя Советского Союза**: *Николаенко Александр Николаевич, Селицкий Иван Степанович, Тихонов Василий Гаврилович, Толмачев Алексей Емельянович. Два полных кавалера ордена*: *Кныш Яков Антонович и Андрушев Алексей Семенович.*

Целью проекта является создание условий для глубокого ознакомления школьников 5–11 классов с этапами и событиями Великой Отечественной войны на примере боевых и трудовых подвигов героев — земляков путем разработки Маршрутов Победы по местам воинской славы Ширинского района.

Проект решает ряд социально-педагогических задач:

- сохранение истории Великой Отечественной войны и памяти о ее героях-земляках через создание Маршрутов Победы;
- активизация поисковой работы, работы с ветеранами Великой Отечественной войны, оказание действенной помощи ветеранам;
- совершенствование навыков работы с информацией в ходе исследовательской деятельности;
- создание печатных и видеоматериалов для использования на уроках истории в школах;
- воспитание патриотизма у обучающихся образовательных школ района;
- формирование у обучающихся навыков социально-значимой деятельности.

В процессе исследовательской работы, по поиску дополнительной биографической информации о героях-земляках, участниками проекта подготовлена презентация «Четыре Героя и два Кавалера» и представлена на 15-ти классных часах в образовательных организациях. На Первомайской площади села Шира проведено 4 митинга по памятным датам. Составлено 3 экскурсионных маршрута.

В проекте приняли участие 25 волонтеров, 298 школьников района и 30 активистов Серебряного возраста.

В перспективе — продолжение поисковой работы с архивными данными, систематизация исследовательских ма-

териалов в электронный альбом «Маршруты Победы», издание печатной версии книги о героях-земляках.

В 2018 году проект был представлен на районном конкурсе исследовательских работ патриотической направленности «Отчизны верные сыны» и занял 1 место.

В 2020 году Валерия Бухтоярова, обучающаяся Ширинского Дома творчества возглавила проект и стала победительницей республиканского этапа всероссийского конкурса «Добровольцы России» в номинации «Уверенные в будущем».

Формирование ключевых компетенций, в частности умения самостоятельно добывать знания и применять их на практике, находить решение социальных проблем, потребности и способности к саморазвитию, успешнее всего осуществляется в процессе проектной деятельности.

Сегодня Валерия Бухтоярова студентка, руководитель местного штаба ВОД «Волонтеры Победы» на базе госу-

дарственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Училище (техникум) олимпийского резерва», и региональный координатор всероссийского проекта «Моя история» в Республике Хакасия.

С каждым годом потребность в укреплении патриотизма растет. В мае 2020 года Президент России Владимир Владимирович Путин внес поправки к закону «Об образовании» с предложением о расширении понятия воспитания, таким образом, чтобы оно послужило формированию чувства гражданственности, уважения к старшим, к подвигам героев Отечества, бережного отношения к историко-культурному наследию и традициям многонациональной страны.

Образование включает в себя знания и навыки, дополнительное образование несет в себе идею духовных, моральных ценностей, которые формируют личность, гражданина и объединяют общество.

#### Литература:

1. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л. В. Байбородова, Л. Н. Себребренников. — Москва: Просвещение, 2013. — 175 с. — Текст: непосредственный.
2. Госдума приняла закон о воспитании патриотизма. — Текст: электронный // Коммерсантъ: [сайт]. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4426128> (дата обращения: 17.11.2020).

## Об актуальности формирования культуры личной безопасности жизнедеятельности курсантов высших военных учебных заведений

Овчаренко Марина Сергеевна, кандидат технических наук, доцент

Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (г. Санкт-Петербург)

*В статье на основании результатов анализа состояния уровня травматизма военнослужащих и курсантов высших военных учебных заведений, полученной прогнозной математической модели динамики потерь военнослужащих в ВС РФ на ближайшие годы и углубленного изучения проблемы намечены пути исследования по созданию новой модели по формированию культуры личной безопасности военнослужащих, на примере курсантов высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** военный травматизм, травма, несчастный случай, профилактика, безопасность, безопасность военной службы, личная безопасность

**В** настоящее время, несмотря на постоянные действенные меры руководства Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ), направленные на создание и обеспечение безопасных условий военной подготовки и службы, нерешенными проблемами остаются высокий уровень травматизма и гибели военнослужащих в результате нарушений требований безопасности, дорожно-транспортных происшествий (ДТП) и несчастных случаев, а также в результате суицидальных происшествий [1].

По официальным данным МО РФ ежегодно в Вооруженных Силах (ВС) РФ при исполнении должностных обязанностей погибает более 500 военнослужащих, получают травмы с трудопотерями более 20 тыс. чел. [1].

Опираясь на изученную информацию и проведенный углубленный анализ состояния травматизма военнослужа-

щих, можно сделать вывод, что основной причиной травмирования военнослужащих является их личная неосторожность (при ДТП, при обращении с оружием, в ходе учений и при исполнении воинского долга) [1].

В структуре основных травм распределение травмированных выглядит следующим образом [2, 3]: переломы (56%), разрывы связок (25%), вывихи (9%), ушибы, раны, черепно-мозговые травмы по 3%. По распределению уровня травмированных по категориям военнослужащих и курсантов уязвимыми выявлены курсанты 2–5 курсов на их долю пришлось (61%) травм, курсантов 1 курса — 24%, офицеров — 9%, и прапорщиков 6% [2, 3].

Полученная в ходе настоящих исследований прогнозная линейная математическая модель динамики потерь в ВС РФ на краткосрочную перспективу 2020–2022 гг. ( $y = 13,656x -$

26919), показывает незначительный, но рост на 0,14% числа человеческих потерь, что говорит о необходимости дальнейшего совершенствования системы действенной профилактической составляющей, исключающей возможность травмирования и гибель военнослужащих от воздействия различных факторов [3].

На сегодняшний день в современных условиях безопасность каждого гражданина Российской Федерации — один из самых приоритетных и актуальных вопросов. Не только население страны, но и в особенности военнослужащие живут в условиях тотального, повсеместного риска, сопровождающегося различными угрозами, как для физического и психического здоровья, так и для жизни.

Несмотря на наличие прописанных требований, положений и норм в области обеспечения безопасности военной службы, сохранения жизни и здоровья военнослужащих содержащихся в Конституции Российской Федерации, Федеральных законах «О системе государственной службы в Российской Федерации», «О статусе военнослужащих», «О воинской обязанности и военной службе», «Об обороне», «Положения о порядке прохождения военной службы», Приказов и директив министра обороны РФ, проблема до конца не решена, и является насущной, требующей принятия реальных и действенных мер с целью гарантированного снижения и исключения происшествий с гибелью и увечьями военнослужащих.

Объективно в нашей стране к проблемам воспитания и образования населения различных категорий, в том числе и военнослужащих, в части подготовки их к грамотному поведению и действиям в повседневной жизни (быту) и экстремальных ситуациях (в условиях чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера) сохраняется традиционный подход.

Обучение носит рамочный, неэффективный, инструктивный характер без применения инновационных педагогических подходов (технологий) и учета по активному усвоению требуемых норм безопасности. Это, в целом, и требует необходимость разработки и внедрения в практику новых методически совершенных механизмов и технологий воздействия в вопросе воспитания культуры личной безопасности на обучающихся, как на становление будущего офицерского состава РФ. Поэтому назрела острая необходимость иного взгляда на новые подходы в системе формирования культуры безопасности жизнедеятельности курсантов высших военных учебных заведений [1, 2].

Общеизвестно, что основными целями формирования культуры безопасности жизнедеятельности (КБЖ) являются снижение влияния человеческого фактора на риск возникновения чрезвычайных ситуаций, минимизация количества пострадавших, обеспечение безопасности человека, общества и государства [4]. Основными организационными принципами формирования КБЖ являются всеобщность, непрерывность и комплексность [4]. Деятельность по формированию КБЖ должна быть интегрированной и междисциплинарной, базироваться на научно

обоснованных разработках по мотивированию к безопасной жизнедеятельности и воспитанию культуры личной безопасности, а также соответствовать психофизиологическим и познавательным возрастным возможностям различных групп военнослужащих (от курсанта до офицера, приступившего к службе).

Интегрированность может быть представлена во внеучебное и внеслужебное время в виде информационного воздействия посредством различных педагогических технологий и форм в области пропаганды знаний в области безопасности жизнедеятельности.

Общеизвестно, что пропаганда знаний в области безопасности — это важное государственное дело. Очевидно, что положительные результаты пропаганды выгодны государству, а, следовательно, любому гражданину страны. Зачастую информация о мерах безопасности и методах спасения попросту не вовремя доходит до своего главного потребителя или элементарно забывается с течением времени, а до военнослужащих в особенности, отличающихся нехваткой времени для личностной безопасности в защиту любого гражданина или населения по долго службы [6].

В результате такого положения мы имеем крайне неблагоприятную обстановку с числом погибших и травмированных, как в условиях повседневной жизни, так и разного рода экстремальных ситуациях [6].

Таким образом, актуальность рассматриваемой темы обусловлена состоянием безопасности военной службы в повседневной деятельности, которая показывает, что уровень безопасности военной службы по-прежнему остается низким и не отвечает предъявляемым требованиям.

Выявленная актуальность и изучение существующей научной литературы и периодической печати позволило сформулировать цель настоящего исследования — разработка и создание комплексной инновационной модели по формированию культуры личной безопасности жизнедеятельности курсантов высших военных учебных заведений.

**Объект исследования:** обучающиеся военных образовательных учреждений.

**Предмет исследования:** современные педагогические технологии по формированию культуры безопасности жизнедеятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить проблему воспитания и образования различных категорий граждан, в том числе обучающихся военных образовательных учреждений в рамках культуры безопасности жизнедеятельности.

2. Провести сравнительный анализ состояния в области обеспечения безопасности военной службы в военных образовательных учреждениях.

3. Провести социологические исследования по вопросу обеспечения безопасности военной службы в военных образовательных учреждениях для определения влияния негативных факторов.

4. Провести критический анализ существующих и предложить новые подходы к созданию комплексной инновационной модели по формированию культуры личной безопасности курсантов на основе современных групповых педагогических технологий.

5. Представить социальный эффект от проекта.

Таким образом, определена цель и задачи нового научного направления по созданию комплексной инновационной модели по формированию культуры личной безопасности жизнедеятельности курсантов высших военных учебных заведений [6].

Предполагаемый социальный эффект от реализации предлагаемого научного исследования будет направлен на: воспитание внутренней потребности каждого курсанта следовать существующим нормам и правилам безопасности жизнедеятельности; оказание положительного влияния на формирование безопасного образа жизни, как в повседневной жизнедеятельности, так и во время службы; использование и применение нового методического механизма воздействия на курсантов высших военных учебных заведений в вопросе формирования безопасного образа жизни и культуры личной безопасности [6].

#### Литература:

1. Официальный сайт Министерства обороны Российской Федерации: Безопасность [Электронный ресурс] URL: <https://sc.mil.ru/social/safety.htm> (дата обращения: 25.07.2020).
2. Овчаренко М. С. Анализ состояния травматизма военнослужащих и поиск путей профилактики // Международный научный журнал «Молодой ученый», № 34 (324). ООО «Изд-во «Молодой ученый», 2020. — С. 119–122.
3. Овчаренко М. С. Изучение причин и уровня травматизма военнослужащих и поиск мер по предотвращению и профилактике // Актуальные вопросы перспективных научных исследований: Сб. науч. тр. по материалам VI Международной научно-практической конференции (28 сентября 2020 г.) Смоленск: МНИЦ «Наукосфера», 2020. — С. 13–18.
4. ГОСТ Р 22.3.07–2014 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Культура безопасности жизнедеятельности. Общие положения: <http://docs.cntd.ru/document/1200109440> URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25841> (дата обращения: 25.07.2020).
5. Федотова Н. Р. Формирование культуры безопасности у бакалавров // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25841> (дата обращения: 25.07.2020).
6. Бочаров А. В. Роль учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в формировании у студентов культуры безопасности // Физическое воспитание и спортивная тренировка. — 2017. — № 3 (152).
7. Дурнев Р. А. Культура безопасности жизнедеятельности как фактор формирования безопасной образовательной среды // Проблемы БЖД (в сфере образования): материалы I научно-практич. конф.: Всероссийский научно-исследовательский институт по проблемам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций МЧС России, 2016.
6. Овчаренко М. С., Худякова В. М. О разработке и применении инновационных подходов в образовательной среде к вопросу воспитания культуры личной безопасности учащихся и вузовской молодежи / EUROPEAN SCIENCE OF THE FUTURE. Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции (24 сентября 2019 года) / МНИЦ «Наукосфера». Смоленск, 2019. — С. 15–19.

## Использование нейropsихологических технологий для коррекции смешанной дисграфии у детей младшего школьного возраста

Радькова Надежда Владимировна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Ученые, исследователи, логопеды отмечают рост числа детей младшего школьного возраста, страдающих нарушением письменной речи и, в частности, дисграфией: по данным разных авторов, около 21% детей младшего школьного возраста имеют дисграфию (А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова) [4].

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что у ученых и исследователей нет единого взгляда на этиологию и патогенез дисграфии.

По мнению исследователей Т. В. Ахутиной, Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, на возникновение дисграфии могут влиять факторы:

1. Органические: инфекционные заболевания в пренатальном, натальном и постнатальном периоде развития, травмы, гипоксия.

2. Конституциональные: связаны с недостаточностью функционирования отделов головного мозга, которая передается по наследству.

3. Социально-средовые: педагогическая запущенность, госпитализм, билингвизм, неблагоприятная обстановка в ближайшем окружении ребенка [1, 2, 4].

Существует три основных подхода к исследованию и коррекции дисграфии: психолого-педагогический, психолингвистический, нейропсихологический.

Традиционным и наиболее распространенным подходом в современной школе является психолого-педагогический, с точки зрения которого дисграфия у младших школьников является проявлением нарушения устной речи и следствием недоразвития оптических функций (Р.И. Лаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова) [2,3,5].

С точки зрения психолингвистики, механизмы дисграфии рассматриваются как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем [1].

С точки зрения нейропсихологического подхода, в основе которого лежит теоретическое положение Л.С. Выготского и А.Р. Лурии о высших психических функциях (ВПФ) как о сложных функциональных системах, состоящих из структурных компонентов, письмо рассматривается как результат функционирования ВПФ, опирающихся на работу различных участков мозга, при этом недоразвитие (нарушенная работа) любого из компонентов может привести к специфическим нарушениям письма — дисграфии. Последователями А.Р. Лурии и Л.С. Выготского являются современные исследователи — Т.В. Ахутина, Т.Г. Визель, Л.В. Семенович, Л.С. Цветкова.

Существует несколько классификаций форм дисграфии с точки зрения разных подходов к ее исследованию. Однако на практике дети с нарушением письменной речи имеют признаки разных видов нарушения письма — страдают так называемой смешанной дисграфией, включающей в себя симптомокомплексы разных форм дисграфии.

Т.В. Ахутина, рассматривая дисграфию в нейропсихологическом аспекте, выделяет следующие виды дисграфии:

1. Дисграфия по типу регуляторной — обусловлена нарушением функций планирования и контроля. У детей наблюдаются трудности в удержании внимания, инертность или импульсивность при выполнении заданий, трудности переключения; в письме содержатся ошибки по типу упрощения программы — о персеверации букв, слогов, пропуски, антиципации, контаминации; ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа.

2. Дисграфия по типу трудностей поддержания рабочего состояния активного тонуса коры больших полушарий — проявляется в высокой утомляемости, низкой работоспособности, из-за чего отмечается наличие многочисленных ошибок.

3. Зрительно-пространственная (холистическая) дисграфия по правополушарному типу, которая проявляется в на-

личии у детей ошибок в пространственной ориентировке, задержках в актуализации графического и двигательного образов буквы, заменах букв по оптическому сходству [1].

Нейропсихологическая диагностика выявляет недостаточность работы той или иной психической функции, а нейропсихологические коррекционные методики позволяют обнаружить взаимосвязь нарушения письма с особенностями функционирования отделов головного мозга, отвечающих за особенности протекания психических функций у младших школьников с дисграфией, — это способствует выявлению причины дисграфии и трудностей обучения в целом.

Нейропсихологическая коррекция направлена на стимуляцию развития ВПФ и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга. Нейропсихологическая коррекция предполагает построение коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста, учитывая уровень развития и особенности их ВПФ — речи, внимания, памяти, мышления, восприятия.

Существуют основные системы нейропсихологической коррекции развития ВПФ: технология сенсомоторной коррекции по принципу замещающего онтогенеза А.В. Семенович, технология восстановительного обучения Л.С. Цветковой, методики применения кинезиологических упражнений А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк.

Технология сенсомоторной коррекции по принципу замещающего онтогенеза А.В. Семенович основана на прохождении упущенных, непройденных ребенком этапов онтогенеза и включает в себя работу по двум направлениям:

1. Двигательная коррекция, представляющая собой выполнение нейропсихологических упражнений, повышающих уровень активации работы больших полушарий.

2. Нейропсихологические упражнения на развитие межполушарного взаимодействия и нормализацию мышечного тонуса.

Применение технологии сенсомоторной коррекции А.В. Семенович способствует формированию у детей осевых (телесных, органных, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий (язык — глаза, руки — ноги — дыхательная система, суставно-мышечная — дыхательная системы и др.). Формируемое на этом уровне сенсомоторное обеспечение всех психических функций активирует общий энергетический, эмоциональный и тонический статус, гармонизирует нервно-соединительнотканые взаимодействия. Кроме того, у ребенка формируется оптимальный для него уровень произвольной саморегуляции, что способствует развитию обобщающей и смыслообразующей функции речи, способности к построению самостоятельного продуктивного речевого акта, развитию интеллектуальных процессов [6].

В основе нейропсихологической технологии восстановительного обучения Л.С. Цветковой лежит принцип восстановления необходимой функции за счет ее «объек-

тирования», вынесения во внешнюю деятельность, учитывая аспекты:

1. Нарушенная ВПФ не исчезает, наступает ее дезорганизация.

2. Нарушенными могут быть несколько ВПФ, одна и та же психическая функция может оказаться нарушенной при поражении различных участков мозга.

3. Нарушение ВПФ имеет специфику, которая зависит от того, какое звено в функциональной системе оказался нарушенным.

4. Локализация симптома может не совпадать с локализацией ВПФ, необходимо установить фактор нарушения ВПФ [7].

Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции смешанной дисграфии у детей младшего школьного возраста позволит исследовать и корректировать структурные компоненты ВПФ, то есть влиять на механизм возникновения дисграфии, учитывая индивидуальные особенности развития ребенка и функциональную систему письма.

#### Литература:

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — Москва: Академия, 2015. — 288 с. — Текст: непосредственный.
2. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов-на-Дону: «Феникс», СПб.: «Союз», 2007. — 179 с. — Текст: непосредственный.
3. Левина Р. Е. Нарушения чтения и письма у детей: Избранные труды / Ред. — сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — Москва: АРКТИ, 2005. — 221 с. — Текст: электронный <https://search.rsl.ru/ru/record/01002796271>
4. Прищепова, И. В. Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи: Психолого-педагогический подход: Учебно-методическое пособие / И. В. Прищепова, П. А. Прищепова. — Санкт-Петербург: Издательский Дом «Литера», 2020. — 128 с. — Текст: непосредственный.
5. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. — Москва ВЛАДОС, 2008. — 296с: ВЛАДОС, 2008. — 296 с. — Текст: непосредственный.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2017. — 474 с. — Текст: непосредственный.
7. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — Москва: Юристъ, 1997. — 256 с. — Текст: непосредственный.

## Работа с фоамираном в проектной деятельности учащихся 7-х классов на уроках технологии

Смородинова Алёна Александровна, студент

Воронежский государственный педагогический университет

*В данной статье рассмотрена проектная деятельность в рамках образовательной области «Технология».*

**Ключевые слова:** умение, проектная деятельность, предмет Технология.

**В** настоящее время актуальным становится использование в обучении методов и приемов, формирующих и развивающих умение обучающихся уметь делать выводы и умозаключение, собирать и анализировать необходимую информацию. На сегодняшний день в школе есть возможность для развития особого типа мышления — проектного, направленного на умение видеть проблему, выбирать наиболее оптимальный путь ее достижения, осуществлять рефлексия.

Метод проектов зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859–1952) [2, с. 65].

Проектная работа в школе — это составляющая часть образовательного процесса. Это инновационный метод,

который соединяет в себе такие компоненты как игровой, творческий, научный и учебно-познавательный [1, с. 10]. ФГОС нового поколения требует использования в образовательном процессе технологий деятельностного типа, методы проектно-исследовательской деятельности определены как одно из условий реализации основной образовательной программы общего образования.

Проектная деятельность включает ряд условных этапов: организационно-подготовительный, технологический и заключительный. Проектная деятельность, как и любая другая, имеет свои принципы: прогностичности, пошаговости, нормирования, продуктивности, культурной аналогии и саморазвития [4, с. 21].

Школьники во время выполнения проекта приобретают много различных знаний и умения, которые пригодятся им

в будущем: умение правильно определить цель исследования; умение самостоятельно поставить, сформулировать проблему, задачи; умение планировать и оценивать свою работу; умение генерировать идеи; способность аналитически мыслить, обобщать, анализировать изучаемый материал, научную литературу по проблеме; умение делать выводы; организовывать проектную работу; быть коммуникабельным, выступать перед публикой, связно излагать свои мысли, уметь аргументировано говорить, выслушивать других, с достоинством выходить из острых ситуаций.

Следует признать, что предмет «Технология» занимает одно из ведущих мест в современной школе, как целостной педагогической системе. В рамках образовательной области «Технология» используется метод проектов, как один из основных методов обучения данному предмету. На уроке технологии проекты в настоящее время занимают значимое место. Это объясняется тем, что они позволяют формировать коммуникативные навыки, что очень важно для формирующихся личностей.

Начиная с начальной школы в предмете «Технология» предусматривается выполнение проектов. В 7 классах обучающиеся уже могут выполнять более сложные изделия, работать с различными материалами, в том числе, с фоамираном. Работая с этим материалом, учащиеся приобретают новые для них умения и навыки, развивают творческое мышление и моторику рук, учатся аккуратности.

Фоамиран — это искусственный материал, изготовленный из мягкой пористой резины. Данный материал современно, не токсичен, поэтому с ним спокойно могут работать дети. Свойство фоамирана: фоамиран имеет память (он

очень пластичен, при нагревании и незначительном растяжении очень легко моделируется и принимает нужную форму, при этом он «запоминает» такое положение и остаётся в нём в дальнейшем); фоамиран очень плохо впитывает влагу (изделия из пластичной замши можно мыть водой, это никак не повлияет на качество материала, он останется в первоначальном состоянии); фоамиран очень приятный на ощупь (из-за пористой структуры он мягкий и бархатистый); очень легко режется и не оставляет острых краёв по линии среза; материал, не смотря на свою синтетическую основу экологически чистый и не токсичен. Поэтому материал без лишних мер безопасности может быть применен даже детьми в своих подделках. Из отрицательных свойств можно отметить его деформацию при воздействии повышенных температур и не убираемые следы, которые остаются на материале от колющих предметов, при этом данное свойство фоамирана можно превратить как в плюс, так и в минус. С ним работать нужно предельно осторожно, т. к. могут остаться следы от ногтей.

Фоамиран имеет широкое применение. Предоставляю примерный тематический банк проектов из фоамирана для 7 класса: настенное панно; мягкая игрушка; украшения для дома; ночной светильник; композиция из цветов; куклы; украшения для волос; шкатулка; декор для одежды.

Проектная деятельность стимулирует интерес к знаниям и способствует формированию ключевых компетентностей учащихся. Работа с фоамираном в проектной деятельности учащихся 7 классов пополняет багаж знаний и умений детей, которые они могут применить в дальнейшем на практике.

#### Литература:

1. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. — Москва, 2000.
2. Поляничева Н. О. Роль проектной деятельности в достижении современных образовательных результатов. — Чита, 2015.
3. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников. — Москва: АРКТИ, 2005.
4. Чечель И. Д. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям. — Москва: МИПКРО, 2001

## Проблема повышения педагогического мастерства через участие педагога в профессиональных конкурсах

Тезина Екатерина Александровна, студент;

Лукашина Виктория Денисовна, студент;

Логунова Екатерина Владимировна, студент

Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

*В статье понимается вопрос о таком явлении, как профессионализм учителя. Рассмотрены основные положительные и отрицательные стороны участия педагога в конкурсах и других мероприятиях, способствующих росту педагогического мастерства. Кроме того, в статье раскрывается значимость участия педагога в конкурсах как для него самого, так и для всего образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** педагог, профессионализм, педагогическое мастерство, конкурсы, профессиональный рост.

В настоящее время утверждение К. Д. Ушинского о том, что учитель живет до тех пор, пока учится, наиболее актуально. Педагог, целью которого является профессиональный рост, пытается заявить о себе широкой публике, для того чтобы поднять уровень педагогического мастерства и распространения опыта своей работы [5]. Педагогические конкурсы помогают педагогу реализовать свои способности.

Для педагога участие в конкурсах можно рассматривать как один из способов показать успехи в педагогической деятельности, а также представить результаты работы не только с учениками, но и с их родителями.

Участие в конкурсе — это, можно сказать, рефлексия, рассмотрение собственной деятельности со стороны. У любого педагога появляется возможность показать, что он — современный учитель, так как использует современные образовательные технологии, в том числе информационно-коммуникативные; обобщает и распространяет собственный педагогический опыт, подобным образом повышая уровень квалификации и улучшая свое педагогическое мастерство.

Для подачи заявки на участие в профессиональном конкурсе учителю необходимо обладать смелостью и рядом умений. И способствовать этому может прошлый опыт педагога участия в мероприятиях такого рода. Кроме того, значительной поддержкой выступает заинтересованность образовательного учреждения и методических центров в творческой деятельности учителя.

В современном мире педагогу требуется непрерывно повышать уровень своей профессиональных компетентностей. Они включают в себя знания и умения, которые отражают наличие у учителя ценностей и идеалов [4].

Исходя из требований, предъявляемых к педагогу, учебная организация определяет главные способы формирования его профессиональной компетентности:

1. Работа в методических, творческих или проблемных группах.
2. Инновационная деятельность педагога.
3. Участие в конкурсах профессионального мастерства, форумах, фестивалях и т. д.
4. Обобщение и распространение собственного педагогического опыта.

Конкурсы педагогического мастерства являются основным путем повышения профессионализма учителя. Они обеспечивают условиями обладания определенных свойств личности, которые являются необходимыми для повышения уровня педагогов [3, с.128]. Каждый конкурс индивидуален и имеет свою конечную цель.

Осознать, какова роль конкурсов в педагогической деятельности возможно только при условии, что учитель уже когда-либо принимал участие в профессиональном конкурсе. В целом, победа и приз не имеют большого значения, но играет важную роль атмосфера интеллектуального напряжения, единения и сотворчества. Деятельность

такого рода требуют больших интеллектуальных усилий. Ведь они рождают уверенность в собственных силах и мотивируют идти вперед.

Можно по-разному относиться к конкурсам, принимать в них участие или игнорировать, однако, сложно не принимать во внимание то, что условия конкурса — это привлечение внутренних человеческих возможностей, потребность точного расчета времени и сил, а также значительное психологическое напряжение.

К положительным сторонам конкурсов можно отнести:

- 1) формирование компетенций педагогов и творческих возможностей, вовлечение в исследовательскую деятельность;
- 2) развитие активной жизненной позиции, коммуникативных способностей, стремления к самосовершенствованию, самопознанию, самореализации;
- 3) создание успешной мотивационной среды для профессионального становления педагогов;
- 4) появление новых педагогических технологий и их активное использование в образовательной деятельности;
- 5) улучшение показателей конкретного учителя, а также учебного заведения;

Тем не менее в конкурсах профессионального мастерства присутствуют и негативные стороны:

- 1) проблемы в организации трудового дня, т. к. не хватает времени;
- 2) стресс и напряженность ситуации, которая может принести не только признание и успех, но и неудачу

Как организация, так и непосредственное участие в конкурсах дают возможность повышения уровня педагогической компетентности.

Необходимо сказать, что профессиональные конкурсы предоставляют возможность педагогу «выходить» за границы образовательного учреждения, проявлять себя, осознавать происходящее в современной школе, прогнозировать профессиональное развитие и проектировать свою дальнейшую педагогическую деятельность, направленную на профессиональные достижения.

Развитие профессионализма — это постоянный и разносторонний процесс постижения профессии. Но, если учитель неравнодушен к своему делу, способен быстро реагировать на любые изменения образовательного процесса, находится в потоке инноваций и творческого поиска, участвует в конкурсах профессионального мастерства и этим самым подает пример своим воспитанникам, — он несомненно будет успешен! Сегодня профессиональное развитие педагога считается одним из основополагающих факторов успешности его работы.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что участие в конкурсах, проведение открытых уроков — необходимое условие самосовершенствования и саморазвития для каждого педагога [1, 2].

Литература:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики и творчества. — Казань.: Из-во Каз. Ун-та 1988. — 238 с.
2. Буланкина Н. Е. Резервные возможности педагогического творчества учителя в становлении личностного пространства ученика. — Новосибирск.: Из-во НИПК и ПРО, 2000.
3. Зязюн Н. А. Основы педагогического мастерства. — М., 1989.
4. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990.
5. Петрова В. М. О роли конкурса педагогического мастерства в дошкольном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 2. — С. 40–41

## Преимственность начального общего и дошкольного образования в области музейной педагогики

Фокина Татьяна Леонидовна, учитель начальных классов  
МБОУ «СОШ № 92 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Кемерово

Штепина Инна Сергеевна, заведующий

МБДОУ № 225 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития воспитанников» г. Кемерово

*В статье авторы пытаются определить ключевые аспекты взаимодействия начальной школы и детского сада в внеурочной и музейной деятельности.*

**Ключевые слова:** воспитание, музейная педагогика, начальная школа, дошкольное образование.

**В** настоящее время преимственность между ДОУ и начальной школой носит либо узконаправленный, либо даже номинальный характер. Причин этому много.

Во-первых, существующие стереотипы.

Например, со стороны школы:

— В детском саду особо ничему не учат, с ними только играют.

— В дошкольном возрасте дети ещё совсем маленькие и не способны усваивать учебные знания и не готовы к серьёзной работе.

Со стороны сада:

— Мы свою работу выполнили, социализировали ребёнка, а дальше — задача школы.

— Всё равно дети из одной группы пойдут в большинстве своём в разные школы или разные классы, поэтому мы не будем подстраиваться под каждого.

Во-вторых, нет общей базы воспитания детей. Да, программа начального образования ориентируется на целевые ориентиры дошкольного образования. Но это, по большей части, предметные, учебные навыки. А в вопросах преимственности воспитания, общего формирования образованного человека, к сожалению, есть пробелы.

	Сильные стороны	Слабые стороны
<b>Внешние факторы</b>	Музейное дело набирает большую популярность и актуальность	Отсутствие общих площадок для взаимодействия и общения педагогов
<b>Внутренние факторы</b>	Наличие творческих педагогов с обеих сторон, большой потенциал Есть опыт музейной деятельности как у ОУ, так и ДОУ	Стереотипы Музейная деятельность ведётся в ДОУ и среднем звене ОУ, «началка» практически не затрагивается

Рис. 1

Однако, прослеживаются и позитивные моменты. Как со стороны школы, так и со стороны детского сада есть творческие педагоги, готовые к сотрудничеству, готовы к восприятию нового.

Учитывая всё это, можно сказать, что муниципальный сетевой проект «Музейное содружество» поможет решить некоторые затруднения в вопросах воспитания подрастающего поколения.

Так, например, дополнительная парциальная программа, разработанная для детей старшего дошкольного возраста, может быть применима с небольшими корректировками и во внеурочной деятельности начальной школы. Организация площадок для общения учителей начальных классов и воспитателей ДОО поможет наладить общение между педагогами. Что в свою очередь будет способствовать организации преемственности садов и школ без привязки к месту расположения, адресам проживания детей.

Через музейное дело и воспитатели, и учителя начальной школы могут воспитывать и формировать метапредметные навыки у детей, что в дальнейшем поможет им стать успешнее и в учебных дисциплинах.

В первую очередь для того, чтобы преемственность действительно была повсеместной, необходимо наладить контакт между педагогами обеих сторон. Это можно сделать с помощью семинаров, практикумов, круглых столов, мастер-классов и прочих разнообразных форм. После того, как будет налажен диалог, можно говорить

взаимных мероприятиях: воспитатели могут проводить занятия со школьниками, а учителя — знакомиться с воспитательно-образовательным процессом в ДОО. Также дошкольники уже даже в первом классе смогут стать активистами школьных музеев, т. к. уже будут знакомы с работой дошкольного музея. Школьники также смогут передавать свой опыт дошколятам, проводя экскурсии в своих музеях, а воспитанники ДОО поделиться знаниями об экспонатах музеев детских садов. Таким образом, и школьникам будет интересно ещё раз вернуться в детство, а дошколятам приоткроется тайна под названием «Школа»; снизится страх перед 1-м сентября, ребята будут знать, что их ожидают отчасти знакомые виды деятельности.

Реализация проекта осуществляется в три этапа и последовательно решает задачи для достижения поставленной цели.

По окончании реализации проекта будет создана развитая сеть музеев среди образовательных учреждений, в которых будут принимать участие не только школьники среднего и старшего звена, а также ученики начальной школы и воспитанники детских садов. Данный вид внеурочной деятельности будет знаком детям дошкольного возраста, что поможет быстрее адаптироваться в начале школьной жизни, а учителям и воспитателям будет подмогой в этом пути и дополнительной точкой взаимодействия в вопросах преемственности.

Таблица 1. Паспорт муниципального сетевого проекта

Название проекта	Музейное содружество
Направление проекта	Развитие патриотического воспитания, ранняя профориентация дошкольников, формирование основ русской культуры.
Срок реализации проекта	01.09.2020 года — 31.08.2022 года
Проблема и актуальность:	Главной проблемой ДОО — малая мобильность дошкольников между собой. В отличие от школьников, которые гораздо старше и могут с учителем посещать другие школы, у дошкольников в плане передвижения по городу существует много ограничений. В виду больших сложностей воспитатели не могут передвигаться с детьми дошкольного возраста на большие расстояния по городу. С другой стороны, воспитатели проводят гораздо больше времени со своими воспитанниками, чем учителя со школьниками. Для дошкольников силами педагогов организуются разнообразные мероприятия досугового, обучающего, познавательного, игрового плана. Поэтому у педагогов ДОО огромный потенциал для обмена опытом, интересными идеями для организации деятельности детей, вовлечения родителей в активную дошкольную жизнь. Принимая данные моменты в работе ДОО, сетевой проект «Музейное содружество» позволит решить проблему мобильности дошкольников, а также раскроет горизонты для повышения уровня профессионализма педагогов и обмена опытом.
Цель проекта:	Создание музейной сети среди ОУ (ДОО — не менее 35, ОУ — не менее 10 и УДО — не менее 3) к 31.08.2022 г.
Способ достижения цели:	Создание модели партнёрского взаимодействия образовательных организаций и социокультурных учреждений города.
Задачи проекта:	Вовлечение участников образовательных отношений в музейную деятельность Создание музейной сети

## Методические подходы к созданию корпоративного университета

Фролова Екатерина Романовна, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*Корпоративные университеты (КУ — далее) уже достаточно давно успешно функционируют не только в крупных компаниях, но и в средних организациях. Они поддерживают развитие бизнеса в одних организациях, а в других остаются незамеченными, а порой попросту игнорируются.*

*У нас под корпоративным университетом нередко понимают «структурное подразделение компании, отвечающее за функции обучения сотрудников», но это скорее определение учебного центра. Настоящий КУ выполняет гораздо более сложные, системные задачи, такие как управление знаниями (систематизация и распространение накопленного опыта, взаимный обмен информацией между подразделениями и отдельными сотрудниками компании) и инновациями, управление корпоративной культурой (в этом случае КУ выступает в качестве хранилища корпоративных ценностей). Таким образом, мы рассмотрим основные методические подходы к созданию успешного функционирования корпоративного университета.*

**Ключевые слова:** корпоративный университет, корпоративная культура, система подготовки персонала, центр обучения, обучение на рабочем месте, учебные отделы.

## Methodological approaches of creation of the functioning corporate university

Frolova Ekaterina Romanovna, student master's degree programs

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev

*Corporate universities (CU — next) have been successfully operating not only in large companies, but also in medium-sized organizations for a long time. They support business development in some organizations, while in others they go unnoticed, and sometimes they are simply ignored. In our country, a corporate university is often understood as “a structural unit of the company responsible for employee training functions”, but this is only the definition of a training center. A real CU performs much more complex, systemic tasks, such as knowledge management (systematization and dissemination of accumulated experience, mutual exchange of information between departments and individual employees of the company) and innovation, corporate culture management (in this case, the CU acts as a repository of corporate values). Thus, we will consider the main methodological approaches to creating a successful functioning corporate university.*

**Keywords:** corporate university, corporate culture, personnel training system, training center, on-the-job training, training departments.

Главным индикатором в необходимости создания корпоративного университета является, как правило, экономический фактор. Если затраты на обучение начинают переходить за планку привычных 2–3% от фонда оплаты труда, тогда стоит задуматься о создании системы внутреннего обучения. При том, очевидно, что внедрение корпоративного университета — это попытка не только повысить эффективность деятельности компании, ее привлекательность для потенциальных инвесторов, но и серьезный шаг к повышению бизнес-культуры, к созданию позитивного климата в самой компании [2, с.5].

Итак, рассмотрим, какие существуют методические подходы к созданию функционирования корпоративного университета.

Программы индивидуального развития создаются на основе индивидуальных планов развития (ИПР) руководителей, прошедших оценку.

В них формулируются цели и указываются развивающие действия. Корпоративным университетом разработаны справочные пособия, позволяющие работнику формировать нужную их комбинацию. Путеводитель по программам корпоративного университета построен на основе Модели корпоративных компетенций компании [1, с.127].

В статье «Корпоративный университет: инструкция по применению» Л. И. Васиной, где, «рассматриваются критерии выбора оценки форм оценки и форм обучения, где по каждой из 10 корпоративных компетенций для любого из четырёх должностных уровней работников предусмотрено по несколько обучающих программ, в том числе дистанционных. В зависимости от задачи можно выбрать либо целевые программы (часть их модулей), либо необходимый набор программ индивидуального развития. Ниже на рисунке 1 рассмотрим критерии выбора формы оценки» [3].

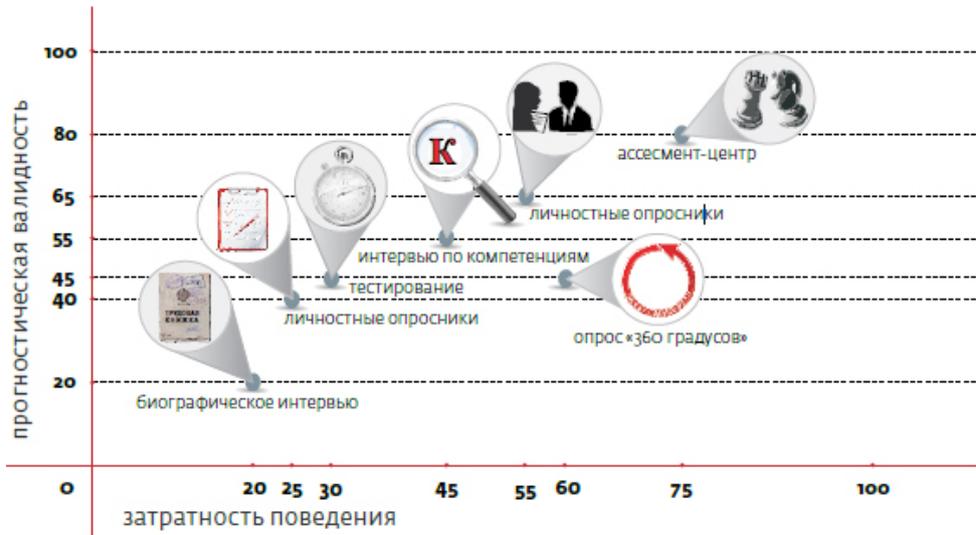


Рис. 1. Критерии выбора формы оценки [3]

Васина Л. И. считает, что «функцию «Обучение» в Корпоративном университете составляют «целевые программы обучения» и «программы индивидуального развития». Логика формирования целевых программ следующая. Сперва определяются бизнес-цели, затем выделяются соответствующие категории персонала, и уже для них создаются целевые программы обучения. Логика формирования программ индивидуального развития выглядит иначе. Вначале проводится оценка работника, на основании оценки формируются рекомендации по развитию, и уже затем создается индивидуальная развивающая программа» [3].

Л. И. Васина отмечает, чтобы понять, как правильно оценить работника по его компетенциям, и каким образом измерить его уровень знаний, за основу принимается общепринятая модель Киркпатрика, где уже определены четыре типа оценки уровня результативности. Рассмотрим их более подробно на рисунке 2:

1-й уровень — результат на уровне реакции слушателей на обучение. Он определяется в терминах «понравилось — не понравилось» и измеряется анкетами обратной связи.

2-й уровень — результат на уровне усвоения знаний. В терминах «правильно — неправильно» усвоил материал. Он измеряется с помощью тестирования полученных знаний.

3-й уровень — результат на уровне изменения способа действий в рабочих ситуациях. В терминах это можно описать, как «стал применять или нет». Измеряется методами оценки по компетенциям, интервью, фокус-группам.

4-й уровень — влияние на бизнес-результат. В терминах — «улучшил показатели или нет». Измеряется существующими в компании методами контроля производственных показателей [3].

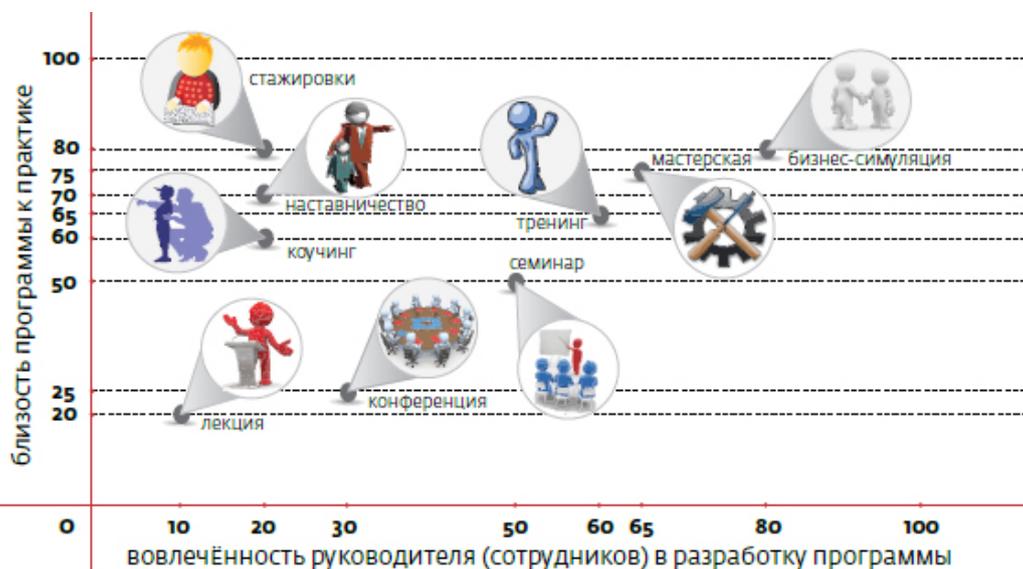


Рис. 2. Критерии выбора формы обучения [3]

Как говорит автор статьи Васина Л. И.: «чем выше должностная категория обучаемых, тем сложнее измерить результаты на третьем и четвёртом уровнях. В основу программ Корпоративного университета заложено изменение результатов на 1–3-м уровнях. Причём измерения на третьем уровне проводятся путем входной и выходной оценки по технологии ассесмент-центра. Можно привести следующий пример использования функции «Обучение». К примеру, в ОАО «РЖД» в сбытовом подразделении был проведён анализ годовых результатов работы. По его результатам выявлены причины отклонения выручки от запланированной. Основной причиной стал отток клиентов к конкурирующим видам транспорта» [3].

По мнению Васиной Л. И. сформировалась такая модель, чтобы основные клиенты не ушли, но и возникла необходимость в привлечении новых. Таким образом, отобрана целая категория персонала — это, как правило, работники клиентских подразделений и служб. Далее

была определена программа обучения, где основной целью было — повышение качества работы с клиентами, основой которой стала «бизнес-симуляция». Руководством компании было решено, что необходимость только лекций и семинаров недостаточно. По итогу, персонал осознал, что важность работы с клиентом и привлечении новых ставится в первоочередную задачу. Результат работы таков: персонал овладел новыми технологиями и методами (уровень 3 — «стал применять»). Следствием этого стала увеличиваться выручка, так как повысилась эффективность работы с клиентами [3].

Подводя итоги, отметим, что научных универсальных способов по созданию функционирования корпоративного университета нет, поскольку каждая компания разрабатывает для себя индивидуально подготовку специалистов с помощью различных программ развития на основе индивидуальных планов развития руководителей, прошедших оценку [4].

#### Литература:

1. Ксенофонтова Х. З. Корпоративный менеджмент. Учебник. — М.: КноРус. 2020. — 314 с.
2. Андреева Л. Г. и др. Онлайн-платформа для формирования компетенций в корпоративных системах обучения // Образование и наука. — 2016. — No1. — С.5.
3. Статья «Корпоративный университет: инструкция по применению» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/404878648.pdf> (дата обращения 10.11.2020)
4. Тернов В. В. Корпоративный университет как система внутрифирменного образования от 06.07.2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/korporativnyi-universitet-kak-sistema-vnutrifirmiennogo-obrazovaniia.html> (дата обращения 09.11.2020)

## К проблеме диагностики знаний старших дошкольников о традициях и праздниках народов Крыма

Чеснокова Анастасия Владимировна, студент магистратуры;

Червинская Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Севастопольский государственный университет

*В статье актуализируется значимость обогащения знаний старших дошкольников о традициях и праздниках народов Крыма; представлены задачи поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в Крыму через призму анализа современных программ и методических материалов по дошкольному воспитанию; обосновывается необходимость диагностики знаний старших дошкольников с учетом исторических традиций полиэтничности населения полуострова; раскрывается последовательность разработки критериев и показателей, в соответствии с которыми предполагается проводить диагностику.*

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, задачи поликультурного воспитания, региональная парциальная программа, диагностика уровня знаний.

Освоение подрастающим поколением общечеловеческих ценностей, формирование национального самосознания при уважительном отношении к культуре других народов является важной задачей современной воспитательной политики в нашем государстве.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из ве-

дущих принципов выдвигает «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, нации, языка». Содержание Программы дошкольного образования должно учитывать специфику национальных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность [8].

В Республике Крым, включая Севастополь, около 600 государственных дошкольных образовательных учреждений. В содержание образовательно-воспитательной работы рекомендовано включать региональную парциальную программу по гражданско-патриотическому воспитанию «Крымский венок» [6] (одобрена Коллегией Министерства образования и науки Республики Крым от 01.03.2017 № 1/7). К данной программе разработано качественное методическое сопровождение, приведены показатели успешного развития детей. Тема нашей магистерской диссертации «Формирование знаний старших дошкольников о традициях и праздниках народов Крыма в процессе культурно-досуговой деятельности» предопределяла разработку методики изучения знаний детей по исследуемой проблеме.

Мы обратились к анализу диссертационных исследований, темой которых выступала проблема поликультурного воспитания детей дошкольного возраста. В диссертации Н. А. Плахотиной разработан и апробирован комплекс диагностических методик (тестовые методики «Художественная студия», «Как звучит произведение», «Ожившее произведение», диалоги, рисуночный тест и др.), позволившие определить уровни развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к культуре родного края. Материалы исследования апробированы в практике дошкольных образовательных учреждений Ставропольского края [4]. В диссертации С. В. Мажаренко представлено исследование образовательного процесса на формирование у детей представлений о различии и сходстве культур народов и их представителей, а также признание и принятие ими этнокультурного разнообразия [4]. Изучение и анализ этих работ помог нам увидеть целостный процесс педагогического эксперимента в области поликультурного воспитания дошкольников, а также авторские подходы к диагностике состояния поликультурного воспитания детей дошкольного возраста.

Для разработки методики изучения знаний старших дошкольников по исследуемой теме мы обратились к следующим источникам:

- Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, М. Ю. Новицкая. Управление ДОО с этнокультурным (русским) компонентом образования [3];
- Н. А. Рыжова «Развивающая среда дошкольных учреждений» [7];
- О. Л. Князева. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие [1].

В этих пособиях представлена серия экспресс-диагностик, в том числе и диагностика, посредством которой проверяются знания детей о русских народных праздниках и традициях. Оценивание знаний осуществляется с помощью дидактической игры Т. Ф. Брыкиной «Отгадай праздник». Содержание: детям дается прослушать описание праздника. Для подсказки можно предъявить иллюстрации с изображением эпизодов праздника. Дети должны

назвать праздник, рассказать, когда он бывает. За каждый правильный ответ присуждается 1 балл.

Материал: предметы, песенки, отдельные выражения из знакомых произведений устного народного творчества и атрибуты для игры-драматизации. Детям показывают предметы русского быта, загадывают песенки и отдельные выражения из знакомых фольклорных произведений. Дети должны назвать сказку, где встречается этот предмет или песенка.

Также можно использовать пособие М. Ю. Новицкой — АВК «Народный календарь» и «Зима и люди — круглый год». Материал: краски, карандаши и другой необходимый материал для рисования. Содержание: Детям предлагается передать в рисунке свои впечатления о народном празднике (отразить характерные особенности, приметы и др.), по окончании рисования рассказать о своем рисунке, какой праздник изобразил. Оценивается качество рисунка и то, насколько ярко и понятно отображены события праздника; адекватность отражения (от 1 до 6 баллов).

Во всех вышеперечисленных источниках мы нашли рекомендации по диагностике знаний детей о русских народных праздниках и традициях. Тема нашего исследования направлена на определение знаний старших дошкольников о праздниках и традициях народов Крыма. Поэтому нашим следующим шагом было изучение и сопоставление программных требований в области поликультурного воспитания старших дошкольников. Так как базами исследования выступают дошкольные учреждения в г. Севастополе и г. Бахчисарае, при разработке критериальной характеристики мы опирались на требования программы «От рождения до школы» [5] и «Крымский венок» [6]. В результате систематической работы педагога и родителей ребенок старшей группы должен: иметь представление о том, что Российская Федерация (Россия) — огромная многонациональная страна; уметь использовать в речи фольклор (поговорки, пословицы, потешки и др.); использовать формулы словесной вежливости (приветствие, прощание, просьбы, извинения); иметь представление о понятиях «народное искусство», «виды и жанры народного искусства», фольклоре, музыке и художественных промыслах (на основе региональных особенностей); уметь самостоятельно организовывать знакомые подвижные игры, проявляя инициативу и творчество.

В региональной программе «Крымский венок» показателями успешного развития детей старшего дошкольного возраста определены следующие знания: знают о том, что в Крыму живет много разных людей, имеющих разную этническую принадлежность; знают и рассказывают о праздниках семьи; называют некоторые известные блюда национальной кухни людей, проживающих в Крыму; знают и называют основные народные промыслы, которыми занимались и занимаются люди в их населенном пункте; знают, как отмечают свои праздники христиане (Рождество, Пасха, Троица, Св. Николая, Масленица и др.); мусульмане (Ураза-байрам, Курбан-Байрам, Сабантуй и др.); иудеи (Пурим, Песах, Ханука и др.).

Определив круг требований программ к знаниям детей старшего дошкольного возраста о традициях и праздниках народов Крыма, мы приступили к разработке критериев и показателей знаний старших дошкольников о традициях и праздниках народов Крыма.

Проблема определения критериев и показателей рассматривается в работах Н. В. Кузьминой, Г. Н. Подчалимовой, С. Н. Федоровой и ряда других ученых. Авторы по-разному подходят к выделению, описанию уровней, а также лежащих в их основе критериев и показателей. В целом в научно-педагогической литературе существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся в основном к следующему:

- критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;

- критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени;
- с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемого процесса.

Если критерий — это качества, свойства изучаемого объекта, то показатели — это мера сформированности того или иного критерия. Нам необходимо выявить критерии и показатели уровня представлений детей о традициях и праздниках народов Крыма.

Критериями выступили знания о праздниках семьи; о всеобщих народных святынях (вода, земля, огонь, Солнце, хлеб); о праздниках народов Крыма. Показателями: полнота знаний; умение привести примеры из личного опыта; проявление уважительного отношения к святыням людей, живущих в Крыму.

**Таблица 1. Таблица критериев и уровневых показателей знаний детей старшего дошкольного возраста о традициях и праздниках народов Крыма**

Критерии и показатели	Уровневый показатель			Метод диагностики
	Высокий уровень 6–5 баллов	Средний уровень 4–3 балла	Низкий Уровень 2–1 балл	
Знания о праздниках семьи. Показатели: полнота знаний, умение привести примеры из личного опыта	Знает названия семейных праздников: родины, крестины, именины, день ангела, свадьба, день рождения и некоторых национальных праздников, которые отмечаются с семьей. Может привести примеры, какие подарки следует дарить на праздники, имеющие сакральное значение.	Знает названия праздников: свадьба, день рождения. Может привести примеры, какие подарки следует дарить на семейные праздники. Знает названия некоторых государственных и народных праздников, отмечаемых в кругу семьи.	Не умеет объяснить разницу между семейным и государственным праздником. Не знает названия народных праздников, но по иллюстрациям может привести некоторые примеры из личного опыта.	Беседа с детьми
Знания о всеобщих природных святынях. Показатели: полнота знаний, умение привести примеры из художественных произведений, народного фольклора; проявление уважительного отношения к святыням людей, живущих в Крыму.	Знает, что люди Крыма чтят всеобщие народные святыни — воду, землю, огонь, Солнце, хлеб. Понимает, что от них во многом зависит жизнь человека. Может назвать некоторые календарные праздники, в которых почитаются эти святыни. Может привести пример из народного фольклора или подвижную игру, связанную с праздником. Понимает, что этническая принадлежность переходит от родителей.	Может назвать некоторые календарные праздники, в которых почитают воду, землю, огонь, Солнце, хлеб. Называет свою и своих родителей этническую принадлежность.	Может назвать некоторые календарные праздники, но не умеет объяснить, чему они посвящены. На иллюстрации различает людей в разных народных костюмах, но назвать к какой этнической принадлежности относится данный костюм, не может	Рисование «Нарисуй людей в народных костюмах на празднике», а также беседа с использованием картинок

Критерии и показатели	Уровневый показатель			Метод диагностики
	Высокий уровень 6–5 баллов	Средний уровень 4–3 балла	Низкий уровень 2–1 балл	
Знание народных праздников. Показатели: полнота знаний, умение найти на иллюстрациях изображение праздника	Знает о том, что в Крыму живет много людей разных национальностей, может назвать их. Может рассказать о празднике, привести примеры из личного опыта. Выбирает иллюстрации с характерными изображениями праздника. Может назвать характерные признаки праздника по костюмам людей, праздничным атрибутам.	Знает о том, что в Крыму живет много людей разных национальностей. Может рассказать о празднике с помощью наводящих вопросов и подсказок взрослого. Называет некоторые известные блюда национальной кухни людей, проживающих в Крыму.	Называет праздники, не различает государственные, семейные и народные. Называет некоторые известные блюда национальной кухни людей, проживающих в Крыму, но не соотносит названия с национальностью людей.	Дидактическая игра «Отгадай праздник» (с картинками)

Для изучения знаний детей был разработан диагностический блок, включающий несколько методик: беседа, изучение содержания рисунков детей и беседа с показом картинок, дидактическая игра «Отгадай праздник» (с иллюстрациями).

1. Беседа с детьми, включающая следующие вопросы:

- назови свое полное имя, отчество, фамилию;
- кто ты по национальности;
- какие семейные праздники есть в вашей семье? Назови их;

2. Рисование «Нарисуй людей в народных костюмах на празднике».

Методика. Детям предлагается передать в рисунке свои впечатления о народном празднике (отразить характерные особенности, приметы и др.), рассказать о своем рисунке, какой праздник изобразил. Оценивается качество рисунка и то, насколько ярко и понятно отображены события праздника; адекватность отражения событий празднику, который назвал ребенок.

Беседа с использованием картинок. Методика проведения беседы. Детям показывают картинки с изображением каравая, вербы, прыгающих через костер молодых людей и крещенских купаний. Иллюстрациям сопутствует ряд вопросов:

- зачем выносят на рушнике каравай?

Литература:

1. Князева О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учеб. метод. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб: Детство-Пресс, 2003. — 300с.
2. Мажаренко, С. В. Формирование этнокультурной осведомленности детей в дошкольном образовательном учреждении: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Мажаренко Светлана Викторовна; [Место защиты: Сев. — Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова]. — Владикавказ, 2009. — 22 с.
3. Микляева Н. В., Микляева Ю. В., Новицкая М. Ю. Управление ДОО с этнокультурным (русским) компонентом образования. — М., 2005. — 153 с.

- почему освящают и ставят в доме вербу?
- зачем девушки и парни прыгали через костер?
- когда и почему по народным традициям люди окунаются в прорубь?
- на какой праздник делают пасху?

Учитывается логичность и ясность ответов, умение назвать некоторые календарные праздники, в которых почитаются эти святые, способность привести пример из народного фольклора или подвижную игру, связанную с праздником.

3. Дидактическая игра «Отгадай праздник» (с иллюстрациями).

Методика проведения. Детям предлагается к картинке с изображением праздников (Рождество, Пасха, Масленица, Троица, Курбан-Байрам, Песах), подобрать характерные атрибуты и назвать их. За каждый правильный ответ ребенок получит фишку, максимальное количество которых составит шесть.

Мы предполагаем, что результаты констатирующего этапа исследования дадут возможность для реализации индивидуального и дифференцированного подходов в содержании программы формирующего эксперимента, включающего комплекс культурно-досуговых мероприятий, направленных на формирование старших дошкольников о традициях и праздниках народов Крыма.

4. Платохина Н. А. Теория и практика развития ценностно-смыслового отношения детей 5–7 лет к культуре родного края: автореферат дис. доктора педагогических наук: / Платохина Наталья Алексеевна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. — Ростов-на-Дону, 2011. — 51 с.
5. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» [Текст] / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2014. — 333 с.
6. Региональная программа и методические рекомендации по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму «Крымский венок» / Сост. Л. Г. Мухоморина, М. А. Араджиони и др. — С.: Семицветик, 2016. — 163 с.
7. Рыжова Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. — 120 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — М., 2013. — Режим доступа: <http://www.firo.ru/>.

## Развитие медиакомпетенции студентов педагогического вуза в теории и практике профессионального образования

Чубса Кристина Валерьевна, студент магистратуры

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

*В статье автор рассматривает взаимосвязь информационного и образовательного пространства, актуальность развития медиакомпетентности студентов педагогического вуза. Автор обосновывает необходимость внесения изменений в профессиональную подготовку будущих специалистов, направленных на интенсификацию развития медиакомпетенции студентов.*

**Ключевые слова:** медиакомпетенция, медиаобразование, студенты педагогического вуза.

В отечественном информационном пространстве в последнее время всё чаще употребляется понятие «медиа» и различные производные от него.

Обратившись к значению понятия «медиа», мы можем констатировать, что это «обширное понятие, включающее в себя средства коммуникации, способы передачи информации, а также образываемая ими среда (медиапространство)» [2]. Следовательно, возникает необходимость о грамотной, эффективной работе в этом самом медиапространстве.

В отечественной педагогике в последние два десятилетия активно разрабатывается тема компетенций и компетентности. Научных работ по этой теме достаточно. Данной проблемой широко занимались И. А. Зимняя, А. А. Петров, С. Л. Троянская, занимаясь изучением условий развития общекультурных компетенций педагога, их роли при подготовке современного выпускника вуза [5]. В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, Э. Ф. Зеер разрабатывали содержание компонентов в структуре общекультурной компетенции как важнейшей характеристики современного учителя [3, 4].

Проблема определения медиакомпетенции связана с порождаемыми медиатехнологическим развитием быстрыми изменениями в обществе, которые сложно представить в рамках одной работы. Прежде всего, медиакомпетенция описывает общее умение, которое принципиально связано со всеми видами медиа, поэтому она должна быть определена над основными умениями, такими как ориентироваться и действовать в медиамире. Под этим понимается,

что медиакомпетенция не привязывается только к новым информационным технологиям, но и включается в старые.

Работа с медиасредствами организуется в индивидуальном режиме, в зависимости как от внешних условий, так и внутренних. К внешним условиям можно отнести виды информации и способы её восприятия, объём, устарелость/новизну. К внутренним условиям можно отнести готовность индивидуума к её восприятию, такие как возраст, уровень развития, личностные особенности. При этом необходимо учитывать, что умение должно пониматься как умение открытое для будущего, т.е. предполагать возможность дальнейшего развития и совершенствования.

В научных исследованиях на тему медиакомпетенции можно отметить множество схожих между собой терминов, которые часто используются как синонимы.

Среди наиболее распространены: «медиакультура», «медийная культура», «информационная культура», «аудиовизуальная культура», «медиаграмотность», «информационная грамотность», «аудиовизуальная грамотность», «медиаобразование», «информационная образованность», «аудиовизуальная образованность», «компьютерная грамотность», «мультимедийная грамотность», «информационная компетентность», «информационная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетенция», «медийная компетенция» и др [1].

В настоящее время ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что умению работать с информацией, осуществ-

лять коммуникации необходимо обучать. Общепризнано то, что педагогические вузы должны обеспечить студентов (будущих педагогов) необходимым методологическим инструментом для самостоятельного, критического анализа (медийной) информации для последующей трансляции полученного опыта в ходе предстоящей профессиональной деятельности. Перед современным образованием встает важная задача научить студентов педагогических вузов анализировать медиатексты, иметь представления о механизмах их воздействия и последствиях ее влияния.

Следовательно, для развития медиакомпетенции студентов педагогического вуза, необходимо реализовывать медиаобразование.

ЮНЕСКО определяет медиаобразование (media education) как обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть отдельной области в педагогической теории и практике. Наряду с понятием «медиакомпетенция» употребляется такое понятие как «медиаграмотность». «Медиаграмотность — это набор компетенций для поиска, критической оценки, грамотного размещения информации и медиаконтента; знание о взаимодействии со СМИ и ИКТ для продвижения равенства, свободы выражения, межкультурного/межрелигиозного диалога, мира и т. д». [6].

Проблема формирования медиакомпетенции имеет высокую актуальность системы подготовки будущих учителей. В процессе подготовки студентов вузов активно используются медиатексты различных форматов, Интернет из источника информации становится коммуникативно-информационной средой.

Как показывает практика наблюдения работы учителей в школах, большинство российских учителей активно применяют в ходе занятий технические средства обучения, медиааппаратуру, но при этом слабо владеют навыками работы в Интернете. Следовательно, необходимо больше внимания уделять развитию самостоятельного критического мышления по отношению к средствам массовой информации, на приобретение практических навыков в выявлении ложных сведений и искажений в получаемой информации, на выработку навыков защиты против манипулятивного

влияния средств массовой информации, на обогащение социального опыта аудитории в практике общения с печатной и электронной продукцией.

Таким образом, правомерным будет в медиакомпетенции выделять три составных части, формирование которых будет обеспечивать успешность развития медиакомпетенции у студентов педагогического вуза.

Технологическая компетенция, включающая в себя средства доступа к медиа, их наличие и умение ими пользоваться. Данная компетенция является основой формирования медиакомпетенции в целом.

Критическое восприятие (критическая компетенция) — сформированность критического мышления для понимания того, как функционируют медиа. Взамен пассивного потребления медиaproдукции в широком смысле этого слова студенты приходят к пониманию того, что представляемая медиареальность была специально «сконструирована» и, следовательно, эта реальность отражает определенный набор ценностей, намерение продать какой-либо продукт, вызвать у получателя сообщения определенное эмоциональное состояние или сформировать определенное мнение.

Способность производить и распространять медиаконтент. Обилие и разнообразие мобильных устройств ведет к тому, что медиаресурсы становятся доступны в хорошем качестве в любое время и в любой среде. Сфера применения медиаресурсов расширяется, она служит не только средством развлечения, но и социального, делового, профессионального взаимодействия. Медиакомпетенция предполагает умение оперировать различными типами медиа, осознавать степень их влияния на потенциального потребителя, и быть способным управлять потребителем через медиаконтент.

Таким образом, представляется, что медиакомпетенция является одной из общих компетенций. Поскольку современная реальность характеризуется проникновением медиа во все сферы жизни и в определенном смысле сама является медиaproдуктом, в информационном обществе медиакомпетенция становится своего рода «макрокомпетенцией», напрямую взаимодействующей со всеми другими компетенциями, и в первую очередь с коммуникативной компетенцией.

#### Литература:

1. Большой психологический словарь [Текст] / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 3-е изд. доп. и перераб. — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. — 672 с.
2. Бузин В. Н. Социальное управление российским медиапространством: системно-деятельностный подход. М.: Юнити, 2012. 311 с.
3. Введение в психологию [Текст] / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. — М.: Академия, 1996. — 496 с.
4. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23–30.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. психол. направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. — 2-е изд., доп., испр., и перераб. — М.: Логос, 2002. — 382 с.
6. Пособие по медиаграмотности для преподавателей вузов высших учебных заведений Казахстана. — Алматы: Интерньюс, 2019. — 250 с.

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

### Средства и методы тренировки женщин в марафонском беге и их распределение на подготовительном этапе

Максимова Мария Владимировна, тренер по лёгкой атлетике

Спортивная школа олимпийского резерва «Лидер» Комитета по физической культуре и спорту Администрации г. о. Подольск (Московская обл.)

*На фоне возрастающей популярности здорового образа становятся более востребованы беговые нагрузки аэробного характера. При этом преодоление марафонской дистанции часто используется людьми для самореализации.*

*В доступной научно-методической литературе существует малое количество трудов, отражающее специфику подготовки женщин в беге на сверхдлинные дистанции. Целью данного исследования является разработка тренировочной программы подготовительного этапа для женщин в марафонском беге.*

**Ключевые слова:** тренировочная программа, марафон, женщины.

Существующие научно-методические исследования по подготовке к бегу на сверхдлинные дистанции требуют дополнения, так как затрагивают только аспекты оздоровления организма в зрелом возрасте [1,2,3], но не уделяют внимания вопросам спортивной тренировки и достижения результатов.

В настоящее время женщины, тренирующиеся в беге на сверхдлинные дистанции, в основном используют подготовку, предназначенную для мужчин. Так как женский контингент имеет свою специфику, свои анатомо-физиологические особенности, разумно использовать унифицированную для женщин систему тренировочных нагрузок.

На основании полученных в данном исследовании результатов будет разработана и внедрена поурочная программа подготовки женщин к марафонскому бегу. Предполагается, что применение разработанной программы позволит улучшить спортивные результаты, замедлить инволюционные процессы в женском организме и снизить риск травматизма.

#### Описание исследования

В эксперименте приняли участие 20 бегуний, имеющих непрерывный стаж занятий бегом от одного года. Исследование проводилось в 3 этапа.

На первом этапе исследования проанализирована динамика индекса массы тела испытуемых контрольной и экспериментальной групп на протяжении обще- и специально-подготовительного этапа (с сентября по октябрь и с ноября по декабрь 2019 года).

Второй этап посвящен сравнению индексов массы тела испытуемых контрольной и экспериментальной групп.

На третьем этапе проведен педагогический эксперимент.

#### Результаты исследования

В Таблице 1 приведены средние значения индексов массы тела испытуемых контрольной и экспериментальной групп на протяжении обще- и специально-подготовительного этапа.

Таблица 1. Сравнение средних значений индексов массы тела испытуемых контрольной и экспериментальной групп

Рост, см	Вес, кг	Индекс Кетле, кг/кв.м	Расчет Кетле, г/см	Рост, см	Вес, кг	Индекс Кетле, кг/кв.м	Расчет Кетле, г/см
Контрольная группа							
сентябрь-октябрь				ноябрь-декабрь			
170.2	65.13	22.5	418,99	170,2	63.83	21.8	411,63
Экспериментальная группа							
сентябрь-октябрь				ноябрь-декабрь			
170.9	64.73	22.1	417,86	170,9	62,8	21,5	412,89

Испытуемые были разделены на две группы — контрольную и экспериментальную. Контрольная группа тренировалась по рекомендациям, принятым в научно-методической литературе [4,5] по подготовке к бегу на сверхдлинные

дистанции. Для экспериментальной группы была разработана тренировочная программа. В Таблице 2 приведены используемые тренировочные средства, которые разделены по величине нагрузки.

Таблица 2. Используемые в ходе эксперимента тренировочные средства.

Нагрузка малой интенсивности (пульсовой режим 120–140 уд/мин)	Нагрузка средней интенсивности (пульсовой режим 140–160 уд/мин)	Нагрузка большой интенсивности (пульсовой режим 160–180 уд/мин)
Медленный бег, плавание, скандинавская ходьба, дозированная ходьба на лыжах, ОРУ, упражнения на гибкость, прыжковые упр. малой интенсивности, силовые упражнения малой интенсивности.	Кросс, велосипед, подвижные игры (футбол, баскетбол), круговая тренировка, круговая тренировка с акцентом на локальную силовую тренировку основных мышечных групп бегуна, бег по пересеченной местности, ритмовые пробежки в парке, переменный кросс по среднепересеченной местности, длительный кросс.	Ускорения, спринтерский бег в гору, интервальный бег, фартлек по пересеченной местности.

В Таблице 3 приведены сочетания и суммарная нагрузка недельных микроциклов в мезоциклах различного типа.

Таблица 3. Сочетание и суммарная нагрузка недельных микроциклов в мезоциклах различного типа.

Мезоцикл	1 микроцикл	2 микроцикл	3 микроцикл	4 микроцикл
Втягивающий	Втягивающий — малая нагрузка	Втягивающий — средняя нагрузка	Развивающий — большая нагрузка	Восстановительный — малая нагрузка
1-й базовый	Ударный — большая нагрузка	Развивающий — средняя нагрузка	Ударный — большая нагрузка	Восстановительный — малая нагрузка
2-й базовый	Ударный — большая нагрузка	Развивающий — средняя нагрузка	Ударный — большая нагрузка	Восстановительный — малая нагрузка
Контрольно-подготовительный	Ударный — большая нагрузка	Стабилизирующий — средняя нагрузка	Соревновательный — большая нагрузка	Восстановительный — малая нагрузка

Преимущественная направленность занятий в недельном цикле определила объём и интенсивность бега в программе подготовки. В начале и середине недели нагрузки бега соответствуют динамике работоспособности организма у лиц, занятых умственным трудом, а к концу недели, в четверг, происходит снижение нагрузки с полным отдыхом в пятницу. В субботу и воскресенье, когда спортсменки не были заняты умственным трудом и имели больше времени на восстановление организма после занятий в программе были запланированы поддерживающая и развивающая нагрузки.

Программа тренировок женщин разрабатывалась с учётом пятиразовых занятий в неделю, продолжительностью по 40–120 мин. По данным исследований различных авторов такой режим тренировки в занятиях физическими упражнениями является достаточным для возникновения развивающего спортивного эффекта и повышения работо-

способности. К тому же, такой режим тренировки обеспечивает выполнение спортсменками научно-обоснованного объёма 6–8 часов в неделю активной двигательной деятельности, необходимой для нормального функционирования организма. Также учитывались загруженность спортсменок трудовой деятельностью и дефицит свободного времени.

#### Заключение

В результате исследования сделаны следующие выводы:

1) средний индекс Кетле перед педагогическим экспериментом у бегуний контрольной группы составил 22,5 кг/кв.м, у бегуний экспериментальной группы — 22,1 кг/кв.м, расчет Кетле — 418,99 г/см и 417,86 г/см соответственно;

2) после проведения эксперимента средний индекс Кетле контрольной группы снизился на 3,8% до 21,8 кг/кв.м, экспериментальной — на 2,8% до 21,5 кг/кв.м, расчет Кетле составил 411,63 г/см и 412,89 г/см, что говорит об эффективности разработанной программы.

#### Литература:

- Жилкин А. И, Кузьмин В. С., Сидорчук Е. В. Легкая атлетика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- Губка П. И. Оптимальные тренировочные режимы в оздоровительном беге для мужчин различных профессиональных групп. — М., 1987.

3. Травин Ю. В споре с возрастом и секундомером // Лёгкая атлетика. — 1986. — № 10. — С. 25.
4. Травин Ю. Особенности тренировки женщин / — М.: Физкультура и спорт, 1989.
5. Чернов С. С. Дозированная ходьба и оздоровительный бег. Актуальные вопросы подготовки спортсменов в спорте высших достижений // материалы Всероссийской интернет-конференции ГЦОЛИФК, 2011.

## Влияние занятий гандболом на физическое развитие девушек-спортсменок

Саидбаева Лола Мухамедовна, доктор биологических наук, профессор;

Мирзабекова Феруза Насирдиновна, старший преподаватель;

Мирзабеков Исмоилжон Адахамжон угли, студент магистратуры

Андижанский государственный университет имени З. М. Бабура (Узбекистан)

Абдуллаев Азизбек Акбаржон угли, преподаватель

Андижанский государственный медицинский институт (Узбекистан)

*Изучено влияние занятий гандболом на некоторые показатели физического развития девушек — спортсменок. Показано, что систематические занятия физическими упражнениями влияют на антропометрические и физиометрические показатели девушек-спортсменок.*

**Ключевые слова:** *жизненная ёмкость лёгких, артериальное давление, частота сердечных сокращений, рост, масса тела.*

В системе физического воспитания спортивным играм отводится одно из важнейших мест. Игровые упражнения, в основном состоящие из естественных двигательных действий, способствуют развитию высокой координации, ловкости, выносливости и других качеств. Ручной мяч или гандбол является одним из наиболее популярных спортивных игр. Эта игра очень разнообразна и основана на различных движениях, которые развивают двигательные возможности организма и предъявляют высокие требования к физическим качествам спортсмена. Значительные эмоциональные нагрузки во время игры создают возможности для формирования нравственного поведения и воспитания дисциплинированности, воли, умения управлять своими чувствами, подчинять личные интересы интересам команды.

Систематические занятия физкультурой и спортом оказывают существенное влияние на морфофункциональные особенности организма в зависимости от возраста и пола. В связи с этим важное значение имеет изучение влияния физических нагрузок на функциональные возможности женского организма, [1,5,6].

Известно, что физиологические показатели на физические нагрузки у женщин ниже, чем у мужчин, что связано с более низкой производительностью, с меньшими объёмами сердца и крови. Кроме того, содержание гемоглобина в крови, жизненная ёмкость крови и легочная вентиляция у женщин ниже, чем у мужчин.

Общее количество жировой ткани, а также абсолютное количество жира у женщин больше, что составляет дополнительную нагрузку в некоторых видах спорта, например в беге и прыжках, которые наиболее часто встречаются в спортивных играх.

Представляло интерес изучить влияние физических нагрузок на физическое развитие и некоторые функции ор-

ганизма девушек 16–19 лет, занимающихся спортивными играми, в частности гандболом.

**Методика.** В исследовании участвовали девушки, занимающиеся в спортивном колледже олимпийского резерва г. Андижана. Было изучено функциональное состояние организма девушек в возрасте 16–19 лет, в каждой группе было по 25 человек. У всех испытуемых были проведены антропометрические и физиометрические измерения. Измерения грудной клетки были проведены на уровне подмышечной впадины, сосков молочных желез и мечевидного отростка грудины.

Для изучения функциональных показателей организма девушек было проведено измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС), измерение артериального давления (АД) методом Короткова и жизненной ёмкости лёгких (ЖЕЛ) спирометрическим методом. В качестве контрольной группы были исследованы аналогичные показатели учащихся общеобразовательных школ того же возраста г. Андижана.

В ходе исследования были сделаны расчёты жизненного показателя, индекс Кетле и индекс массы тела (ИМТ), отражающие состояние физического развития гандболисток, [2].

Полученные данные статистически обработаны методами Стьюдента-Фишера.

Результаты исследования и их обсуждение.

Для организма женщин характерна меньшая мышечная масса тела, имеются различия и в размерах тела по сравнению с мужчинами. Занятия спортом приводят к повышению мышечной массы, и, следовательно, к увеличению максимальной силы сокращения мышц, [3,4].

По нашим данным, показатели массы тела девушек 16 лет, занимающихся гандболом составили в среднем  $53,5 \pm 2,4$  кг, 17 лет —  $55,8 \pm 1,2$  кг, 18 лет —  $57,4 \pm 2,4$  кг, 19 лет —  $58,5 \pm 1,8$  кг.

Наибольшее увеличение массы тела наблюдалось у девушек 17–19 лет по сравнению с 16 летними. Аналогичные результаты выявлены и в показателях роста: 162,5±1,2 см, 163,6±1,8 см, 164,2±1,6 см, 171,4±1,2 см. соответственно.

Вместе с изучением массы тела и роста были проведены измерения длины туловища. У девушек 16 лет этот показатель был равен 80,5±0,6 см, 17 лет-81,6±1,2 см, 18 лет-84,6±0,7 см и 19 лет 84,4±0,8 см. Как видно из полученных данных, этот показатель у девушек 18 и 19 лет практически не изменился, что связано с завершением ростовых процессов в этом возрасте.

Для организма женщин характерны меньшие величины объемов и емкостей легких. Поэтому были изучены формы грудной клетки, топография и морфофункциональные свойства органов грудной полости. Для этого были проведены измерения окружности грудной клетки на уровне подмышечной впадины, сосков молочных желез и мечевидного отростка грудины в состоянии покоя. Во всех возрастных группах наблюдалось увеличение этих показателей. Наибольшее достоверное увеличение окружности грудной клетки выявлено на уровне подмышечной впадины и сосков молочных желез у девушек 18–19 лет, что свидетельствует об увеличении объема грудной клетки.

Как видно из полученных данных, систематические занятия физическими упражнениями влияют на многие показатели физического развития организма.

Измерения частоты сердечных сокращений показало уменьшение этого показателя в зависимости от возраста и длительности занятий спортом. Так, у девушек 16 лет ЧСС была равна 81,2±2,0 уд / мин, в 17–19 лет она составила 77,2±1,5 уд / мин, 74,3±1,5 уд / мин, 71,2±1,5 уд / мин. соответственно.

Уровень систолического давления у девушек 16 лет был равен 102,0±2,7 мм.рт.ст. У девушек 17–19 лет наблюдалось его увеличение: 106,4±2,7 мм.рт.ст. 110,0±2,4 мм.

рт.ст, 122,0±2,3 мм.рт.ст (P<0,001). Диастолическое давление также имело тенденцию к увеличению.

Увеличение окружности грудной клетки связано с развитием дыхательных мышц, что влияет на функциональные возможности органов дыхания. ЖЕЛ у девушек 16–17 лет составила 3240,0±111,5 мл, и 3888,0±132,7 мл. соответственно. Достоверное увеличение этого показателя наблюдалось у девушек 18–19 лет и составила 3958,0±112,6 мл. и 4060,0±89,8 мл. соответственно (p<0,001). Для оценки дыхательной функции легких был сделан расчет жизненного показателя, т. е. отношение ЖЕЛ (в мл) к весу тела (в кг). У спортсменок 16 лет он был равен 60,5 мл/кг. У девушек 17–19 лет этот показатель практически не изменился: 69,7 мл/кг, — 68,9 мл/кг, — 69,2 мл/кг. соответственно. Индекс Кетле также был в пределах нормы: 329,2 г; 340,8 г; 349,6 г; 342,4 г. соответственно.

Аналогичные результаты были получены и при расчете индекса массы тела.

При организации и проведении тренировочных занятий во всех видах спортивных игр необходимо учитывать и особенности функционирования женского организма-овариально-менструального цикла, который оказывает существенное влияние на весь организм и, в частности, на его работоспособность. Эти изменения вызывают одновременные циклические колебания функционального состояния многих систем женского организма: нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной и др.

#### **Выводы**

На основании полученных данных можно заключить что систематические занятия физическими упражнениями, в частности, гандболом, оказывают влияние на физическое развитие организма девушек спортсменок. Для совершенствования физических качеств и двигательных навыков вместе с общими принципами, принятыми в тренировочном процессе, необходимо учитывать и особенности женского организма.

#### **Литература:**

1. Абрамова Т. А. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы у девочек, занимающихся спортом. // Сердечно-сосудистой система у детей в норме и патологии: Горький, 1985-с. 87–91.
2. Дубровский В. И. Спортивная медицина // М. Гуматит изд. Центр. ВЛАДОС, 1998–480 ст.
3. Ковалев В. Д. (ред). Спортивные игры // М.: Просвещение. 1988- с. 218–245.
4. Коц. Я. М. Спортивная физиология // М, ФиС. 1982.
5. Крефф А. Ф, Каню М. Ф. Женщина и спорт: // Пер. С франц, М.: ФиС, 1986–143 с.
6. Федров Л. П. Теоритико-методические основы женского спорта: Учебное пособие, // СПб.: С Пб Государственной технической университет, 1995–20 с.

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ КАЗАҚСТАН

### Ағылшын және қазақ тілі негізінде «ар-ұят» концептісінің лингвомәдени талдауы

Кадырбек Айдана, студенті;

Рысалды Құсайын Тынысбайұлы, филология ғылымдарының докторы, профессор

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

*Бұл мақалада «ар-ұят» концепті, яғни элеуметтік-мәдени мағынаның бірлігі зерттеледі, ол үшін оның тілдік репрезентация құралдарын және оның өмір құбылыстарында корреляциясын анықтау қажет. «Ар-ұят» сөзі мен концептісінің тарихы сипатталады. Қазақ және ағылшын тілдеріндегі «ар-ұят» концептісін талдауға ерекше көңіл бөлінеді.*

**Тірек сөздер:** концепт, ар-ұят, сана, феномен, мораль, адамгершілік.

### Лингвокультурологический анализ концепта «совесть» на основе английского и казахского языков

Кадырбек Айдана, студент магистратуры;

Рысалды Кусаин Тынысбаевич, доктор филологических наук, профессор

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана (г. Алматы, Казахстан)

*В данной статье исследуется концепт «совесть», т. е. единица социально-культурного смысла, для которой необходимо определить её средства языковой репрезентации и её коррелят в явлениях жизни. Описывается история слова и концепта («совесть»). Отдельное внимание уделяется анализу концепта «совесть» в казахском и английском языках.*

**Ключевые слова:** концепт, совесть, сознание, феномен, мораль, нравственность.

*This article explores the concept of “conscience”, i. e. unit of socio-cultural meaning, for which it is necessary to determine its means of linguistic representation and its correlate in the phenomena of life. The history of the word and the concept of “conscience” is described. Special attention is paid to the analysis of the concept of “conscience” in the Kazakh and English languages.*

**Key words:** concept; conscience; consciousness; phenomenon; morality; moral.

Мәдениет пен тілдің өзара байланыс идеясы 18-ші ғасырға жатады, бірақ бұл мәселені мақсатты түрде зерттеу өткен ғасырдың соңында ғана басталды. Бұл зерттеулер көп декларативті сипатқа ие болды және 70-ші жылдардың басына дейін орыс және қазақ лингвистикада да, шетелдік лингвистикада да осы тақырыпқа арналған терең және жан-жақты зерттеулер болған жоқ.

Лингвомәдениеттану өзінің лингвистикалық және мәдениеттанулық бастауларын біріктіретін өзінің ұғымдық-терминологиялық аппаратын жасайды. Осындай аппарат үшін соңғы уақытта белсенді дамып келе жатқан концепт ұғымы негіз бола алады.

Лингвомәдени талдау зерттелетін концептінің мәндік сипаттамаларын анықтауға мүмкіндік береді.

Концепт-ұлттық болмысқа негізделген ұжымдық және тұлғалық санадағы ақпараттар бірлігі ретінде танымдық лингвистиканың басты ұғымы болып табылады. Ол зерттеудің түрлі қырларына қарай лингвомәдениеттану, психоллингвистика және когнитивті лингвистикада жан-жақты қарастырылуда.

Ал, А. В. Маслова концептінің бірнеше анықтамасын төмендегіше кілтіреді: «...концепт- біздің санамызды ментальдік немесе психикалық ресурстардың бірліктерін және адамның білімі мен тәжірибесін бейнелейтін ақпаратты құрылымды түсіндіру қызметін атқаратын термин; концепт-сақтаудың, ментальдік лексиконның, концептуалдық жүйе мен тілдің, ақыл-ойдың, адам жүйкесінде бейнеленген дүниенің бүкіл бейнесінің мазмұндық бірлігі; концепт-

өзінің іске асырылатын бүтін бір тілдік тобымен берілетін, тиісті лексика-семантикалық парадигма жасайтын, мәдениеттің таңбаланған вербалді мағынасы, сондай-ақ тіл арқылы айтылатын этномәдени ерекшелікте таңбаланған ұжымдық білім бірлігі» [1,23]. В. А. Маслова концептіге өз ұғымы бойынша тағы да төмендегідей анықтама берді: «... ол лингвомәдени ерекшелікті таңбалаған және белгілі бір тұрғыда этномәдениетті тасымалдаушыларды сипаттайтын семантикалық жасалым. Концепт этникалық дүниетанымды бейнелей отырып, дүниенің этникалық тілдік бейнесін белгілейді, «болмыс шаңырағы» құрылысындағы бір кірпіш болып табылады. (М. Хайдеггер бойынша). Сондай-ақ концепт эмоциялық, экспрессивтік және бағалаушы қасиеттерге ие» [1,25].

Концептінің маңызды функциясы алмастыру функциясы болып табылады, өйткені концепт ойлау процесінде сол түрдегі көптеген нысандарды алмастырады. Концепті білу этномәдени бейнені, ана тілінің менталитетін қалыптастыруға көмектеседі. «Концепт — ойлаудың этникалық ерекшелігінің көрінісі және оны вербализациялау тұжырымдамалық жүйенің иесінің лингвокогнитивті этномәдени белгілері бар ассоциативті құзыретіне байланысты»

Адам ағзасының ішінде адам өмірінің материалдық емес саласын жүргізетін және қандай жағдай болмасын көруге болмайтын мүшелер бар. Адамның ең басты көрінбейтін мүшесі-жан.

Ар-ұят этикалық, адамгершілік баға беретін адамның басты мәні. Ол сезім мүшесі емес, ол тек адамды сезімдерді сезінуге мәжбүр етеді. Ар-ұят мәселесі және оның адам тұлғасын қалыптастырудағы рөлі қоғамның әртүрлі даму кезеңдеріндегі әртүрлі философиялық және діни жүйелер контекстіндегі эволюциялық өзгерістерге ұшырады. Адамдық асыл қасиетті көрсететін этиканың өлшемі — ар мен ұят бірін-бірі толықтырып отыратын құбылыстар. Ежелгі Грецияның көркем әдебиетінде «ар-ұят» ұғымы «өз кінәсін түсіну» мағынасында жазылған деген болжам бар. Кейін христиан дінінде «ар-ұят» ұғымы Апостол Пауылдың жолдауларымен байланыстырылып, Құдайдың дауысы адамда деп түсінді. [3,62–696]

Сонымен қатар ар-ұят проблемасындағы маңызды мәселе түрлі мәдениеттерге сәйкес келмейтін рациональды және иррациональды аспектілердің арақатынасы болып табылады. Біз шартты түрде ар-ұят ұғымын рациональды аспект деп атаймыз. Ар-ұяттың «дауысы» «Құдайдың дауысы немесе ақылдың дауысы ретінде бола алады.

Пьер Абеляр ар-ұят феноменін (*conscientia*) өз отбасының алдында және өз мемлекетінің алдында жауапты және ол екі қызметтің бірін таңдап, екіншісінен бас тартуға мәжбүр болатын адам мысалында қарастырды. М. Мамардашвили ар — ұят -«бұл біз үшін түсініксіз дауыс, алдын ала ешқандай критерилері жоқ, біз алдын ала анықтай алатын ешқандай пәндік белгілері де жоқ, таза дедуктивті ұғым деп қарастырды. [2]

Философ И. Кант ар-ұятты ақыл есі бар тіршілік иесінің барлығында бар «біртұтас адамгершілік заң» деп

санады. Шекспир: «Ар-ұят — махаббаттың қызы», — деп жазды. Ал, В. Гюго үшін жер бетіндегі ең жоғарғы сот — ар-ұят соты болып саналады. Шәкәрім Құдайбердіұлы ар-ұятты «адамның қарапайымдылығының, әділдік пен мейірімділіктің бірлігі» деп анықтайды. Ар-ұят адамға адамгершілік пен инабаттылықты және абыройды сақтауға көмектеседі. [4, 5–76]

Ұят туралы жадынан шығармау отанына және үйіне яғни «ұя» түбірінен алынған, адал және жанқияр болуды білдіреді. «Ар» шекара, шек және тазалықты білдіреді.

Бір ғана «ар-ұят» концептісі арқылы бүтін бір этностың өзіне тән, өзге ұлттардан ерекше болмыс бітімін аңғаруға болады. Қазақ халқы «ар-ұят» деген инсандық қасиетті ең жоғарғы адамдық қасиеттерге жатқызады. Адамның адам екендігін танытатын бірден-бір көрсеткіш «ар-ұят» категориясы. «Ар-ұят» арқылы адамның азаматтық ортадағы адами болмысы танылады. Осы «ар-ұят» деген адами ерекше қасиетті әр қазақ баласы қалайда қастерлеп жүруге бар күш жігерін жұмсайды. Осы айтқандарды мынадай тілдік деректер негізінде танып білуге болады. Мысалы: «Өлімнен ұят күшті», «Бет көрсе, жүз ұялады», «Ақылың болса, арынды сақта, Ар, ұят керек әр уақытта», «Ұялған тек тұрмас», «Жарлы болма, арлы бол». «Жарлы болсаң да, арлы бол» т. б. мақал-мәтелдер мен фразеологиялық тіркестердің семантикалық құрылымына үнілу арқылы «ар-ұят» лексемасының концептілік өріске қатыса алатынын көруге болады. «Ар-ұят» концептісі адамның азаматтық қасиетін сақтау арқылы тектілік, тәртіптілік, азаматтық, инсандық, адамгершілік, дегдарлық, мәрттік, т. б. әлеуметтік мәнділігі жоғары логикалық модельді білдіретін концепт жасауға құрылымдық элемент ретінде қатысады.

Ағылшын тілінде тек 18 ғасырда ғана *consciousness* «сана, зердесіне жету» және *conscience* «ар-ұят» ажырата бастады. Көптеген еуропалық тілдерде «ар-ұят» христиандық әлем бейнесі негізінде қалыптасады және ол латын сөзі *con-scientia* және грек *συν-είδησις*: идея үлгісі бойынша құрылған.: орыс тілінде *со-весть*, неміс тілінде *Ge-wissen*, ағылшын тілінде *con-science*, италия тілінде *co-scienza* және испан тілінде *con-ciencia*. Бұл сөздер «үйлесімділік» деген мағына білдіретін префикстерден және «білім» түбірінен тұрады. Осылайша, ар-ұят «ортақ, бірлескен білім» дегенді білдіреді деп болжауға болады. Ар-ұяттың ерекшелігі-бұл біздің іс-әрекеттеріміздің себептері бойынша түсініктердің эмоциональдық құндылығы туралы зердесіне жету немесе хабар.

Ағылшын тілінде «ар-ұят» ұғымы келесідей түсіндіріледі: *conscience — consciousness within oneself of the choice one ought to make between right and wrong*. Яғни, дұрыс әрекет пен бұрыс әрекет арасындағы таңдауды түсіну. Сонымен қатар ағылшын тілінде ар-ұят ұғымы адамның іс-әрекетіне моральдық баға берумен байланысты. [5]

Айтып кеткенімдей ағылшын тілінде ар-ұят «*conscience*» лексемасымен беріледі. Мысалы: *to have no conscience — ар-ұяты жоқ, to make a matter of conscience — ар-ұят бойынша әрекет жасау*. Сонымен қатар ағылшын

тілінде have a heart (ауызекі сөйлеу кезінде) — ар-ұяттың қайда, my heart smote me — ар-ұяттың мазалауы (испытывать угрызения совести). Ағылшын тілінде ар-ұятқа байланысты көптеген мақал-мәтелдері де бар. Мысалы: «Clear conscience never fears midnight knocking». «A good conscience is a constant feast». Ағылшындықтар таза ар-ұят адамның жанына тыныштық әкелетініне, оны күш пен

бақытқа бөлейтініне және жаулардан жеңілмейтін адам ретінде қарастырады. «Conscience is the dog that can't bite, but never stops barking». «Conscience is what tells you not to do what you have just done». Ағылшын халқы өздерінің сана-сезімінде мақал-мәтелдерде көрініс тапқан ар-ұятқа үлкен мән береді және қандай жағдай болмасын оны бірінші орынға қояды.

Әдебиет:

1. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие- М: Академия, 2001. — С.5.
2. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. М.: Школа «Языки русской культуры». 1999.
3. Пименова М. В. Совесть как составная часть внутреннего мира человека // Этно-герменевтика: фрагменты языковой картины мира. Кемерово: Кузбассвузиздат; Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1999. С. 62–69.
4. Газета «Кредо» № 2 (270) '18 Казахский мыслитель Шакарим и его теория совести. С. 5–7
5. Hornby A. S. Oxford Students Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press, 1984.

## Қазақстандағы эстониялықтар диаспорасы: тарихы және қазіргі заман

Тамби Сергей Александрович, магистр

Ресей Сыртқы істер министрлігінің Мәскеу мемлекеттік халықаралық қатынастар институты (Университет)

*Аталған мақалада эстониялықтардың Ресей империясының ішінен — Эстляндия және Лифляндия губернияларынан оңтүстік шығысқа қарай, яғни қазіргі Қазақстан Республикасының аумағына көшу себептері қарастырылады. Автор қазақ жеріндегі эстон халқы санының өзгеру динамикасын бақылаған. Эстониялықтардың ХІХ–ХХІ ғасырларда ықшамдалып өмір сүрген орындарының тізбесі, олардың діни және мәдени ерекшеліктері келтіріледі. Автор революцияға дейінгі және революциядан кейінгі эстондық газеттердің материалдарын жинап, жүйелеп, аталған жұмыста ұсынады, бұл материалдардың көбісі ғылыми айналымға алғаш рет енгізіліп отыр. Қорытындылай келе, эстониялықтардың көп ұлтты Қазақстанның тарихына және мәдениетіне айтарлықтай үлес қосқаны туралы тұжырым жасалды.*

**Негізгі сөздер:** эстониялықтар, Қазақстан, Эстония, көші-қон.

## Диаспора эстонцев в Казахстане: история и современность

Тамби Сергей Александрович, магистр

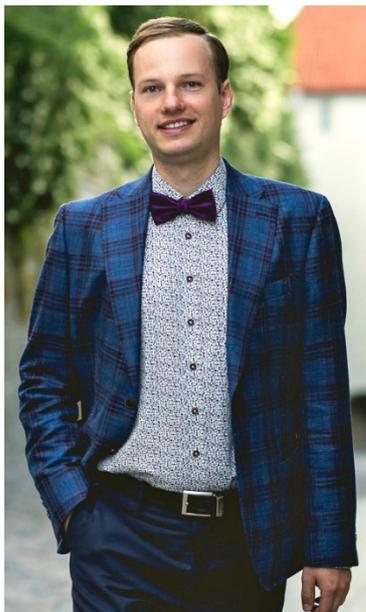
Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России

*В статье рассматриваются причины переселения эстонцев внутри Российской империи — из Эстляндской и Лифляндской губерний в юго-восточном направлении, на территорию нынешней Республики Казахстан. Автор проследил динамику изменения численности эстонского населения на казахской земле. Приводится перечень мест компактного проживания эстонцев в ХІХ–ХХІ вв., исследуются их религиозные и культурные особенности. Автор собрал, систематизировал и представил в настоящей работе материалы дореволюционных и послереволюционных эстонских газет, многие из которых впервые вводятся в научный оборот. В заключение делается вывод о том, что эстонцы внесли значительный вклад в историю и культуру многонационального Казахстана.*

**Ключевые слова:** эстонцы, Казахстан, Эстония, миграция.

**Б**ос жер іздеген эстониялық шаруалар Ресей империясының әртүрлі аймақтарына 1850 жылдардан (ХVI–

ХVII ғасырларда эстон халқы пайда болған Гдов қаласының аймағына көшуін қоспағанда) бастап көше бастаған.



1-сурет. Тамби Сергей Александрович, Ресей Сыртқы істер министрлігінің Мәскеу мемлекеттік халықаралық қатынастар институты (Университет), магистр.

Алынған көз: С. А. Тамби

XX ғасырдың басына дейін Эстляндия губерниясынан және Лифляндия губерниясының солтүстік (эстон) бөлігінен ауыл тұрғындарының шамамен 11% Ресей им-

периясының ішкі аймақтарына көшкен. Ресей империясының 1897 жылғы Алғашқы халық санағының мәліметі бойынша, эстониялықтардың саны жалпы (Прибалтиканы қоса алғанда) 1 002 738 адам болған. Оның ішінде Кавказда — 4281 адам, Сібірде — 4202 адам, Орта Азияда — 440 адам тұрған. Санкт-Петербург губерниясында ол кезде 64 116 эстониялық, Псков губерниясында — 25 458, Новгород губерниясында — 3112, Таврия губерниясында — 2210, Самара губерниясында — 2029, Тверь губерниясында — 1516 эстониялық болған. Қоныс аударған эстониялықтардың айтарлықтай саны Тобыл, Енисей, Ставрополь, Черноморск және Кутаиси губернияларында, сондай-ақ Кубан, Карск және Ақмола облыстарында тұрған. Эстониялық қоныс аударушылардың саны Бірінші дүниежүзілік соғыс басталғанға дейін өскен [15].

Ресей империясының 1897 жылғы Алғашқы халық санағының мәліметіне сәйкес қазақ жерінде 375 эстониялық өмір сүрген. Олардың басым көпшілігі Ақмола облысында, ал тек бірнешеуі Семей, Сырдария және Орал облыстарында қоныстанған. Қоныс аударушы эстониялықтар бұл жерге көбінесе бұрын қоныс аударып барған Батыс Сібірден (Уфадан, Тарадан, Омбыдан, Самара және басқа да жерлерден), сонымен қатар Эстляндия және Лифляндия губернияларынан тікелей қоныс аударған. Олардың кейбіреулері Ақмола уезінде — Романов, Преображенская және Канкрин кенттерінде қоныстанған.



2-сурет. Ресей күресшісі және спорт дәріптеушісі, эстониялық Георг Лурих (1876–1920; сол жақта) Бұхар әмірі сыйлаған түйелермен. Оң жақта — қазақ күресшісі Қажымұқан Мұңайтпасов (1871–1948). 1908 жыл

Алынған көз: Georg Lurich kaamelitega. Kirjastus A. I. Tsentser. 1908 // Eesti Spordi- ja Olümpiamuuseum.

№ ESM-F-20:314/A-6162.

Қазақ жеріне өз еркімен көшумен қатар, каторгалық қоныс аудару да орын алған. «Сібірге» каторгаға және қоныс аударуға жіберілген эстониялықтардың көбі қазақ жеріне барған. Бұл жерге қылмыстық істер бойынша, сондай-ақ патша өкіметін құлатуға қастандық жасаған ре-

волюционерлерді жер аударған. Солардың бірі — эстониялық шведтерден тараған шаруа Александр Никвист болатын. Оны Санкт-Петербургтағы студенттік жасырын типографияда тұтқындап, 1882 жылы қазақ жеріне қоныс аударған.



Қазақ АКСР-да 1926 жылы — 2192 эстониялық [50, б. 42–70], Қазақ КСР-да 1939 жылы — 3642 эстониялық, 1959 жылы — 3683, 1970 жылы — 4083, 1979 жылы — 3505, 1989 жылы — 3329 эстониялық болған. 1999 жылы Қазақстан Республикасында 1819 эстониялық, одан кейін, 2009 жылы — 986 эстониялық (оның ішінде 674 қалалық тұрғын, 312 ауылдық тұрғын; немесе оның ішінде 446 ер адам, 540 әйел) өмір сүрген [9].

Ары қарай, ХІХ ғасырдың соңынан бастап әртүрлі елді мекендердегі эстониялық қоныс аударушылар туралы мәліметтер келтіріледі.

**Сопетово (Мулгуману; Sopotowo).** 1921 жылдың қыркүйек айында «Лыуна Ээсти» газеті хабарлағандай, Петров селосынан он шақырым жерде орналасқан Сопетово ауылында (қазақтар Мулгуману деп атаған) эстониялықтар тұрған. Шаруашалық тұрғыдан олардың жағдай жақсы болған: кейбіреулерінде 200–300-ден жер ғұшыры болған. Сонымен қатар бірқатар қоныс аударушы отбасыларында 30–40-тан жылқылары болған [66, б. 1].

**Алексеев (Alekseewskaja).** Ааду Мұстаның деректері бойынша, Алексеев орыс ауылында Николай Тедер (Nikolai Teder), Вийдо Пендик (Viido Pendik), Карл Карья (Karl Karja),

Иван Мильдер (Iwan Milder), Яан Ойнас (Jaан Oinas), Андрей Тетер (Andrei Teter), Пеэтер Пюйд (Peeter Püüd), Яан Локк (Jaан Lokk), Яан Лутс (Jaан Luts), Яан Пилль (Jaан Pill) деген эстониялықтар тұрған [57].

**Петров (Петровка, Петровское; Petrowka).** 1890 жылдары Ақмола уезі, Ново-Черкас болысының Петров селосына (Ақмоладан 90 шақырым жерде) Уфадан, Қырымнан және Самара губерниясының Жаңаөзен уезінен, сондай-ақ Лифляндия губерниясының Вырумаа уезінен эстониялықтар келген.

Қазіргі кезде өмір сүріп келе жатқан село Есіл өзенінің оң жағалауында, өзеннен бір жарым шақырым жерде орналасқан. Ең жақын орыс ауылы 20 шақырым жерде болған. Ақмолаға дейінгі қашықтық 90 шақырымды, ал Петропавлға (темір жол станциясы болған жер) дейін 450 шақырымды құрайды [63, б. 2–11].

Селоның байырғы тұрғыны Карл Трейалдың (Karl Treial) арқасында алғашқы қоныс аударушылардың есімдері сақталып қалған: Индрек Король (Indrek Korol), Яан Верусим (Jaан Werusim), Йоозеп Кортель (Joosеп Kortel), Яан Видеманн (Jaан Wiedemann), Каарел Рясса (Kaарел Räsса) және Пеэтер Ваакс (Peeter Waaks).



5-сурет. Петров селосының көрінісі. 2019 жыл. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа (Vahur Laiapea)

Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgicide» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgicide-maal> (дата обращения: 03.08.2020).

«Постимеэс» газетінің тілшісі 1899 жылдың қазан айында Петров, Михайлов және Егоров селоларында сол уақыттарда 100-ге жуық қоныс аударушы эстониялықтар өмір сүргенін жазған [71, б. 1]. Батыс Сібірден пастор келетін [70, б. 339]. 1912 жылдарға қарай бір эстондық қыстақта 4–6 жегін жылқы және 3–7 сауын сиыры болатын.

1900 жылдарға қарай Петров селосында 310, 1918 жылдары — 400 эстониялық болған. «Сибири Асуник» газетінің деректері бойынша 1919 жылы Петров селосында 89 эстон-

дық отбасы (386 адам) тұрған, яғни бұл жерде 75 қыстақ болған, 1920 жылы — 414 эстониялық өмір сүрген. Олар бидай, арпа және бұршақ өсірген [51, б. 135]. Жергілікті эстониялықтар ол кезде қарабидай өсірмеген. Эстониялық қауымның өз мектебі болған, алайда бөлек ғибадат үйі болмаған. Эстониялықтар үй салу үшін құрылыс материалы ретінде кам кірпіш (сабан немесе басқа да талшықты өсімдік материалы қосылған саз балшықты топырақтан жасалған саман) пайдаланған [58, б. 41].



6-сурет. Балалар тобы. Петров селосы. Сурет шамамен 1911 жылы түсірілген. Суретке түсірген — Карл Рясса (Karl Räsä)

Алынған көз: Räsä K. Petrowski eesti asundus // Kodu. 1912. № 1. 02.01.1912. Lk. 9.

Ауылдың оң жағында ені 20 сажын, ұзындығы 300 сажын кішігірім көл болған. Көлдiң жағасынан Есіл өзеніне дейін пішен шабу үшін пайдаланылған жер телімі (ені 700 сажын, ұзындығы 4 шақырым) болған. Петров селосынан 60 шақырым жерде орман орналасқан. Газеттерде жазылғандай, 1900 жылы ол жерде бір пұт бидай 45 тиын бағасымен сатылған.

1895 жылы келген алғашқы қоныс аударушылар бір отбасыға көлемі 12–20 пұт астық және 100 рубльге дейін мемлекеттен қарыз алған. Жер учаскесін жалға алғаны үшін үш жыл бойы эстониялықтардан төлем алынбаған, алайда келесі үш жылға ақы алынатын. Сондай-ақ эстониялықтар келесі жеті жылда жерді жалға алғаны үшін қарызды толық көлемде төлеуі тиіс болған.



7-сурет. Петров селосындағы кам кірпіштен жасалған үй. 2019 жыл. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа.

Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgisiside» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgisiside-maal> (дата обращения: 03.08.2020).

1900 жылға қарай Петров селосында православие дінін ұстанатын бір эстониялық отбасы тұрған, қалғандарының барлығы евангелиялық-лютерандық сенімде болды. 1890 жылдардың екінші жартысының өзінде эстониялықтар сол жердегі пастордың келуін сұрап Омбыға хат жазған. Көп ұзамай, рәсімдер жасау үшін Обмьдан Николай Блумберг (Nikolai Blumberg; 1869–1926) атты пастор келе бастады [43, б. 4]. Ол сондай-ақ Ақмолада тұратын эстониялықтарға да баратын. Ақмолаға ең алғаш рет 1902 жылы келген [28, б. 349]. Алайда шіркеу қызметшісі сол жылы эстониялықтар тұратын барлық ауылдарға барған жоқ [26, б. 30]. 1908 жылдың соңында пастор Ақмола маңайында 147 эстониялық баланы шоқындырып, 60 адамға конфирмация рәсімін жүргізген, 63 жұптың некесін қиып, 732 қайтыс болған адамға жаназа оқыған [59, б. 3]. Алайда пастор жиі келмейтін: 1906 жылдың жазында ақмолалық бір эстониялық газетке пастордың өткен 8 жылда тек үш рет қана келгенін мұңая хабарлаған [24, б. 214].



8-сурет. Ақмола пасторы жастармен, конфирмация рәсімінен кейін, кам кірпіштен жасалған лютерандық ғибадат үйінің жанында. Пастордың жанында – Петров министрлік мектебінің мұғалімі Й. Эрлих. Петров селосы, 1911 жылғы 12 қыркүйек. Суретке түсірген — Карл Рясса (Karl Räsä)

Алынған көз: Perekonnaleht. 1911. № 45. 12.11.1911. Lk. 357.

1900 жылдары Петров махалласына К. Тембер (K. Tember) басшылық етті. Самара губерниясынан келген Петров селосының ең қарт тұрғыны эстониялық Хиндрек Пийсанг (Hindrek Piisang) өзінің үйінде әр жексенбі сайын құдайға құлшылық ету рәсімін өткізетін. Ол кистер және мектеп мұғалімі болатын және жалға алынған үйде мектеп

ұстауды қамтамасыз еткен [67, б. 4]. 1900 жылы эстондық мектепте 32 адам білім алған [56, б. 55–56]. Сонымен қатар Х. Пийсанг Ленинградта эстон тілінде шығарылатын және бүкіл ел бойынша таратылатын «Эдази» газетін таратумен айналысты [47, б. 8].



9-сурет. Петров селосындағы саздан салынған эстондық үй. 2019 жыл. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа  
Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgisiside» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgisiside-maal> (дата обращения: 03.08.2020).

Мектептің өзінің ән айту хоры болған, сондай-ақ эстон тілінде де, орыс тілінде де қойылымдар көрсеткен театр қоғамы ұйымдастырылатын. Петров селосында Эстон қоғамының тауарлық-тұтынушылық қоғамдастығы болған. Селода кітапхана болған жоқ, бірақ халықтық білімді дамыту үйірмесі, сонымен бірге эстондық оқу үйірмесі (оқу

үйі) болған. Оны жинақтау үшін 80 дана кітапты арнайы іздеп тауып, алайда оқырмандар оның жартысын оқып болғанша 1919 жылдың наурыз айында кітаптардың бір бөлігі жайдан-жай жоғалып кеткен. Қолда болған топтамадан тек 21 кітап қалған [60, б. 3]. Жексенбі сайын жастар би кештерін ұйымдастыратын.



10-сурет. Жастар жексенбі күнгі демалыс кешінде. Петров селосы. Сурет шамамен 1911 жылы түсірілген. Суретке түсірген — Отто Кусма (Otto Kusma).

Алынған көз: Perekonnaleht. 1911. № 45. 12.11.1911. Lk. 355.

Виллем Лемнетстің (Willem Lemnets) жонғыш білдегі болған, ол ұршық жасайтын. Якоб Репсон (Jakob Repson) шаңғылар мен арбалар дайындайтын. 1928 жылы Густав

Хютть (Gustav Hütt) және Пеэтер Король (Peeter Korol) трактор сатып алды. 1929 жылы «Выйтлус» («Võitlus») ұжымшары ұйымдастырылды.



11-сурет. Петров селосының эстониялық тұрғыны Гильда Кузьминична Юлих (1942 ж. т.), әкесі бес жасында Прибалтикадан Петровка көшіп келген. Анасы Г. К. Юлих Саратов губерниясында туылған  
Алынған көз: Турар А., Елберген Е. Визит премьер-министра Эстонской Республики // Акмолинский филиал АО «РТРК «Казахстан». 08.11.2018. URL: <https://kokshetautv.kz> (дата обращения: 14.07.2020).

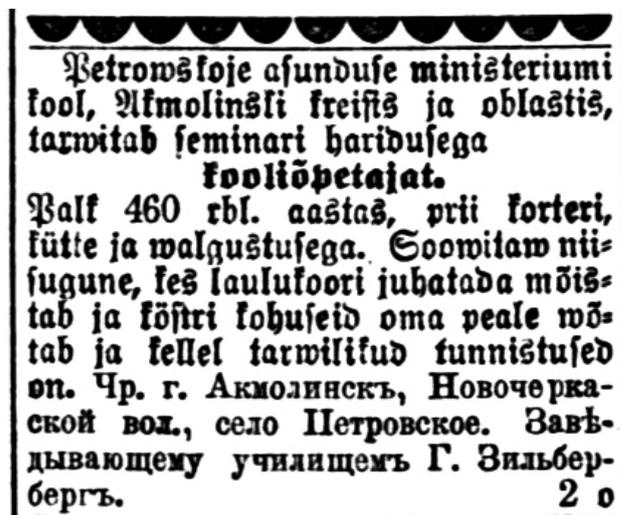
1903 жылы эстондық мұғалім іздестіру барысында «Уус Аэг» газетінде мектепке және махаллаға кистер/мектеп мұғалімі жұмысқа шақырылатыны туралы хабарлама орналастырылған. Ал кистер/мұғалім өз кезегінде 125 рубль мөлшерінде тұрақты еңбекақымен, сонымен қатар 150 пұт бидаймен, пәтермен және отынмен қамтамасыз етілген [48, б. 4].



12-сурет. Петров селосының мектебіне және махалласына кистер/мектеп мұғалімі жұмысқа шақырылатыны туралы 1903 жылғы 2 желтоқсандағы хабарлама  
Алынған көз: Köster-kooliõpetajat... // Uus Aeg. 1903. № 140. 02.12.1903. Lk. 4.

1910 жылы эстондық мұғалім іздестіру барысында «Койт» газетінде министрлік мектепке және махаллаға мұғалім жұмысқа шақырылатыны туралы хабарлама басып

шығарылады. Үміткерлерге мынадай талаптар қойылған: семинарлық білімі, тиісті дипломдарының/куәліктерінің болуы, ән айту хорына басшылық ете білу және кистердің міндеттерін орындау. Мұғалімнің еңбекақысы жылына 460 рубльді құрады, сондай-ақ мұғалім пәтермен және отынмен қамтамасыз етілген [62, б. 4].



13-сурет. Петров селосының мектебіне және махалласына мұғалім жұмысқа шақырылатыны туралы 1910 жылғы 26 қазандағы хабарлама  
Алынған көз: Petrowskoje asunduse... // Koit. 1910. № 83. 26.10.1910. Lk. 4.

1908 жылғы маусым айында Петров селосының екі тұрғыны Сан-Паулу атты бразилиялық қалаға барады. Олардың біреуі Х. Юрман (H. Jurman) Оңтүстік Америкаға отбасымен барды, ал екіншісі П. Ваакс (P. Waaks) онда жалғыз кетіп, отбасысы үйінде қалады. Олар Бразилиядан Оңтүстік Дакотаға жол тартып, Бразилиядағы өмір мен тәртіпті сипаттаумен Форт-Пьер қаласынан хат жазып, ол 1909 жылғы ақпан айында «Пяэвалехт» эстляндия газетінде жарияланады [44, б. 4].

1911 жылдың күзінде Петров селосындағы шөп даярлау қанағаттанарлықтай шығып, астық егіні ең нашар болды. Алайда, картоп егіні шын мәнінде жақсы болды [27, б. 2].

Эстляндия губерниясының газеттері 1912 жылы Петров селосында сұлының пұты ол кездері бір рубль, ал шөптің пұты — 40 тиын тұрғанын жазады [33, б. 2]. «Пяэвалехт» газетінің тілшісі 1912 жылғы 19 қаңтарда Петровта басталған қатты бораннан көптеген жолаушылар адасып, үсіп кеткендерін хабарлаған. Сол кезде көптеген диірмендердің қанаттары желден сынып қалған [61, б. 2].

1921 жылғы қыркүйекте «Лыуна-Ээсти» газеті Петров селосында жүн түтуге арналған арнайы жабдығы бар диірменнің бар екенін жазады [66, б. 1].

1921 жылғы газеттерде мынадай қызық оқиғаны кездестіруге болады. Жасақтардың ұйымдастырушысы және комиссардың көмекшісі Пеэтер Вяльбе (Peeter Wälbe) есімді большевик селоға келеді. Ол большевиктер жасағына әскерге шақырылғандардың тізімін жасай бастайды.

Бірақ тұрғындардың көбісі бұл идеяны ұнатпай, келесі күні П. Вяльбенің кеңсесіне барып, жасалып жатқан тізімді жыртып тастайды [49, б. 2].

1921 жылдың қазан айына қарай Петров селосында мәнерлеп оқу үйірмесі, сондай-ақ музыка және театр үйірмелері пайда болады. Алайда көркем әдебиет пен пьесалардың болмауы бірақ қиындықтар тудырады [25, б. 4].

Қазіргі уақытта Петров селосында 20-дан астам ұлттан тұратын 1200 адам өмір сүреді. 2018 жылдың маусым айында ауыл тұрғындары Петров селосының меретойын атап өтті. Салтанатты іс-шаралар аясында Юксари шоқысында символикалық тас ескерткіш орнатылды, оның атауы өкілдері кезінде осында жаңа отанға ие болған эстондық Юкссааре (Üksaare) тегінен шыққан.

Қазіргі уақытта, Петровка селосында алғашқы эстониялық қоныс аударушылардың ұрпақтары тұрады [10]. Соның ішінде Гильда Кузьминична Юлих (1942 ж. т.; Gilda Julihh), Алийде Мяги (Aliide Mägi) [8], сонымен қатар Вильгельмине Кобар (Vilhelmine Kobar) [64, б. 23].



14-сурет. Петровка селосының тұрғыны Алийде Мяги. 2019 жыл. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа.

Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgisiside» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgisiside-maal> (дата обращения: 03.08.2020).

Алийде Мяги жас кезінде колхозшы болған, соғыстан кейін колхоздың басқа мүшелерімен бірге Петров селосынан 20 шақырым жерде (мал суатын жасақтау үшін са-

лынған) бөген құрылысында жұмыс істеген. Бүгінгі күнде еске алуы бойынша, Алийде «колхоздың сиырларымен және бұзауларымен орыс тілінде, ал үйдегілермен — эстон тілінде сөйлесетін.



15-сурет. Петровка селосының тұрғыны эстониялық Алийде Мяги. 2018 жылғы қараша.

Алынған көз: Петровку посетила делегация из Республики Эстония // Официальный сайт акимата Астраханского района Акмолинской области. 07.11.2018. URL: <http://astrahan.gov.kz/content/8315-07-11-18-15-29-01-astrahanskiy-rayon-spetrovka-posetiladelegaciya> (дата обращения: 12.08.2020).

2018 жылы эстондық ұлттық киім жиынтығын Би мейрамы мұражайынан (Таллин қаласы) Петровка селосының ауылдық мұражайына сыйға тартуға бастамашылық жасалды [29].

2019 жылы Петровка селосына эстониялық режиссёр Вахур Лайапеа (Vahur Laiapea) келіп, осы селоның эстониялық тұрғындары туралы фильм шығару үшін бейне-материалдар түсірді. Ол жергілікті зират басына да барып қайтты. Эстониялық қоныс аударушылардың зираттарындағы сақталып қалған көне құлпытастардың (көбі ағаштан жасалғандықтан) көпшілігі өртеніп немесе жойылып кеткен [52].



16-сурет. Петровка селосындағы зираттың жалпы көрінісі. Алдыңғы жақта — жанып кеткен ағаш кірес. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа, 2019 жыл.

Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgicide» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgicide-maal> (дата обращения: 03.08.2020).



17-сурет. Жергілікті тұрғын Рясса (1871 жылы туылған) жерленген Петровка селосының зиратындағы кірес белгісінің фрагменті. Суретке түсірген — Вахур Лайапеа, 2019 жыл.

Алынған көз: Laiapea V. Piraatide küla «kirgicide» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgicide-maal> (дата обращения: 03.08.2020).



18-сурет. Тұрғын А. Кобар (1891–1989) жерленген Петровка селосының зиратындағы құлпытас ескерткішінің фрагменті. Суретке түсірген — Яан Хейн (Jaap Hein), 2013 жыл.

Алынған көз: Hein J. Petrovka — esimese siin leitud eesti küla külastus // Välisministeeriumi blogi. 21.06.2013. URL: <https://blog.vm.ee/2013/06/21/petrovka-esimese-siin-leitud-eesti-kula-kulastus> (дата обращения: 01.08.2020).

**Марқакөл көлінің жағалауындағы эстониялық қоныс.** 1908 жылы Оңтүстік Алтайда, яғни биік таулы Марқакөл көлінің жағалауында алғашқы эстондық қоныс — Жоғарғы Еловка селосы пайда болды. Соңынан көлдің маңайындағы эстондық қоныстардың саны алтыға дейін барды, бірақ ең ірі қоныстар Жоғарғы Еловка, Төменгі Еловка, сондай-ақ Матабайда болатын [5, б. 103]. Шығыс Қазақстан облысы, Зырянов ауданы, Жаңа Бұқтырма кентінің тұрғыны Дмитрий Вейкманнның аталған мақаланың авторына айтуынша, оның атасының атасы Ресейдің ішкі губернияларынан қазақ жеріне — Марқакөл көлінің аймағында орналасқан **Пихтовка** (Pihtowka) эстондық ауылына келген. Д. Вейкманнның бабасы мен атасы қазақ жерінде туылған. Тұрмыста эстон тілінде сөйлескен.

**Жоғарғы Еловка (Jelowka).** 1925 жылдың көктеміне қарай бұл жерде 27 эстониялық жанұя болған. Олардың басым бөлігі орта шаруа, ал кейбіреулері ауқатты болған. Ол кездері бұл жерде мектеп болмаған.

Жоғарғы Еловкада Пуусеп, Варблане, Чахно, Висман, Самуль, Ойнас, Ольман, Кирспу және тағы басқа эстониялық жанұялар өмір сүрген [6]. Соғысқа дейін (шаруашылық кітаптарының деректеріне сәйкес) селода 86 аула болған. 1921 жылы Жоғарғы Еловка тұрғындарының басым бөлігі еңбек коммунасын ұйымдастырады [38, б. 2].

Кироп (Kior) текті жергілікті ұстаның бастамашылығымен село тұрғындары В. И. Ленинге хат жазып, әлемдік пролетариат көсеміне Марқакөл көліне және оның айналасына жақсылап төселген жол салып, жергілікті байлықты кең пайдалану идеясын жеткізген. Осы аймақтарға мұғалімдерді, дәрігерлерді және агрономдарды жіберуді ұсынған. Село тұрғындарының өтініші 1920 жылғы 20 ақпандағы жалпы отырыстың хаттамасында жазылады: «Кеңестер билігі еңбек етушілерге жер берді, ол жерде еркін

еңбек ету мүмкіндігін берді. Кеңестер билігі бізді жарқын болашаққа, адал өмірге жетелейді, сондықтан көсем жолдасымыз Ленинді қошеметтеп, жан тапсыру керек болса да оның идеясын құптайтынымызды білдіреміз» [12, б. 92–93].

1938 жылы Жоғарғы Еловка селосының тумасы, Белоусов кенішінде еңбек еткен ағаш ұстасы Павел Иванович Ойнас (1912 ж. т.; Pavel Oinas) ең қатаң жазалау шарасына кесіледі. 1937 жылы дәл сондай тағдыр Жоғарғы Еловка селосының тұрғыны, колхоз төрағасының орынбасары, Вярский болысы, Уцилий қыстағының тумасы Александр Яковлевич Юньмен (1898 ж. т.; Aleksandr Jun) қайталады. Лифляндия губерниясы Анцлес ауылының тумасы, Жоғарғы Еловка селосының тұрғыны Мария Карловна Юнь (Mari Jun) 1937 жылы еңбекпен түзеу колониясына 10 жылға сотталады.

Режиссер, Қазақ КСР Ленин комсомолы сыйлықақысының иегері (1980), Қазақстан Республикасы Журналистер одағының мүшесі Анатолий Павлович Лаптев (1942 ж. т.), сондай-ақ Владимир Татенко 1990 жылы «Жоғарғы Еловка селосынан шыққан Самуль» (Шәкен Айманов атындағы «Қазақфильм» киностудиясында монтаждалды) атты деректі фильм түсірген.

Ауылдық өмірді деректі кино ретінде сипаттайтын фильм өте қызықты, әрі шын жүректен түсірілген. Басты кейіпкер — қазақстандық эстониялық Александр Андреевич Самуль (Aleksandr Samul) жұбайы Ирина Петровна Самульмен (Irina Samul) эстон тілінде әңгімелесіп, қоршаудың жанында өсіп тұрған күнбағысты аялап ұстап, аралардың еңбекқорлығы туралы айтып, аузына шылым салып алып, балтамен отын шауып жатады, 12 жастағы аппак, «өте ақылды» (қантты жақсы көретін) аты Орлик туралы әңгіме айтып, жиналған жидектен көп тосап жасай алмайтынына қынжылады, себебі ол кезде адам басына тек бір жарым килограм мөлшерінде қант алуға болатын, (орыс және эстон тілдерінен басқа) қазақ тілін білетіндіктен, оны «Қазақстаннан көшіріп жібермейді» деп әзілдейді.



19-сурет. Жоғарғы Еловка селосының тұрғындары, қазақстандық эстониялықтар Александр Андреевич Самуль және оның жұбайы Ирина Петровна

Алынған көз: Кадр из документального фильма «Самуль из Верхней Еловки» (режиссеры — А. Лаптев, В. Татенко, киностудия «Казахфильм» им. Шакена Айманова, 1990 г.).

А. А. Самульдің сөзінше, ол 1924 жылы село үлкен болған кезде дүниеге келген. Мектепті бітіргеннен кейін, 11 жыл бойы селолық кеңестің хатшысы болып істеген. А. А. Самуль Жоғарғы Еловкада үйленіп, балалары осында дүниеге келген. Ұлы Отан соғысы басталған кезде маңайдағы селоларда аштық кезеңі басталады. Бірақ Жоғарғы Еловканы көл құтқарып қалады: Марқакөлден мөңке балықтар аулап, кептіріп, жеген. 1942 жылы мектеп жабылып, ал балаларды көрші селоларға оқуға беру қажет болғандықтан, ол жақтан кетіп қалады. Кейін А. А. Самуль қайтып оралып, бидай мен арпа егіп, колхозда жұмыс істейді. Мол өнімді Катон-Қарағай, Алексеевка және басқа жақын орналасқан елді мекендерге апаратын.

А. А. Самульдің балалары ер жеткеннен кейін қалада қалып өмір сүруді жалғастырады. Балалары оның да көшіп келуін өтінген кезде, ол Жоғарғы Еловканы өзінің нағыз отаны екенін, сол жерде жан тапсырғысы келетінін айтып, бас тартады. А. А. Самульге шынымен мұндай керемет өңірде тұрған ұнайтын: *«Шипайжайдағы сияқты өмір сүреміз, тек шұжық жоқ»*. Сондай-ақ *«Біз мұнда тыныш, бейбіт тұрамыз, біз ешкімге кедергі келтірмейміз, ешкім бізге кедергі келтірмейді»*. Анасы Жоғарғы Еловкада жерленген. Әкесі — диірменші, Голощекин атындағы колхоздың мүшесі Андрей Андреевич Самуль (1980 ж. т.; Andrei Samul) 1937 жылғы 17 тамызда қамаққа алынып, еңбекпен түзеу лагеріне 10 жылға сотталған.



20-сурет. Қазақстандық эстониялық, Жоғарғы Еловка селосының тұрғыны Андрей Андреевич Самуль отбасымен

Алынған көз: Кадр из документального фильма «Самуль из Верхней Еловки» (режиссеры — А. Лаптев, В. Татенко, киностудия «Казахфильм» им. Шакена Айманова, 1990 г.).

А. А. Самуль жасы ұлғайған шақта соңғы оқиғалардан хабардар болу үшін әрдайым газеттер («Рудный Алтай» және т. б. шығаратын) мен журналдар оқып, теледидар қарап, радио тыңдайтын. Қайта құру және ашықтық саясатына оң көзқараспен қараған.

Аудан тұрғындары кезінде Жоғарғы Еловкада тұрған эстониялық қоныс аударушылардың ұрпақтары — бұрынғы балық инспекторы Александр Кирспууды (Aleksandr Kirspuu), сондай-ақ мықты және сымбатты әйел — Линда Пусеппті де (Linda Pusepp) ұмытпаған. Линда ұл болған кезде, «Бұл батыр кімге тартқан?» деген сұраққа, «Міне, кімге тартқаны!» деп, жұдырығындағы шомырды отырғызғанда, шомырдың бүкіл шырыны бірден ағып кететін [2, б. 6].

Қазіргі уақытта Жоғарғы Еловка селосының (Шығыс Қазақстан облысы, Күршім ауданының құрамына кіретін село 2007 жылы таратылған болатын) жоғалып кеткен эстониялық диаспора өкілдерінің бірі Урунхайка селосының тұрғыны Дмитрий Самуль (Dmitri Samul) болып табылады [20]. Ол эстон тілінде сөйлемейді, бірақ бірнеше сөз біледі. Орыс және қазақ тілдерін жақсы меңгерген [11].

Самульдердің эстондық үйін Жоғарғы Еловкадан Шығыс Қазақстанның архитектуралық-этнографиялық және табиғи-ландшафтық мұражай-қорығына (Өскемен қаласы) көшіру идеясы осы күнге дейін іске асырылған жоқ.



21-сурет. Дмитрий Самуль — таратылған Жоғарғы Еловка селосының эстондық махалласының өкілі.

Алынған көз: Кратенко А. Последний эстонец на Маркаколе // Информационный портал «Экспресс-К». 02.08.2018. URL: [https://express-k.kz/news/ekskursiya/posledniy\\_estonets\\_na\\_markakole-126390](https://express-k.kz/news/ekskursiya/posledniy_estonets_na_markakole-126390) (дата обращения: 05.08.2020).

Төменгі Еловка (Jelowka) селосында эстониялықтар науа жасап, бірнеше диірмен, ағаш тілгіш және дән бастырғыш салып, сол арқылы су жіберген [21].

**Матабай (Matabai).** 1938 жылы Матабай селосының тұрғыны, Димитров атындағы колхоздың ағаш ұстасы Петр Иванович Чахно (1888 ж. т.; Petr Tšahno) ең қатаң жазалау шарасына кесіледі. Марқакөл көлінің оңтүстік жағалауында Марқакөл қорығының аумағында орналасқан село 2017 жылы таратылады.

**Лифлянд (Лифляндия; Шокай; Покорное; Баймырза; Šokai; Lihwländka; Pokornoje).** Ақмола қаласынан (қазіргі

Нұр-Сұлтан) 170 шақырым жерде орналасқан Лифлянд селосының негізін эстониялықтар қалаған. Бірақ олар бұл жерге бірден келмеген. Эстониялықтар алғашында Прибалтикадан (көбінесе Вырумаадан) Самара губерниясының Жаңаөзен уезіне келген. Нәтижесінде, 1895 жылы алғашқы бес эстондық жанұя сол жақтан Лифляндқа келеді. Одан кейінгі жеті жылдың ішінде Уфадан, Барнауылдан және Змеиногорсктан эстониялықтар келеді.

Эстониялықтар бастапқыда Ақмола облысының орыс селоларына — Михайловта (1896 жылы 120 эстониялық; олардың шамамен  $\frac{1}{4}$  бөлігі православиелік болған), Ново-Егоровскте (1896 жылы 110 эстониялық; олардың шамамен жартысы — православиеліктер) және Щиневскийде (1900 жылы 80 эстониялық) қоныстанған [58, б. 41]. Нәтижесінде, 1905 жылғы орыс-жапон соғысынан кейін эстониялықтар барлық күш-жігерін салып, лютерандық ғибадат үйін тұрғызу үшін бір жерге қоныстануға тілек білдірген. Олар тиісті қолдау хатпен билікке жүгінеді, алайда қолдау хат ұзақ уақыт қараусыз қалады. Эстониялық қоныс аударушылар тұрған селоларға генерал-губернатордың өзі келіп, эстониялықтар тағы да өтініш білдіреді. Бұл жолы олар рұқсат алады: эстониялықтарға қоныстану орнын таңдауға мүмкіндік беріледі.

Эстониялықтар Шоқай атты учаскені қарастырады. 1906 жылы эстониялықтардың сол жерге қоныстануы туралы биліктен рұқсат келеді. 1909 жылғы 1 сәуірде Лифлянд аталып кеткен село болыс орталығының құқығына ие болады. Лифлянд болысына сонымен қатар алты неміс және бес орыс ауылдары қарасты болған. 1910 жылдың маусым айында болыс әкімшілігіне арналған жеке үй әлі салынып болмаған, бұл мақсаттардағы үй-жайды жергілікті бір тұрғыннан жалға алған (жылына 44 рубль). Болыс басшысы эстониялық болатын. Сонымен қатар селода немістер де қоныстанған.

Тағы бір Лифлянд селосының тұрғыны, эстониялық қоныс аударушы «Сакала» газетінің беттерінде жаңа отанға апарған қиын әрі ұзақ жолды сипаттайды. Басында ол Санкт-Петербург губерниясының Гдов уезіне отбасымен қоныс аударып, біраз уақыт сол жерде тұрады. Уфаның маңайында бір жерде өмір сүру жағдайлары жақсы екенін естіп, бірнеше жанұя заттарын сатып, ұзақ жолға аттанады. 1896 жылдың 1 наурызында жолға шығып, арбакештер оларды жақын маңдағы темір жол станциясына апарып тастайды, сол жерден олар Уфаға билет алады. Уфаға жеткеннен кейін, уфалықтар одан арырақ, яғни Сібірде қазына жерінің учаскелері берілетінін айтып жөн сілтейді, сөйтіп олар Челябинскке барып, Челябинсктен Петропавлға жетеді. Ары қарай Ақмола қаласына жол тартады. Сондай-ақ бір мезгілде эстониялықтар жер алу туралы жергілікті билікке жеделхат жолдап, оң жауап алады. Эстониялықтар тағы алты жүз шақырым жерді жаяу жүріп өтеді. Ұзақ және ауыр жол жүру кезінде 22 адам (олардың көбі балалар) қаза табады. Эстониялықтар Ақмолаға тек 1896 жылғы 14 мамырда жетеді. Ары қарай, олар Ақмола өңіріндегі орыс

ауылдарына барып, біраз уақыт тұрып, ең соңында Лифляндта тұрақтайды [36, б. 2].

Лифлянд қоныстанушылары үшін округте орманның болмауы қиынға соғады. Оларға құрылыс ағаштарын алыстан (130–150 шақырым ұзақ жол жүруге мәжбүр) әкелуге тура келді. Бұған қоса, Лифлянд селосындағы жер қатты болатын.

1908 жылғы 9 ақпанда Омбы қаласында мынадай қаулы шығарылды: «Шоқай учаскесі Лифлянд селосы деген атаумен аталып, Санников болысына қосылсын және ауылдық қоғамдық басқару енгізілсін» [16, б. 4]. Бірінші дүниежүзілік соғыс басталғаннан кейін билік селоның атауын өзгертуге шешім қабылдады. Тұрғындар Царский деген атауды таңдап, соңында Столыпинский деген атауға тоқталды. Алайда билік 1914 жылғы 27 наурызда селоның Лифлянд атауын Покорное деген атауға өзгертіп тастады [1, б. 33]. Ақмола уезіндегі болыс та Покорное болысы деп атала бастады.

Ал эстониялықтар өз селоларын халық арасында Шоқай деп атауды тоқтатпады. 1910 жылдары селода шамамен 100 отбасы, 1919 жылға қарай — 120 эстониялық отбасы (600-дей адам) тұрған [45, б. 4]. 1920 жылдардың басында селода тұрған эстониялықтардың саны 657-ге жеткен.

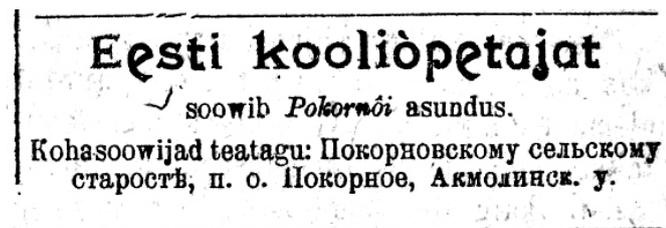
Лютерандық ғибадат үйі алғашқыда шымтезектен салынды. Оның көлемі ұзындығы бес сажын, ені үш сажын болған. Шіркеу старостасы әр жексенбі сайын құдайға құлшылық ету рәсімін жүргізетін [53, б. 2].

1910 жылға қарай село старостасы Юхан Тассо (Juhan Tasso) болатын [35, б. 2]. Сол жылы шығарылған газеттерде Лифляндтағы әртүрлі тауарлардың құны жазылған: бір пұт бидай 140-тан 160 тиынға дейін, бір пұт ұн — 180–200 тиын, бір пұт сұлы — 120–140 тиын, бір пұт картоп — 100 тиын, бір шелек ашытылған қырыққабат — 100 тиын, бір фунт шошқа еті — 25–30 тиын, бір фунт қой еті — 8 тиын, ал бір фунт май — 25–30 тиын тұрған.

1910 жылға қарай Лифляндта бір жылқы 30-дан 60 рубльге дейін, бұқа — 30–80 рубль, сиыр — 20–50 рубль, қой — 3–6 рубль тұрған. Екі атқа арналған арба 100 рубль, пішен шабатын машина — 225 рубль, егін оратын машина — 160 рубль, қос түренді соқа — 45–70 рубль, ал бір түренді соқа — 17–50 рубльді құраған [54, б. 2].

Алғашқы қоныстанушылар жеке меншік үйде орналасқан мектеп ашады. 1919 жылға қарай махалла, мектеп және ғибадат үйі бір шатырдың астына жиналады. Үй ағаштан салынған, алаңының ұзындығы тоғыз сажын, ені төрт сажын. Құрылыс ағаштарын Покорное селосынан 220 шақырым алшақта орналасқан Қарқаралыдан әкелген. Ғимаратты салуға 5 мың рубль жұмсалған [68, б. 179].

Махалла басшылығы эстониялық мұғалім табу мақсатында газеттерге тиісті хабарламалар берген. Бірінші дүниежүзілік соғысы кезінде мектептерде орыс мұғалімдері сабақ берді. 1919 жылға қарай қайтадан эстониялық мұғалім алынды.



22-сурет. Покорное селосындағы мектепке эстониялық мұғалім жұмысқа шақырылатыны туралы 1919 жылғы 15 қазанда газетке шығарылған хабарлама

Алынған көз: *Siberi Asunik*. 1919. № 30. 15.10.1919. Lk. 2.

1925 жылға қарай Покорное селосының жергілікті оқу залында өткізілетін халықтық білім үйірмесі «Деревенский прожектор» («Küla Proshektor»; айына екі рет, эстон және орыс тілдерінде) атты қабырға газетін шығаратын. Ауыл адамдары ол кезде көп газет шығармайтын, «Беднота», «Эдази», «Крестьянская газета» және «Сибирский вестник» деген газеттер танымал болатын [42, б. 2].

1920 жылы тиф эпидемиясы Ақмола губерниясына да тарап кеткен соң, бірінші сатыдағы мектепті жабуға тура келген. 1921 жылдың қазан айына қарай Покорное селосында 35 мүшеден тұратын эстондық коммунистік үйірме болған.

1926 жылдың 26 наурызында Покорное селосының тұрғындары жергілікті Өзара көмек беру комитетін жауып тастады. Бұндай қадам жасаудың себебі — ұйымның қызмет еткені үшін салық төлеуге қаражат пен астықтың жетіспеуі [31, б. 4].

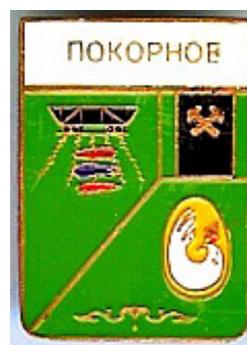
1926 жылдың мамырында Покорное селосындағы мектеп директоры негізгі жұмысынан басқа жас жұбайлардың некесін қиюмен айналысқан Силберберг (Silberberg) болатын, кейбір ауылдастар бұл әрекетті дінге қарсы науқан жағдайында нашар қабылдаған [55, б. 5].

1929 жылдың аяғында — 1930 жылдың басында Покорное селосында «Эдази» колхозы (1940 жылдан бастап — М. И. Калинин атындағы колхоз), құрылып, Михаил Карлович Видик (Mihhail Widik) бірінші төрағасы болып, Иван Антонович Керцмик (Jaан Kertsmik) ауылдық кеңестің төрағасы болып сайланады [7, б. 26]. «Эдази» колхозында айтарлықтай үлкен, яғни 2100 гектар егін алабы болған, сондай-ақ ол жердегі еңбек процесі едәуір жақсы ұйымдастырылған. Егіс жұмыстары мерзімінен бұрын аяқталған жағдайда жұмысшыларды құрылыс жұмыстарына жіберген. Алайда, есептердің біреуінде колхозға өзге ұлт өкілдерін қабылдамауға тырысатыны туралы айтылған. Кейде немістер мен эстониялықтардың арасында ұлттық себептерге байланысты біраз алауыздықтар болатын [3].

Покорное селосындағы лютерандық ғибадат үйі атеистік жылдары жабық тұрды. Шаруа тілші Ян Кантер (Jaан Kanter) бұл туралы былай деп хабарлаған: «Промышленный ауданының Покорное селосында шаруалар Ұлы Октябрь революциясының 12 жылдығының құрметіне ғибадат үйін мектеп ашуға беруді орайластырды. Кірес алынып, оның орнына қызыл жалау қойылды. Ауыл адамдары аудан тұрғындарының барлығын өздерінен үлгі алуға шақырады».

Ян Августович Отто (Jaан Otto) жоғары білім алып, педагог атанып, кейіннен Покорное селосындағы мектептің директоры атанады.

1941–1945 жылдардағы Ұлы Отан соғысы кезінде Покорное селосының тұрғындары Эстондық ұлттық корпусының және басқа да әскери бірлестіктердің құрамында нацисттерге қарсы ерлікпен шайқасады. Ян Августович Отто Великие Луки Великие Луки қаласының маңында болған шайқаста қаза табады. Оның інісі Освальд Отто (Oswald Otto) да, сонымен қатар Покорное селосының басқа да тұрғындары Рудольф Миллисон (Rudolf Millison), Густав Сарри (Gustav Sarri), Оскар Оттович Кантер (1923 ж. т.; Oskar Kanter), Освальд Пало (Oswald Palo) және т. б. соғысқа қатысқан [19].



23-сурет. Покорное селосының эмблемасы бар таңбаша

Алынған көз: *USSR Town Pins*. URL: <http://www.usstownpins.com> (дата обращения: 02.08.2020).

Покорное селосының халқы 1989 жылға қарағандағы жай-күй бойынша 61%-ға немістерден тұрған. Қазақстан Республикасы, Қарағанды облысы, Бұхар Жырау ауданында орналасқан Покорное селосының атауы 2004 жылы Баймырза ауылы болып өзгерді. Бұл атау жергілікті тұрғындардың этникалық құрамының айтарлықтай өзгергенін көрсетеді [17, б. 177–178]. Совет Одағы құлағаннан кейін эстониялықтар мен немістердің көпшілігі өздерінің тарихи отандарына оралып, Баймырза ауылына қазақтар келген [23].

Бүгінгі күні аудан орталығынан, яғни Ботақара кентінен 60 шақырымдай жерде батысқа қарай орналасқан бұл село Баймырза селолық округінің әкімшілік орталығы болып табылады.

Баймырза селосының халқы 1999 жылы — 1936 адамды (950 ер адам, 986 әйел) құраған. 2009 жылғы халық санағының деректері бойынша бұл селода 1916 адам (955 ер адам, 961 әйел) тұрған [9]. Эстондық құлпытастар кездесетін жергілікті зират бұрын бұл жерде көп санды эстондық қауым тұрғанын ұмыттырмайды.

**Прелестный (Prelestnõi).** Семей губерниясы, Павлодар уезіндегі пошта жолына жақын орналасқан Прелестный учаскесінде 1912 жылдары 27 эстониялық отбасы тұрған [58, б. 54]. Қоныстанушылар бұл жаққа 1908 жылы Тартумаа, Вырумаа Лифляндия губерниясынан, сондай-ақ Псков губерниясынан келген.

Мемлекет қоныстанушыларға адам басына бір пұт бидай мөлшерінде көмек берген. Селодағы төрт диірмен ат күшімен жұмыс істеді. Біреуі дән тартса, екіншісі жарма, үшіншісі сыраға арналған уыт, төртіншісі нан жасайтын ұн тартқан [34, б. 1].

**Герасимовское (Gerasimovi).** 1912 жылы негізі қаланған неміс-эстондық село 1917 жылға дейін Семей облысы, Өскемен уезінде болды, кеңес кезеңінде Шығыс Қазақстан облысының Пролетарлық ауданына қарасты болған. Герасимовское селосында соғысқа дейін «Красный Пахарь» ауыл шаруашылық кооперативі жұмыс істеген. 1926 жылы бұл жерде 133 тұрғын өмір сүрген [13].

**Бадай-Құдық (Badai-Kuduk).** 1914–1915 жылдары Семей губерниясында Славгород қаласынан оңтүстікке қарай 60 шақырым жерде Бадай-Құдық селосының іргесі қаланды. Өңірде ешқандай су көзі немесе көл болмағандықтан, адамдар мен үй жануарлары шөлден азап шегеді. Селоның аумағы жазық, ормансыз. 25 шақырым жерде қарағайлы орман орналасқан. Бірақ астық егін бұл жерде жақсы болатын.

Алғашқы эстониялықтар бұл жерге 1916 жылы қоныстанған. 1919 жылға қарай селода 40 отбасы тұрды: 17 эстониялық, қалғаны орыс және латыш отбасылары. 1918 жылы эстониялықтар тауарлық-тұтынушылық қоғам жанынан дүкен ашпақ болып, алайда бұл идеяны көп адамдар қолдамай, іс тоқтатылады [32, б. 4].

Бадай-Құдықта 1922 жылы — 22, 1925 жылы — 15 (немесе 100 адамға жуық) эстониялық отбасы тұрған. 1925 жылы селода одан басқа 20 орыс отбасы өмір сүрген.

Аталған селоның эстониялық тұрғындары 1925 жылға қарай «Эдази» газетінің небәрі үш данасын шағаратын. 1925 жылдың күзінде Бадай-Құдықта эстондық оқу залы, сонымен қатар сауатсыздықты жою пункті ұйымдастырылып, 1925 жылдың желтоқсан айында 24 эстониялық қатысатын болған. Оқыту эстон тілінде де, орыс тілінде де жүргізілді. 1921 жылы шығарылған эстон тіліндегі әліппе алынды [39, б. 3].

Тіршілік етпейтін селоның аумағы қазір Павлодар болысы, Шарбақты ауданының құрамына кіреді. Бір қызығы, Павлодар болысы, Шарбақты ауданының әкімі Әзілхан Қарығұлұлы Әбеуов 2015 жылы Эстондық дипломатия мектебін («Халықаралық қатынастар және еуропалық интеграция» мамандығы бойынша) бітірген.

**Балтика (Baltika).** Автор Өскемен ауданының Балтика атты кішігірім селосы туралы «Эдази» газетінің 1930 жылдың 13 қаңтарындағы жазбаларда ғана кездестірді.

Бұл жазбада 1929 жылдың көктемінде осы селода жастар ұйымы құрылып, оған Риддер қаласында орналасқан фабрика басшылық еткені жазылған. 1929 жылдың қарашасында астық сатып алу жоспары орындалып, жылжымайтын мүлік салығы мен ауылшаруашылық салығы толығымен төленеді.

Кедей және орта шаруалар Октябрь революциясын мерекелеуге байланысты 1929 жылы Балтикада «қызыл нан керуенін» ұйымдастырып, жұмысшыларға қолғаптар

сыйға тартады. Ал жұмысшылар ауыл тұрғындарына дәннің қоспасын бөліп алып, дәнді ұзындығы мен қалыңдығы бойынша сұрыптайтын дән тазалау машинасын — триер сыйлайды [30, б. 7].

**Семей (Semipalatinsk).** 1919 жылдың 5 қазанында Семей қаласында тұратын эстониялықтар алғашқы жиналыс өткізеді. Жиналысты мектеп мұғалімі А. Сермат (A. Sermat) ұйымдастырады. Ауа райының бұзылуына байланысты, жиналысқа тек 25 эстониялық қатысады. Семейде ол кезде барлығы 100-ге жуық эстониялық тұрған.

Жиналыста Эстониядағы ахуал, Сібірде эстондық қоғам ұйымдастыру мәселелері талқыланады. А. Сермат жергілікті Бүкілсібірлік эстониялық одақ бөлімшесін құруды ұсынады. Оның ұсынысын бәрі бірауыздан қолдайды. Ұйымдастырушылық комитетінің төрағасы ретінде сол А. Сермат сайланады. Жиналған қауым бөлімшені ұйымдастыруға бір мың рубльге жуық қаражатпен жәрдем береді [65, б. 2].

Алғашқы қазақстандық жүргізуші Лифлянд губерниясы, Юрьев уезі, Кудин болысының шаруасы, эстониялық Иоганн Эдуард Рейнвальд (Johann Eduard Reinwald) болды. 1912 жылдың қаңтар айында саудагер Бабахан Нұрмұхамедбаев «Берлье» маркалы автокөлік сатып алу туралы қолдау хат жазады. Алғаннан кейін, сол жылдың мамырында Мәскеуден («Братья Крыловы» зауытынан) автокөлік сатып алады. Сондай-ақ, саудагер Мәскеуде автокөлік туралы жақсы білетін шаруа И. Рейнвальдпен танысып, оған серіктестік туралы ұсыныс жасайды. Олар автокөлікпен Орта Азияға жол тартады.

1912 жылдың 24 қыркүйегінде Верный қаласының арнайы комиссиясы автокөліктің сынаудан сәтті өткенін бекітеді. Олар Верный қаласында Капальский трактпен (қазіргі Сүйінбай көшесі) жүріп өтеді. Көліктің рөлін эстониялық қоныстанушы И. Рейнвальд басқарады. Ол алғашқы қазақстандық жүргізуші болып саналады. Нәтижесінде саудагер Б. Нұрмұхамедбаев эстониялыққа көлігін сатады. Ал эстониялық Жетісу губернаторына мынадай өтініш білдіреді: «Маған «Берлье» жүйелі, шамағы дубль-фаэтон, шасси № 355, алты орынды автокөлікті жүргізуге рұқсат беруіңізді сұраймын».

Қазақ жерінде пайда болған алғашқы көлік — 1900 жылдардың басында шығарылған француздық «Berliet C2 Double Phaeton» көлігі болатын.

Эстониялық Иоганн айдаған автокөлік көптеген кәсіпкерлердің тапсырыстары бойынша Верный қаласынан Бішкек, Токмақ, Арасан, Күтемалды және Пржевальск қалаларына дейін баратын. Біраз уақыттан кейін И. Рейнвальд пен Б. Нұрмұхамедбаев автокөлік компаниясын ашып, Құлжаға, Чугучакқа, Қытайға және Моңғолияға жүктер мен жолаушыларды тасымалдауды ұйымдастырады [18].

1910 жылдың 22 желтоқсанында (1911 жылдың 3 қаңтары) Кемин жер сілкінісі болып, Верный қаласына әсерін тигізеді. 776 үй бұзылып, 35 адам қаза болады, 168 адам (оның ішінде 18 адам ауыр жарақат) жарақат алады. Зардап шеккендерге Эстляндия және Лифляндия губернияларының тұрғындарынан да көмек келеді. Мысалы, 1911

жылдың 27 ақпанында Ревеледегі Каарли шіркеуінде тиісті жәрдем жиналды [46, б. 64].



24-сурет. Қазақ жеріндегі алғашқы жүргізуші — эстониялық Иоганн Эдуард Анленцен Рейнвальд. 1912 жылғы сурет

Алынған көз: «Роскошный фаэтон с открытым кузовом». Первый автомобиль в Казахстане // Tengrinews. 06.05.2018. URL: <https://tengrinews.kz/article/roskoshnyiy-faeton-otkryiyim-kuzovom-perviyiy-avtomobil-774> (дата обращения: 03.08.2020).

1911 жылдың наурызында Жетісу облысындағы Жер сілкінісінен зардап шеккендерге қайырымдылық жинау комитетіне басшылық еткен Ұлы мәртебелі патшайым Александра Федоровна зардап шегушілерге жәрдем берген Эстляндия губерниясының тұрғындарына алғыс айтады [69, б. 3].

XXI ғасырдың басында Қазақстанда тұратын қоныстанушы эстониялықтар әртүрлі қалалар мен ауылдарда бытыраңқы өмір сүріп, этникалық топтасқан халық болып тұрған жоқ. Олардың елдегі эстондық диаспора өкілдерімен байланысы әжептәуір әлсіз деңгейде.

Әдебиет:

1. Алпысбес М. А., Аршабек Т. Т. Бұқар жырау ауданының тарихы. Қарағанды, 2012. Б. 33.
2. Андреев К. Эстонцы возвращаются // Рудный Алтай. 2013. № 125. 23.10.2013. С. 6.
3. Архив Президента Республики Казахстан (АПРК). Ф. 141. Оп. 1. Д. 12257. Л. 39, 42.
4. Архив Президента Республики Казахстан (АПРК). Ф.141. Оп. 1. Д. 11498а. Л. 132. С. 132.
5. Березовиков Н. Н. Динамика орнитофауны Маркакольской котловины в XX столетии // Труды Маркакольского заповедника. Том I. Часть 2. С. 103.
6. Бондарева В. Под единым шаныраком: Первое поселение эстонцев в Казахстане появилось в конце XIX века // Проект «Постсовет.RU». 29.03.2015. URL: <https://www.postsovet.ru/blog/pribaltika/557002.html> (дата обращения: 04.08.2020).
7. Бузар-Жырауский район: от истории двора к истории района. Монографиялық зерттеу. Караганда: Саран, 2010. С. 26.
8. Делегация из Эстонии посетила село в Акмолинской области // Kazinform. 07.11.2018. URL: [https://lenta.inform.kz/ru/delegaciya-iz-estonii-posetila-selo-v-akmolinskoy-oblasti\\_a3449636](https://lenta.inform.kz/ru/delegaciya-iz-estonii-posetila-selo-v-akmolinskoy-oblasti_a3449636) (дата обращения: 10.08.2020).
9. Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года // Агентство Республики Казахстан по статистике. URL: <https://stat.gov.kz/census/national/2009/general> (дата обращения: 14.08.2020).

Қазіргі уақытта эстониялық қоныстанушылардың XX ғасыр бойы жалғасқан табиғи ассимиляциясы бұрынғыдай жалғасып, тіпті күшеюде. Олардың басым бөлігі аралас неке құрған. Эстониялықтар уақыт өткен сайын ана тілін білмейді, тек аға ұрпақ (1950 жылдардың тумалары және олардан үлкендер) ана тілін азды-көпті жақсы деңгейде меңгерген. Әрбір келесі ұрпақтың көшіп-қонушылары этникалық кодты уақыт өткен сайын аз жаңғыртуына байланысты, этникалық топ бара-бара ескіріп келеді.

1990 жылдары және 2000 жылдың басында Қазақстанда ұлттық эстондық қоғамдар ұйымдастыруға әрекет жасалды. Осылайша, 1994 жылы әкесі патша кезеңінде Жетісуға көшіп келген алматылық эстониялық Ян Юганнесович Лоди (1931 ж. т.; қазір өмірде жоқ; Jaan Lodi) Қазақстандағы эстондық мәдени орталық құруды ұсынды [37, б. 11]. Я. Ю. Лодидің ұлы Андрей Лоди (1969 ж. т.; Andrei Lodi) 1996 жылы Таллин қаласында «Қазақстандық эстониялықтар қоғамын» (Kasahstani Eestlaste Ühing), ал бір жылдан кейін оның өкілдігі — «Қазақстандағы эстониялық қоғам» (Kasahstani Eestlaste Selts; [40, б. 1] Алматыда өзінің үйінде орналасқан) құрады [41]. 2006 жылдың 8 қыркүйегінде «Қазақстанның эстониялық мәдени орталығы» қоғамдық бірлестігі (төрайымы — Нина Альфредовна Досаева; 1964 ж. т.) ашылады.

Қазақстандағы эстондық диаспора өкілдері бүгінгі күні Эстонияға барып, байланыстарын үзбейді. Алайда диаспорадағы ұлттық әрекеттердің (мысалы, қазақстандық латвиялықтарға қарағанда) айтарлықтай жандануы байқалмайды. Бірақ эстондық қоныс аударушылардың ұрпақтары қауымның жай-күйін неғұрлым кең әрі терең зерттеуге қызығушылық танытады. Мысалы, диаспораның бірнеше өкілі авторға Қазақстандағы эстониялықтардың санағын ұйымдастырғысы келетінін айтса, ал эстондық қоныс аударушылардың кейбір ұрпақтары бұл бағытта жұмыс жүргізуді бастап кеткен.

10. Казахские эстонцы никогда не были на родине, но язык помнят — посол Эстонии Хейти Мьяемеэс // Телеканал «365info.kz». 11.06.2019. URL: <https://365info.kz/2019/06/kazahskie-estontsy-nikogda-ne-byli-na-rodine-no-yazyk-romnyat-posol-estonii-hejti-myamees> (дата обращения: 12.07.2019).
11. Кратенко А. Последний эстонец на Маркаколе // Информационный портал «Экспресс-К». 02.08.2018. URL: [https://express-k.kz/news/ekskursiya/posledniy\\_estonets\\_na\\_markakole-126390](https://express-k.kz/news/ekskursiya/posledniy_estonets_na_markakole-126390) (дата обращения: 05.08.2020).
12. Маамяги В. А. Эстонцы в СССР. 1917–1940 гг. Москва: Наука, 1990. С. 92–93.
13. Немцы России. Населенные пункты и места поселения. Энциклопедический словарь. Москва: ERD, 2006. 472 с.
14. Ойнас М. П. Эстонские поселения в Центральном Казахстане в 20–30-е годы XX века // Казахстан — перекресток взаимодействия цивилизаций. Часть II. Алматы, 5–9 июля 2007 г. Алматы: Кайнар, 2007. С. 259.
15. Первая Всеобщая перепись Российской империи, 1897 г. / Издание Центрального статистического комитета Министерства внутренних дел. Под ред. М. А. Тройницкого. СПб: Центральная типо-литография М. Я. Минкова, 1905 г.
16. Попов Ю. Г. Заповедные ценности Сарыарки // Индустриальная Караганда. 03.12.2016. С. 4.
17. Резван Е. А. Таксис — относительное время // Мировые религии в контексте современной культуры: новые перспективы диалога и взаимопонимания. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское отделение Российского института культурологии, 2011. С. 177–178.
18. «Роскошный фаэтон с открытым кузовом». Первый автомобиль в Казахстане // Tengrinews. 06.05.2018. URL: <https://tengrinews.kz/article/roskoshnyiy-faeton-otkryityim-kuzovom-perviyiy-avtomobil-774> (дата обращения: 03.08.2020).
19. Село Баймырза // Сайт Централизованной библиотечной системы Бухар-Жырауского района. URL: <https://bukarbibl.kz> (дата обращения: 01.09.2020).
20. Топольняк В. Откуда эстонцы на Маркаколе? // Блог туристического агентства «Премьер-Тур» (г. Астана, Усть-Каменогорск). 11.07.2018. URL: <http://ptour.kz/blog/otkuda-estonczyi-na-markakole.html> (дата обращения: 08.08.2020).
21. Чернявская Ю. Богатство — в рыбе // Газета «Усть-Каменогорск сегодня». 03.06.2002.
22. Шакибаев С. Чрезвычайная комиссия // Не жалея жизни. Алма-Ата: «Казахстан», 1977. С. 37–39.
23. Шувалов В. Кочевники, пережившие ядерный романтизм // Информационный портал 812-Online. 23.08.2010. URL: <https://online812.ru/2010/09/10/008> (дата обращения: 04.08.2020).
24. Akmola kreisist Siberist // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1906. № 27. 05.07.1906. Lk. 214.
25. Akmolinski kreisis Siberis // Edasi. 1921. № 221. 29.10.1921. Lk. 4.
26. Akmolinski maakonnast // Ristirahwa Pühhapäewaleht. № 4. 27.01.1902. Lk. 30.
27. Akmolinskist // Päewaleht. 1911. № 258. 10.11.1911. Lk. 2.
28. Akmolinskist // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1902. № 44. 03.11.1902. Lk. 349.
29. Arraste A. Tantsupeomuuseum kinkis Kasahstani Eesti küla muuseumile rahvarõivad // Eesti Elu. 15.03.2019. URL: <https://eestielu.com/et/kultuur/7-kultuur/9113-tantsupeomuuseum-kinkis-kasahstani-eesti-kuela-muuseumile-rahvarõivad> (дата обращения: 12.08.2020).
30. Asi edeneb // Edasi. 1930. № 5. 13.01.1930. Lk. 7.
31. Asunikud wale tee peal // Edasi. 1926. № 100. 01.06.1926. Lk. 4.
32. Badai-Kuduki külast // Siberi Asunik. № 11. 20.03.1919. Lk. 4.
33. Eesti asundustest // Koit. 1912. № 20. 09.03.1912. Lk. 2.
34. Eesti asundustest Siberis // Päewaleht. 1912. № 31. 07.02.1912. Lk. 1.
35. Eesti asunikud // Sakala. 1910. № 41. 03.05.1910. Lk. 2.
36. Eesti asunikud // Sakala. 1910. № 50. 03.06.1910. Lk. 2.
37. Eesti selts Kasahstanis // Vaba eestlane. 1996. № 2. 09.01.1996. Lk. 11.
38. Esimene sõnum // Edasi. 1925. № 71. 28.03.1925. Lk. 2.
39. Falkenberg K. Kiri kaugest rohtlaasest // Edasi. 1925. № 291. 19.12.1925. Lk. 3.
40. Kasahstani eestlased soovivad tihendada sidemeid Eestiga // Vaba Eesti Sõna. 1996. № 31. 01.08.1996. Lk. 1.
41. Kasahstani Eestlaste Ühingu põhikirja registreerija määramine (vastu võetud 19.03.1996 nr 259) // Riigi Teataja. 1996. URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13001620> (дата обращения: 02.08.2020).
42. Kaugest rohtlaane nurgast // Edasi. 1925. № 102. 08.05.1925. Lk. 2.
43. Kiri Akmolinskist // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1897. 11. 16.03.1897. Lk. 4.
44. Kiri Sao-Paulost // Päewaleht. 1909. № 41. 20.02.1909. Lk. 4.
45. Kiri toimetusele // Siberi Asunik. 1919. № 19. 11.07.1919. Lk. 4.
46. Kiriklikud teated // Ristirahwa Pühhapäewaleht. 1911. № 8. 24.02.1911. Lk. 64.
47. Kirjawastused // Edasi. 1925. № 53. 05.03.1925. Lk. 8.
48. Köster-kooliõpetajat... // Uus Aeg. 1903. № 140. 02.12.1903. Lk. 4.
49. Kuidas Siberis «paradiisi» komissar põrgus käis // Lõuna-Eesti. 1921. № 2. 22.09.1921. Lk. 2.

50. Kulu H. Eestlased maailmas. Ülevaade arvukusest ja paiknemisest. Tartu: Tartu Ülikooli trükikoda, 1992. Lk. 42, 70.
51. Laaman O. Eesti asundused Venemaal // Meie tee. №9–10. 1979. Lk. 135.
52. Laiapea V. Piraatide küla «kirgiside» maal // Postimees. 14.06.2019. URL: <https://kultuur.postimees.ee/6707865/piraatide-kula-kirgiside-maal> (дата обращения: 03.08.2020).
53. Lihwlandi asunikud, Kesk-Asias // Sakala. 1910. №52. 14.06.1910. Lk. 2.
54. Lihwlandi asunikud... // Sakala. 1910. №53. 17.06.1910. Lk. 2.
55. Meie ettevõtte edeneb // Edasi. 1926. №97. 21.05.1926. Lk. 5.
56. Meomuttel J. Eesti asunikud laialises Wene riigis: Esimene katse sõnumid kõikide Eesti asutuste üle tuua. Jurjew, 1900. Lk. 55–56.
57. Must A. Eesti ja Kasahstan // Postimees. 20.04.2011. URL: <https://arvamus.postimees.ee/422298/aadu-must-eesti-ja-kasahstan> (дата обращения: 02.07.2020).
58. Nigol A. Eesti asundused ja asupaigad Wenemaal. Tartu: Eesti Kirjastus-Ühisus «Postimees», 1918. Lk. 41–54.
59. Omski... // Ristirahwa Pühapäewaleht. 1908. №47. 20.11.1908. Lk. 3.
60. Petrowski asundusest, Akmolinski maak. // Siberi Asunik. 1919. №14. 17.04.1919. Lk. 3.
61. Petrowski eesti külast // Päewaleht. 1912. №38. 16.02.1912. Lk. 2.
62. Petrowskoje asunduse... // Koit. 1910. №83. 26.10.1910. Lk. 4.
63. Rässa K. Petrowski eesti asundus // Kodu. 1912. №1. 02.01.1912. Lk. 2–11.
64. Ratas J. Vabariigi peaministri tervitus // Eesti Teaduste Akadeemia sõnas ja pildis. Tallinn: Argo, 2019. Lk. 23.
65. Semipalatinski // Siberi Asunik. 1919. №34. 12.11.1919. Lk. 2.
66. Siberi kiri // Lõuna-Eesti. 1921. №3. 26.09.1921. Lk. 1.
67. Sm. Piisang // Edasi. 1924. №189. 22.08.1924. Lk. 4.
68. Tagel H. Akmolinski kreisist... // Ristirahwa Pühapäewaleht. 1915. №23. 04.06.1915. Lk. 179.
69. Tänuawaldus // Tallinna Teataja. 1911. №56. 10.03.1911. Lk. 3.
70. Wenemaa Ew. — Lutheruse usu koguduste abikassa aastatel 1858–1898 // Ristirahwa Pühapäewaleht. 1899. №42. 17.10.1899. Lk. 339.
71. Wenemaa Ew. — Lutheruse usu koguduste abikassal // Postimees. №232. 18.10.1899. Lk. 1.

# МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

## Kommunikatsiya jarayonida xushmuomalalikning ijtimoiy-lingvistik xususiyatlari

Mustofoqulov Farhod Xolmurod o'g'li, o'qituvchi;

Raxmatov Erali Xabibullayevich, o'qituvchi

Samarqand Davlat chet tillar instituti (O'zbekiston)

*Ushbu maqolada fransuz tilida xushmuomalalik kategoriyasi elementlarining ijtimoiy muloqot jarayonida qo'llanilishi, ijtimoiy-lingvistik ssenariylar ishtirokchilarining kommunikatsiya jarayonida bajaradigan rollaridan kelib chiqqan holda xushmuomalalik elementlarining qo'llanilishining o'ziga xos xususiyatlari tahlil qilinadi.*

**Kalit so'zlar:** xushmuomalalik kategoriyasi, ijtimoiy-lingvistik ssenariy, yozma muloqot, interaksiya ishtirokchilari, distributiv tahlil, pragmatik xususiyatlar.

## Социолингвистические особенности вежливости в процессе коммуникации

Мустофокулов Фарход Холмурод угли, преподаватель;

Рахматов Эрали Хабибуллаевич, преподаватель

Самаркандский государственный институт иностранных языков (Узбекистан)

*В статье анализируется использование элементов категории вежливости во французском языке в процессе социальной коммуникации, особенности использования элементов вежливости в процессе общения, исходя из роли участников социолингвистических сценариев.*

**Ключевые слова:** категория вежливости, социолингвистический сценарий, письменное общение, участники взаимодействия, дистрибутивный анализ, прагматические особенности.

Jamiyatda insonlarning o'zaro muloqot jarayonida foydalanadigan xushmuomalalik kategoriyasi elementlarining lisoniy tahlilida ijtimoiy-lingvistik ssenariylardan foydalanish ham muhim ahamiyatga ega.

Bizga lingvistik ssenariylar tahlilidan ma'lumki, har bir shaxs turli-xil kommunikatsion holatlarda, vaziyatga qarab turli-xil rollarni bajarishi mumkin. Masalan, ish joyida rahbar, betob bo'lsa doktor ko'rsatmalariga amal qiluvchi bemor, oilada o'z o'tanasining qobil farzandi yoki farzandlarining mehribon otasi, mehmondo'st oila boshlig'i bo'ladi. Jamiyatda kommunikatsiya jarayonida turli rollarni bajaruvchi kishilarning o'zaro munosabati rolli kutishlar bilan boshqariladi. Ushbu holatda inson o'zi xohlaydimi yoki yo'qmi atrofdaigilar undan jamiyatda o'rnatilgan ma'lum namuna va normalarga mos keluvchi xulqatvor va muomalani kutadilar. Agar rol yaxshi bajarilmasa jamoatchilik tomonidan baholanadi va vaziyatga qarab ozmi-ko'pmi cheklashlar qilinadi [1].

Sunday ekan jamiyatdagi insonlar orasida kommunikatsiya jarayonlari ham ularning ijtimoiy kelib chiqishi, jamiyatdagi o'rni mavqeyi, kasbi va lavozimiga ko'ra turli xil shakl va holatda sodir bo'ladi. Bunday kommunikatsiya jarayonlarida uning

ishtirokchilari kommunikatsiya jarayonini tashkil etishda turli xilda shakl va mazmundagi xushmuomalalik elementlaridan foydalanadilar.

Quyida beriladigan advokat nomiga yo'llangan xat orqali biz insonlar o'rtasidagi kommunikatsiyaning o'ziga xos bir shakli hisoblangan yozma muloqot shakli interaksiya ishtirokchilarining ijtimoiy mavqei, kasbi, lavozimiga ko'ra qanday tartibda tashkil etilishini va unda xushmuomalalik kategoriyasi elementlarining o'ziga xos kommunikativ xususiyatlarini ko'rib chiqamiz.

**Maitre,**

*Je suis actuellement en conflit avec (nom, prénom, qualité: mon employeur, mon voisin, mon époux...) en raison des faits suivants: (expliquez en détails votre situation, le litige...).*

*Je souhaiterais engager une action en justice pour trancher ce litige et faire appel aux services d'un avocat pour m'assister/ me représenter en justice.*

*Je vous prie donc de bien vouloir me représenter au cours de cette procédure. Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agrèer, Maître, l'expression de mes salutations distinguées [6].*

Ushbu keltirilgan misoldan ko'rishimiz mumkinki, advokatga uning ijtimoiy roli, kasbiy faoliyati va lavozimini inobatga olgan holda kommunikatsiya jarayonining kirish qismi ya'ni *la formule d'appelle* qismida rasmiy ravishda «*maître*» shaklidagi xushmuomalalik kategoriyasi elementi qo'llaniladi. Kommunikatsiya jarayonining xushmuomalalik qismida esa kirish qismiga mos ravishda «*dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer, Maître, l'expression de mes salutations distinguées*» shaklidagi xushmuomalalik elementlaridan foydalanilishining guvohi bo'lishimiz mumkin. Bu esa o'ziga xos distributsiyani vujudga keltirishini korish mumkin. Distributiv tahlil esa so'zning matnda qo'llanilish doirasini ifodalaydi [2].

Bundan tashqari fransuz tili kommunikatsiya jarayonida, katolitsizm dinidagi muhim lavozimlardan biri hisoblangan Rim papasiga murojat etish jarayonida ham o'ziga xos xushmuomalalik elementlaridan foydalanilishining guvohi bo'lishimiz mumkin.

**Très Saint Père,**

*Je suis conscient du fait que le problème que nous vivons en relation avec les graves fautes sacerdotales vous fait beaucoup souffrir. Il nous affecte tous comme église que nous sommes et comme famille des fils de Dieu. Mais d'une manière tout particulière pour vous, votre Sainteté car vous êtes le Père et le Pasteur Suprême de l'Église.*

*La doctrine et très claire. Votre Sainteté n'a pas besoin de se fatiguer à nous passer au crible tous les principes de notre foi en un langage parfaitement intelligible.*

*Votre Sainteté, comptez sur les humbles prières de ce pauvre pécheur. Nous sommes à vos côtés et nous savons que la barque de l'Église continue à naviguer en ayant toujours un Guide qui ne pourra jamais nous manquer.*

*Recevez mon affection et ma gratitude et mon entière disposition pour collaborer en tout ce que votre Sainteté nous suggère pour le bien de l'Église. Bonne fête de Pâques.*

**Votre fils [7].**

Ushbu misoldan ko'rishimiz mumkinki, Rim papasiga xat yozish jarayonida interaksioning kirish qismidayoq so'z unga maqtov bilan boshlanmoqda. Ya'ni «*Très Saint Père — Ulug' Otamiz*» so'zlaridan ham Rim papasining jamiyatdagi nufuzi anchayin baland ekanligini ko'rsatmoqda. Bundan tashqari bu yerda «*Très Saint Père*» so'zlari katta harflarda yozilganligi ham papaga hurmat ma'nosini ifodalamoqda.

Keyingi qismlarda esa butun xat davomida turli o'rinlarda so'zlovchi tomonidan «*vosre Sainteté — sizning Ulug'vorlingingiz*», «*Père — Otamiz*» shaklidagi xushmuomalalik elementlaridan foydalanish orqali so'zlovchi tinglovchining ijtimoiy jihatdan ancha yuqori statusga ega ekanligini ifodalamoqda.

Shundan so'ng xatning xushmuomalalik qismida so'zlovchi tomonidan «*vosre Sainteté nous suggère pour le bien de l'Église. Bonne fête de Pâques. — Sizning buyukligingiz bizni cherkovimiz foydasi uchun xizmat qilishga undaydi. Pasxa bayrami muborak bo'lsin!*» Shaklida xushmuomalalik bilan xat yakunlanmoqda va tinglovchini Pasxa bayrami bilan tabriklamoqda. Bu qisimda ham yuqoridagi kabi «*vosre Sainteté — sizning Ulug'vorlingingiz*» shaklidagi xushmuomalalik elementining qo'llanilganligini

ko'rishimiz mumkin. Bundan shunday xulosaga kelishimiz mumkinki, Rim papasiga murojat etish jarayonida «*vosre Sainteté — sizning Ulug'vorlingingiz*» iborasi eng ko'p qo'llaniladigan xushmuomalalik elementi hisoblanadi.

Xatning so'ngi qismida esa so'zlovchi o'z nutqini «*Vosre fils — og'lingiz*» iborasidan foydalanmoqda bu esa o'z navbatida so'zlovchining jamiyatda tinglovchiga nisbatan ancha past darajada ekanligini ifoda etmoqda.

Bundan tashqari fuqaro tomonidan shahar hokimiga murojat etish jarayonida ham xushmuomalalik kategoriyasining o'ziga xos pragmatik xususiyatlari namoyon bo'lishini ko'rishimiz mumkin.

**Madame / Monsieur le Maire,**

*J'ai l'honneur de vous adresser la présente demande pour louer la maison appartenant à la mairie sise au (donnez l'adresse de la maison concernée).*

*En effet, (expliquez brièvement vos intentions et les raisons qui vous pousse à demander la maison en location).*

*Si possible, je souhaiterais occuper la maison du 01.02 au 18.08, soit 10 jours de location.*

***Vous remerciant pour l'attention que vous avez porté à ma demande, je vous prie d'agréer, Madame / Monsieur le maire, mes respectueuses salutations [8].***

Ushbu misolning kirish qismida qo'llanilgan «*Madame / Monsieur le Maire — xonim / janob hokim*» shaklidagi xushmuomalalik elementlari bilan birgalikda tinglovchining lavozimi ham alohida takidlanib kelmoqda. Keyingi o'rinda esa so'zlovchi tomonidan kommunikatsiyadan ko'zlangan maqsadni ifoda etish uchun «*J'ai l'honneur de vous adresser — sizga hurmat bilan murojat etaman*» shaklidagi xushmuomalalik elementidan foydalanmoqda. Xushmuomalalik qismida esa «*Vous remerciant pour l'attention que vous avez porté à ma demande, je vous prie d'agréer, Madame / Monsieur le maire, mes respectueuses salutations*» shaklidagi xushmuomalalikni ifodalovchi iboralardan foydalanilmoqda.

Yuqoridagi misollardan ham ko'rishimiz mumkinki kommunikatsiya jarayonida ishtirokchilar faqatgina o'zaro axborot almashib qolmasdan, o'zlari ko'zlagan maqsadga erishish uchun bir birlariga ta'sir o'tkazib boradilar. Muloqot jarayonida kommunikatsiya ishtirokchilari axborot almashish mobaynida bir-biriga ta'sir etib boradi. O'zaro ta'sir xususiyatlarini aniqlab olish uchun kommunikatsiya jarayonining interaktiv tomonini o'rganish zarur bo'ladi. Kommunikatsiya jarayonining interaktiv tomoni — birgalikdagi faoliyatni tashkil etish va amalga oshirishda muloqot ishtirokchilarining o'zaro, bir-biriga ta'sir o'tkazishidir. Kommunikatsiya orqali kishilar birgalikdagi umumiy faoliyatni tashkil etadilar [1].

Shu o'rinda shuni ham alohida takidlab o'tish lozimki, kishilarning jamiyatda tutgan o'rni, kasbi, lavozimi kabi omillarni inobatga olgan holda kommunikatsiya jarayoni tashkil etilganda ularning har biri uchun o'ziga xos xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi. Bulardan bazilarini esa quyidagi misollar yordamida tahlil qilib o'tamiz.

Davlat amaldoriga murojaat etish jarayonida kommunikatsiyaning kirish qismida «*Monsieur le (lavozimi)*»

shaklidagi xushmuomalalik elementi hamda yakuniy qismida esa «*Je vous prie d'agréer, Monsieur le (titre), l'expression de ma très haute considération*» shaklidagi xushmuomalalik birikmalaridan foydalaniladi.

Diniy amaldorlarga murojaat qilishda esa ularning lavozimlariga qarab turli xil xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi. Masalan kardinalga murojat etishda kommunikatsiyaning kirish qismida «*Éminence*» shaklidagi hamda yakuniy qismida «*Daignez, Votre Éminence, agréer l'expression de mon très profond respect.*» shaklidagi xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi.

Arxiyepiskopga murojat qilishda kommunikatsiya jarayonining boshlanish qismida «*Monseigneur*», yakuniy qismida «*Daignez, Votre Excellence, agréer l'expression de ma très respectueuse considération*». tarzidagi xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi.

Boshqa diniy lavozimdagi kishilarga murojaat etilganda ularning lavozimlariga qarab kommunikatsiya jarayonining kirish qismida «*Mon père -ota, Ma sœur — opa, Monsieur le curé — janob Ruhoniy, Monsieur l'abbé — janob Abbat*» singari xushmuomalalik elementlaridan, yakuniy qismida esa «*Je vous prie d'agréer, (lavozimi), l'expression de mon respectueux souvenir*». shaklidagi xushmuomalalikni ifodalovchi iboralar va gaplardan foydalaniladi.

Harbiy lavozimdagi shaxslarga murojaat etilganda ularning unvoniga mos ravishda xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi. masalan general unvonidagi shaxsga murojat etilganida kommunikatsiyaning kirish qismida «*Mon général*» shaklisagi birikmadan foydalanilgan holda murojat etiladi. Bu yerda «*Mon*» so'zi kishilik olmoshi emas balki «*Monsieur — janob*» so'zining qisqartirilgan shakli sanaladi [5].

Yakuniy qismida esa «*Je vous prie d'agréer, Mon Général, l'expression de ma haute considération*» tarzidagi xushmuomalalikni ifodalovchi birikmalar va gaplardan foydalaniladi.

O'rta asrlarda mavjud bo'lgan va hozirgi kunda faqatgina badiiy asarlardagina uchratish mumkin bo'lgan ba'zi yuqori tabaqa vakillarini ifodalovchi nomlar ham mavjud bo'lib, badiiy asarda kommunikatsiya jarayonini tashkil etishda bunday shaxslarga nisbatan martabasiga qarab «*Duc — Gersog, duchesse — Gersoginya, Monsieur le Duc — janob Gersog, Madame la Duchesse — Gersoginya xonim*», «*Marquis — Markiz,*

*Marquise — Markiza, Mon cher Marquis — qadrli janob Markiz, Ma chère Marquise — qadrli Markiza xonim*», «*Comte — Graf, Comtesse — Grafinya, Mon cher Comte — qadirli Graf, Ma chère Comtesse — qadrli Grafinya*», «*Baron — Baron, cher Monsieur — qadirli janob, Chère Madame — qadrli xonim*» singari xushmuomalalik elementlarini qo'llagan holda murojat qilinadi.

Yuqorida keltirilgan misollardan ko'rishimiz mumkinki, badiiy asarda yuqori tabaqadagi shaxsga nisbatan uning martabasidan kelib chiqqan holda turlicha xushmuomalalik elementlaridan foydalaniladi.

Kommunikatsiya jarayonining yakuniy qismida esa «*Je vous prie d'agréer, (unvoni) l'expression de mon respectueux souvenir*» shaklidagi xushmuomalalik kategoriyasi elementlaridan foydalaniladi. Ushbu jarayonda tinglovchining unvoni, lavozimini va ijtimoiy mavqeyini takidlab o'tish ham muhim ahamiyatga ega bo'lgan jihatlardan biri sanaladi. Negaki, kommunikatsiya jarayonidan ko'zlangan maqsadga erishish uchun tinglovchiga tasir o'tkazish unga nisbatan xushmuomalalik munosabatda bo'lish anchayin muhim ahamiyatga ega hisoblanadi.

Yuqorida keltirilgan misollardan xulosa qilishimiz mumkinki, kommunikatsiya jarayonida ishtirokchilarning ijtimoiy mavqei, kasbi, lavozimi, unvoni kabi jihatlarni e'tiborga olish va shunga mos xushmuomalalik elementlaridan foydalanish kommunikativ zarurat hisoblanadi. Negaki insonlar jamiyatda turli vaziyatlarda turli xil rollarni bajarishadi masalan, masalan uyda ota — ona, ko'cha ko'ya do'st, ishxonada boshliq, hamkasb rollarini bajarishlari mumkin. Ushbu holatlarni inobatga olgan holda kommunikatsiya jarayonini tashkil etish va unga mos xushmuomalalik elementlaridan foydalanish so'zlovchidan katta mahorat talab etadi.

Zero kommunikatsiya jarayonidan ko'zlangan umumiy hamda xususiy maqsadlarga erishishda xushmuomalalik kategoriyasi elementlaridan to'g'ri o'rinli va oqilona foydalanish muhim ahamiyatga ega sanaladi. Chunki, kommunikatsiya jarayonida ishtirokchilar faqatgina axborot alamashib qolmasdan balki, bir- birlariga ta'sir etishga va mana shu tasir orqali o'zlari ko'zlangan maqsadga erishishga harakat qiladilar. Ushbu jarayonning muvaffaqiyatli kechishi uchun esa xushmuomalalik elementlaridan to'g'ri va o'z o'rnida foydalanish muhim ahamiyatga egadir.

Adabiyot:

1. Maxsudova M. Muloqot psixologiyasi. — Toshkent: Turon- Iqbol, 2006.
2. O. N. Shomatov. Filalogiyaning ilmiy tadqiqot metodlari. Toshkent 2009.
3. Safarov Sh. Pragmalingsvistika. — Toshkent: O'zbekiston milliy ensklopediyasi, 2008.
4. Orecchini K. La conversation. — Paris: Seuil, 1996.
5. Rouvillois F. Histoire de la politesse de 1789 a nos jours. — Paris: Flammarion, 2006.
6. <https://www.lettres-gratuites.com/modele-lettre-avocat-huissier.html>
7. <https://www.modele-lettre.com/lettre-2484/lettre-de-lettre-au-pape.html>
8. <https://www.modele-lettre-gratuit.com/modele-de-lettre/demarches-administratives/mairie/>

## Ҳосилдорлик кўрсаткичларига таъсир этувчи омиллар ва уларни бошқариш

Шаимурадов Аброр, master, Ёшроқ тадқиқотчи;

Аманов Ойбек Анварович, қишлоқ хўжалиги Фанлари доктори, катта илмий ходим  
Дон ва дуккакли екинлар илмий-тадқиқот институтининг Қашқадарё филиали (Қарши, Ўзбекистон)

*Ҳосилдорлик маълум бирликдаги ўсимликлар ҳосилининг йиғиндисидир. Экинзорда ўсимликлар сийрак бўлса, ҳар бир алоҳида олинган ўсимликнинг маҳсулдорлиги юқори бўлишига қарамасдан ҳосилдорлик паст бўлади. Туп қалинлигини ошириши билан алоҳида олинган ўсимликнинг маҳсулдорлиги пасайиб боради, аммо ҳосилдорлик маълум даражада ошириб боради. Бунда маълум бирликдаги майдонда ўсимликлар сони оптималлашади, ҳосилдорлик энг юқори бўлади, кейинчалик ҳосилдорликни секинлик билан пасайиб бориши кузатилади.*

*Ушбу мақолада, кузги қаттиқ бугдой етиштиришида уруғларни турли меъёрларда экиш ва ўсув даврида азотли ўғитлар билан озиклантириши меъёрларининг ҳосилдорликни бошқаришидаги роли ифодаланган.*

**Калит сўзлар:** кузги қаттиқ бугдой, нав, уруғ, азот, меъёр, ҳосилдорлик.

## Факторы, влияющие на показатели производительности и их управление

Шоймурадов Аброр, магистр, младший научный сотрудник;

Аманов Ойбек Анварович, доктор сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник  
Кашкадарьинский филиал Научно-исследовательского института зерна и зернобобовых культур (г. Карши, Узбекистан)

*Урожайность — это сумма урожайности растений в определённой единице. Если растений в поле мало, урожай будет низкой, несмотря на высокую урожайность каждого отдельного растения. По мере увеличения густоты стеблестояния урожайность отдельного растения снижается, но общая урожайность в определённой степени увеличивается. При условии оптимизации количества растений на определённой единице площади, урожайность максимальна, а затем происходит постепенное снижение урожайности.*

*В данной статье рассматривается роль посева семян с разной нормой при выращивании озимой твердой пшеницы и подкормки их азотными удобрениями в течение вегетационного периода в управлении урожайностью.*

**Ключевые слова:** озимая твёрдая пшеница, сорт, семя, азот, норма, урожайность.

## Factors affecting performance indicators and their management

Shaimuradov Abror, master, Junior researcher;

Amanov Oybek Anvarovich, doctor of agricultural Sciences, senior researcher  
Kashkadarya branch Of the research Institute of grain andleguminous crops (Karshi, Uzbekistan)

*Yield is the sum of the yield of plants in a certain unit. If there are few plants in the field, the yield will be low, despite the high yield of each individual plant. As the density of the stem increases, the yield of an individual plant decreases, but the overall yield increases to a certain extent. If you optimize the number of plants on a certain unit of area, the yield is maximized, and then there is a gradual decrease in yield.*

*This article discusses the role of sowing seeds with different rates when growing winter durum wheat and feeding them with nitrogen fertilizers during the growing season in yield management.*

**Key words:** winter durum wheat, variety, seed, nitrogen, norm, yield.

**Қирриш.** Дунё миқёсида қаттиқ бугдой (*Triticum durum*) Кмуҳим озик-овқат экинларидан бири бўлиб, йилига 36 миллион тонна дон ишлаб чиқарилади. Қаттиқ бугдой асосан Ўрта ер денгизи хавзасида, Америка кўшма штатларининг жануби-шарқий ва Канаданинг шимолий текисликларида, Мексиканинг шимолидаги чўл худудларида ҳамда бошқа кўплаб минтақаларда етиштирилади [5].

Жаҳон миқёсида 2020–2021 йилларда қаттиқ бугдой ишлаб чиқариш бироз ўсиши кутилмоқда. АҚШда ишлаб чиқариш йилига 12% га ошади. 2019–2020 йилларда Европа Иттифоқида, Испания ва Греция ишлаб чиқариш юқори бўлган давлатлардир. Бошқа мамлакатларда ишлаб чиқариш пасайиши кузатилмоқда. Италияда ишлаб чиқариш кескин пасайиб кетди. Шимолий Африкада ҳам ишлаб чиқариш

камаймоқда. Қаттиқ бугдойни етиштириш пасайиши кузатилган Марокаш, Тунис ва Жазоирнинг ғарбий қисмида курғоқчил шароитларни бошдан кечирди [6].

Шу сабабли кўплаб мамлакатларда қаттиқ бугдой экин майдонини камайишига олиб келди. Жаҳон бугдой бозорига ҳар йили 120–140 миллион тонна бугдой киради ва бу бозорда АҚШ, Австралия, Канада, Аргентина, Европа Иттифоқи, Россия, Қозоғистон ва Украина муҳим роль ўйнайди. Дунё бўйича бугдой экспортининг катта қисми ушбу 8 та давлат томонидан амалга оширилади. Америка Қўшма Штатлари ушбу давлатлар орасида биринчи ўринда туради [7].

1950 йилдан 1990 йилгача ишлаб чиқариш генетик яхшиланиш ва янги агрономик усулларнинг биргаликдаги таъсири туфайли ҳосилдорликни сезиларли даражада оширган [8].

1960 йилларга нисбатан азотдан фойдаланиш тўққиз баробар ошган ва олимлар башоратига кўра кейинги йилларда яна 40–50 фоизга ортиши мумкин. Қаттиқ бугдойнинг сифатли донини етиштириш бугунги кунда ўта долзарб масалалардан бири бўлиб, кўплаб хорижий мамлакатларда сифотли дон етиштириш агротехнологияларини такомиллаштириш борасида тадқиқотлар олиб борилмоқда.

**Мавзунинг ўрганилганлик даражаси.** Қишлоқ хўжалик экинлари ҳосилдорлигига турли озука моддалари ва уларни меъерининг нисбати бўйича узоқ муддатли ўрганиш шуни кўрсатдики, ҳосил асосан азот ва фосфорли ўғитлардан фойдаланиш ва уларнинг ўзаро таъсири билан боғлиқ. Калийли ўғитлар азот ва фосфорли ўғитлар билан биргаликда ва вегетация даврида курғоқчилик шароитида қўлланилганда ҳосилнинг қийматига сезиларли таъсир кўрсатади [1, 4].

В. П. Кадушкина, Р. И. Бондарлар таъкидлашича, Россиянинг жанубида қаттиқ бугдойнинг ҳосилига таъсир кўрсатадиган асосий метеорологик омиллар «найчаша» ва «бошоқлаш» фазаларидаги ёғингарчилик, шунингдек «дон шаклланиш» ва «донни тўлиш» босқичларида қулай ҳарорат режими ҳисобланади.

А. Р. Рахимов тадқиқотларида, суғориладиган типик бўз тупроқлар шароитида қаттиқ бугдой «Крупинка» нави октябрнинг биринчи ўн кунлигида экилганда маъданли ўғитлар  $N_{210}P_{147}K_{105}$  кг/га, «Макуз-3» нави октябрнинг иккинчи ўн кунлигида экилганда  $N_{180}P_{126}K_{90}$  кг/га меъёрга қўллаш мақбуллиги асосланган.

Қаттиқ бугдой дон ҳосилдорлигига кўплаб омиллар таъсир кўрсатади. Булар асосан навнинг ирсийланиши, табиий тупроқ-иклим шароити ва агрономик омиллар мажмуидан иборат.

Қаттиқ бугдой етиштиришда нафақат навнинг ирсийланиши ёки маҳаллийлаштирилиши, балки ўсимликнинг ўсиш-ривожланиш ҳамда ҳосил шаклланиши давридаги ташки муҳитнинг стресс омиллари (ҳаво ҳарорати, ҳавонинг нисбий намлиги, қуёшнинг оғиш бурчаги, шамол тезлиги), тупроқ шароити (тупроқ таркиби, шўрланиш

даражаси) ва ушбу омилларга мос равишда амалга ошириладиган агрономик тадбирлар муҳим аҳамият касб этади.

Лекин, Республикаимизнинг жанубий минтақасида қаттиқ бугдой навларини турли меъёрларда экиш ва азотли ўғитлар билан озиклантириш меъёрларининг дон ҳосилдорлигига таъсири юзасидан илмий-тадқиқот ишлари амалга оширилмаган ва иқтисодий самарадорлиги ёритилмаган.

**Тадқиқот мақсади.** Республиканинг жанубий минтақаси суғориладиган ерларида кузги қаттиқ бугдойни янги навларини етиштиришнинг иқтисодий тежамкор ва юқори ҳосил олиш агротехнологиясини ишлаб чиқиш ҳамда иқтисодий самарадорлигини асослашдан иборат.

**Тадқиқот усуллари.** Дала тажрибалари 2018–2020 йилларда Дон ва дуккакли экинлар илмий тадқиқот институти Қашқадарё филиалида яратилган кузги қаттиқ бугдойнинг районлашган Крупинка ҳамда истиқболли «Насаф» ва «Зиллол» навларида олиб борилиб, уруғларни 4–5–6 млн.дона унувчан уруғ ҳисобида экиш ва азотли ўғит (N) билан 20–150–180–210 кг/га дан озиклантиришнинг дон ҳосилдорлигига боғлиқлиги ўрганилди.

Илмий-тадқиқот ишларини ўтказишда дала ва лаборатория тажрибалари «Методика Государственного сортоиспытания сельскохозяйственных культур», «Дала тажрибаларини ўтказиш услублари», «Методы агрохимических, агрофизических и микробиологических исследований в поливных хлопковых районах», «Методика исследований с зернобобовыми культурами», «Основные положения определения экономической эффективности использования в сельском хозяйстве результатов НИР, новой техники и изобретения, рационализаторских предложений» қўлланилганда асосида, олинган маълумотларнинг математик-статистик таҳлили эса Б. А. Доспеховнинг «Методика полевого опыта» услуби бўйича амалга оширилган.

**Тадқиқот натижалари.** Тадқиқотлар давомида энг юқори ҳосилдорлик «Насаф» навида бўлиши аниқланди. Назорат вариантда навлар ҳосилдорлиги 22,5–27,8 ц/га ни ташкил қилди. Экиш меъёрлари бўйича таҳлил қилинганда, поя сонининг юқорилигига мос равишда экиш меъёрлари дон ҳосилдорлигини ошириши қонуният кузатилди (1-жадвал).

Азотли ўғитлар билан гектарига 150 кг ҳисобида озиклантирилган вариантда Крупинка навида экиш меъёрига мос равишда 43,7–45,7 ц/га, назорат вариантга нисбатан 19,8–20,4 ц/га, Зиллол навида 47,1–49,2 ц/га, назорат вариантга нисбатан 24,6–26,1 ц/га, Насаф навида 48,3–50,9 ц/га, назорат вариантга нисбатан 22,1–23,1 ц/га юқори бўлиши аниқланди.

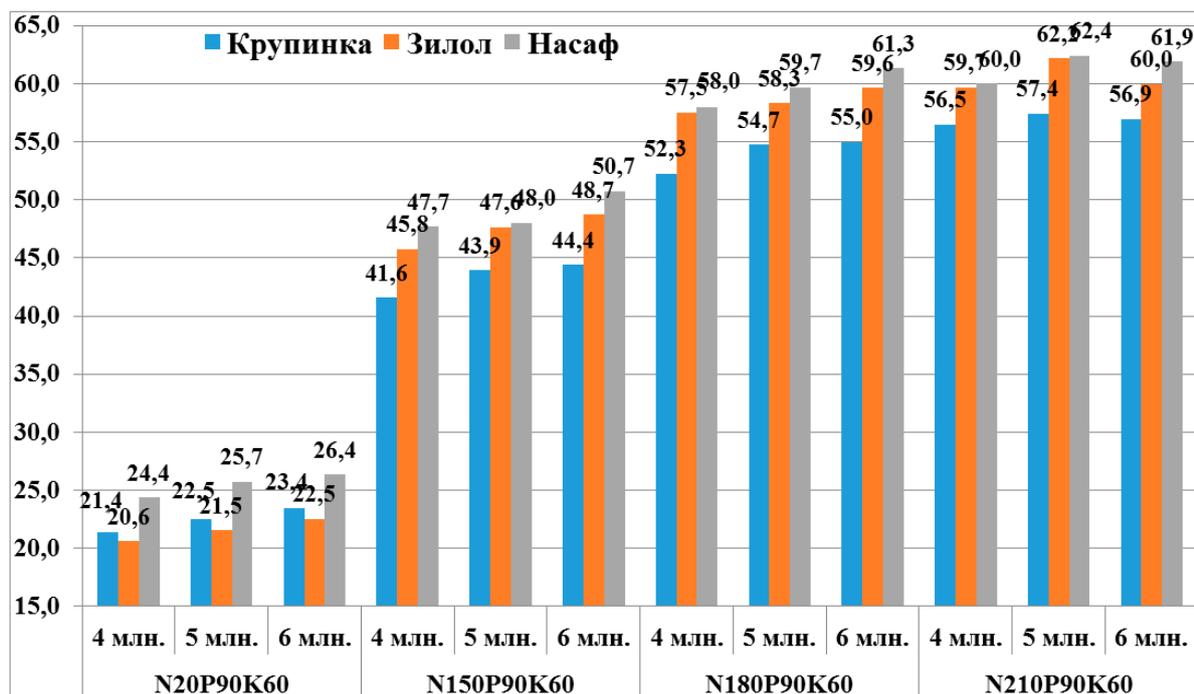
Азотли ўғитларни 180 кг/га ҳисобида озиклантирилган вариантда Крупинка навида экиш меъёрига мос равишда 55,7–57,8 ц/га, назорат вариантга нисбатан 31,4–32,0 ц/га, Зиллол навида 59,6–62,9 ц/га, назорат вариантга нисбатан 37,1–38,7 ц/га, Насаф навида 60,7–64,5 ц/га, назорат вариантга нисбатан 34,8–36,7 ц/га юқори бўлиши аниқланди.

Бу кўрсаткич 210 кг/га ҳисобида озиклантирилган вариантда Крупинка навида экиш меъёрига мос равишда 60,4–61,6 ц/га, назорат вариантга нисбатан 35,8–36,5 ц/га юқори, Зилол навида 64,2–65,7 ц/га, назорат вариантга нисбатан

41,3–43,2 ц/га юқори, Насаф навида 65,5–67,5 ц/га, назорат вариантга нисбатан 39,5–39,7 ц/га юқори бўлиши тажрибалай давомида кузатилди.

Жадвал 1. навлари ҳосилдорлигини уруғларни экиш меъёри ва азотли ўғитларни қўллаш меъёрининг таъсири

Т/р	Ўғит меъёри	Экиш меъёри	Нав номи	2018 йил	2019 йил	2020 йил	Ўртача
1	N <sub>20</sub> P <sub>90</sub> K <sub>60</sub>	4 млн дона	Крупинка	21,4	26,6	23,6	23,9
2			Зилол	20,6	24,4	22,6	22,5
3			Насаф	24,4	27,7	25,8	26,0
4		5 млн дона	Крупинка	22,5	27,8	24,7	25,0
5			Зилол	21,5	23,0	22,8	22,5
6			Насаф	25,7	28,8	26,4	27,0
7		6 млн дона	Крупинка	23,4	28,4	25,6	25,8
8			Зилол	22,5	26,3	23,5	24,1
9			Насаф	26,4	29,7	27,4	27,8
10	N <sub>150</sub> P <sub>90</sub> K <sub>60</sub>	4 млн дона	Крупинка	41,6	46,6	42,8	43,7
11			Зилол	45,8	48,8	46,8	47,1
12			Насаф	47,7	49,1	48,2	48,3
13		5 млн дона	Крупинка	43,9	47,7	44,8	45,5
14			Зилол	47,6	49,2	48,9	48,6
15			Насаф	48,0	50,2	49,1	49,1
16		6 млн дона	Крупинка	44,4	47,8	45,1	45,7
17			Зилол	48,7	49,6	49,4	49,2
18			Насаф	50,7	50,7	51,2	50,9
19	N <sub>180</sub> P <sub>90</sub> K <sub>60</sub>	4 млн дона	Крупинка	52,3	59,2	54,2	55,2
20			Зилол	57,5	62,3	59,1	59,6
21			Насаф	58,0	64,2	60,0	60,7
22		5 млн дона	Крупинка	54,7	60,1	56,0	56,9
23			Зилол	58,3	64,6	60,5	61,1
24			Насаф	59,7	65,9	61,2	62,3
25		6 млн дона	Крупинка	55,0	61,0	57,5	57,8
26			Зилол	59,6	67,9	61,0	62,9
27			Насаф	61,3	68,9	63,4	64,5
28	N <sub>210</sub> P <sub>90</sub> K <sub>60</sub>	4 млн дона	Крупинка	56,5	64,9	59,8	60,4
29			Зилол	59,7	69,7	63,2	64,2
30			Насаф	60,0	70,7	65,7	65,5
31		5 млн дона	Крупинка	57,4	65,9	60,2	61,2
32			Зилол	62,2	70,5	64,3	65,7
33			Насаф	62,4	71,0	66,6	66,7
34		6 млн дона	Крупинка	56,9	66,9	61,0	61,6
35			Зилол	60,0	71,0	65,2	65,4
36			Насаф	61,9	72,1	68,6	67,5
х	НСР <sub>05</sub> %			2,98	3,01	3,37	х
х	НСР <sub>05</sub> ц/га			8,29	8,37	9,37	х



Расм 1. Каттиқ буғдой навларида дон ҳосилдорлиги, ц/га (2018–2020 йй)

Қашқадарё вилоятининг тақир тупроқлар шароитида кузги каттиқ буғдой навларини ўғитлашда минерал ўғитлар меъёри  $N_{150}P_{90}K_{60}$  кг/га дан  $N_{180}P_{90}K_{60}$  кг/га меъёргача оширилганда ҳосилдорликнинг кескин ошишига (12,6 ц/га) юқори самара бериши янада оширилганда, ўғитлар меъёри ушбу  $N_{180}P_{90}K_{60}$  кг/га дан  $N_{210}P_{90}K_{60}$  кг/га меъёргача оширилганда самарадорлиги кескин (4,1 ц/га) тушиб кетишига таъсир кўрсатиши аниқланди.

Дон ҳосилдорлиги энг юқори кўрсаткичи азотли ўғитларнинг 210 кг/га миқдоридан берилишида кузатилиб, гектарига 180 кг азотли ўғит қўлланилган вариантга нисбатан кескин фарқ кузатилмади. Уруғлар 6 млн.дон ҳисобида экилиб, азотли ўғит 210 кг/га ҳисобида қўлланилганда ўсимликнинг ётиб қолиши ҳисобига юқори самара бермаслиги аниқланди (расм. 1).

Адабиёт:

1. Абашев В. Д., Светлакова Е. В. Влияние минеральных удобрений на урожайность культур зерноотраважного севооборота // *Аграрная наука Евро-Северо-Востока*. — 2015. — № 2 (45). — С. 37–43.
2. Кадушкина В. П., Бондарь Р. И. Влияние гидротермических условий на урожайность яровой твёрдой пшеницы на Дону // *Сборник научных трудов ГНУ ДЗНИИСХ «Научные аспекты земледелия и животноводства»*, пос. Рассвет, ДЗНИИСХ, 2009. 225 с.
3. А. Р. Рахимов. Суғориладиган ерларда каттиқ буғдой интенсив навларининг ҳосилдорлиги ва дон сифатига экиш муддатлари ҳамда ўғитлаш меъёрларининг таъсири. к/х.ф.д. дисс. автореферати. Тошкент-2019. 8-б.
4. Титова В. И., Варламова Л. Д., Тюрникова Е. Г., Архангельская А. М., Нефедьева В. В. Изменение продуктивности культур и агрохимических показателей почвы в 9-й ротации севооборота в многолетнем полевом опыте при применении удобрений // *Агрохимия*. — 2013. — № 7. — С. 25–32.
5. [http://www.openfields.it/sito/wp-content/uploads/2016/01/PASTARIA2015\\_N06\\_en-artOF.pdf](http://www.openfields.it/sito/wp-content/uploads/2016/01/PASTARIA2015_N06_en-artOF.pdf)

Хулоса. Қашқадарё вилояти суғориладиган оч тусли бўз тупроқлар шароитида каттиқ буғдой етиштиришда юқори агрофон қўлланиши экиш меъёри 6 млн унувчан уруғ/га, азотли ўғитлар  $N_{180}P_{90}K_{60}$  кг/га меъёрида қўлланилганда Крупинка навида  $N_{210}P_{90}K_{60}$  кг/га меъёрида озиклантирилганда 5 млн унувчан уруғ/га ҳисобида экилиши юқори самара беради.

Суғориладиган оч тусли бўз тупроқлари шароитида кузги каттиқ буғдойнинг Зилол ва Насаф навларини макбул экиш меъёри гектарига 4,0–5,0 млн унувчан уруғ/га эканлиги аниқланди. Ушбу кузги каттиқ буғдой навларини экиш меъёрини кўрсатилган макбул меъёрдан камайитириш ёки ошириш ҳам дон ҳосилини камайишига олиб келиши кузатилди.

6. <https://www.mellco.com.au/uncategorized/market-update-june-2016/>
7. <https://www.millermagazine.com/english/the-leading-countries-in-world-wheat-trade-and-wheat-varieties/.html>
8. <http://faostat.fao.org>

Молодой ученый  
Международный научный журнал  
№ 47 (337) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

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 02.12.2020. Дата выхода в свет: 09.12.2020.  
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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.