

сўзли нутқини ўстириш юзасидан методик кўрсатмалар ишлаб чиққан ҳамда, эшитиш қобилиятининг ҳолатини ҳисобга олган ҳолда дифференциал ёндашувга амал қилишни таклиф этган. В.И.Флерининг асарларида қар болаларга нисбатан инсонпарварлик муносабатда бўлиш кераклиги, илк ёшдан оқ уларнинг сўзли нутқини ривожлантириш зарурлиги эътироф этилган.

Психолінгвистик ёндашув эшитишнинг пасайиши оқибатида юзага келган нутқий бузилиш механизмини тузилишини аниқлаш, таълим жараёнида турли тил воситаларини қўллаш имконини яратди. (Л.А.Головчиц) [6].

В.И.Флери мактабгача ёшдаги қар болаларнинг сўзли нутқини ўстириш юзасидан методик кўрсатмалар ишлаб чиққан ҳамда, эшитиш қобилиятининг ҳолатини ҳисобга олган ҳолда дифференциал ёндашувга амал қилишни таклиф этган. В.И.Флерининг асарларида қар болаларга нисбатан инсонпарварлик муносабатда бўлиш кераклиги, илк ёшдан оқ уларнинг сўзли нутқини ривожлантириш зарурлиги эътироф этилган.

Н.А.Рау томонидан қар болалар нутқини аналитик-синтетик ўстириш методи ишлаб чиқилди. Мазкур методнинг моҳияти шундаки, қар болаларга сўз ва жумлаларни гапиришга ўргатилиб, кейинчалик алоҳида бўғин, товушларни талаффуз этиш машқ қилинади, сўнг товуш ва бўғинлардан сўзлар тузилади. Қар болалар нутқи турли ўйинлар воситасида ўстирилади. Нутқий материал болаларнинг эҳтиёжи, қизиқишлари ва имкониятларини ҳисобга олган ҳолда танлаб олинади.

Адабиётлар

1. “Инсон ҳуқуқлари умумжаҳон декларацияси”. БМТ. Бош Асамблеяси 217 А (III) Резолюцияси, 1948. 10.12/www.constitution.uz
2. Ўзбекистон Республикасининг “Бола ҳуқуқларининг кафолатлари тўғрисида”ги Қонун// Ўзбекистон Республикаси қонун ҳужжатлари тўплами, 2008, 1-2 сон, 1-модда, 2009, 52-сон, 554-модда.
3. Шиф Ж.И. «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы».
4. Потебня А.А. Философия языка и мифа. –М.: «Правда», 1989.
5. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. –М.: Советский спорт, 2004.
6. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. –М.: “Владос”, 2001.

РЕЗЮМЕ. Мақолада имконияти чекланган болалар ва ўсмирларнинг ижтимоий ҳаётга мослашуви талқин қилинган. Шунингдек, уларнинг дарсларни ўзлаштиришда ва ҳаётнинг бошқа соҳаларида дуч келиши мумкин бўлган қийинчилик ва муаммолари ёритилган.

РЕЗЮМЕ. В статье описывается адаптация детей и подростков с ограниченными возможностями к социальной жизни. Также освещены трудности и проблемы, с которыми они могут столкнуться при освоении уроков и в других сферах жизни.

SUMMARY. The article describes the adaptation of children and adolescents with disabilities to social life. The difficulties and problems that they may encounter when mastering lessons and in other areas of life are also highlighted.

ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА В НАЧАЛЬНОМ КЛАССЕ

Р.Х.Лутфегдинова – преподаватель

Наманганский государственный университет

Таянч сўзлар: имло саводхонлиги, қўп миллатли таркиб, рус имлосининг қийинчиликлари, имло ҳушёрлиги, бўғин, ургулиз товуш.

Ключевые слова: орфографическая грамотность, полиэтнический состав, трудности русской орфографии, орфографическая зоркость, слог, безударный звук,

Key words: spelling literacy, polietichesky composition, difficulties Russian orthography, spelling vigilance, syllable, unstressed sound.

Одной из актуальных задач, стоящих перед начальным обучением в системе непрерывного образования Республики Узбекистан является формирование орфографической грамотности учащихся начальных классов. Недостаточная грамотность учащихся обусловлена рядом объективных и субъективных факторов. К числу объективных факторов прежде всего нужно отнести следующие: 1) школы с русским языком обучения характеризуются полиэтническим составом, в них обучаются в основном дети местной тюркоязычной национальности, которые приходят в школу без какой-либо орфографической подготовки; 2) орфографические правила русского языка представляют значительные трудности и большинства носителей данного языка; 3) методика формирования орфографической грамотности учащихся школ с полиэтническим составом учащихся находится только на стадии становления.

М.Р.Боскис – махсус ташкил этилган педагогик-психологик методик шароитдагина қар ва заиф эшитувчи болаларни нутқи шаклланади. Нутқ шаклланган қар ва заиф эшитувчи ўқувчи бошқа ўқув фанларини эгаллашга тайёр бўлади. Бошқа ўқув фанларни тўлақонли эгаллаган бошланғич синф ўқувчиси кейинги таълим, масалан, умумий ўрта таълимни кейинги босқичида мураккаб саналган қатор фанларни эгаллашга тайёр бўлади. Масалан, геометрия, география, физика, химия каби фанларни эгаллаш учун бошланғич таълим даврида болларда нутқий захира шаклланиши даркор [5].

Ўқув фанлар жараёнида, битта ўқув фанига доир бўлган дарсда, камида тўртта янги сўз устида иш олиб борилади. Бироқ бу сўзни талаффузи, мазмуни моҳиятига кенгроқ тўхталиш имконияти дарсларда бўлмади, бундай имкониятлар коррекцион машғулотларда кенгроқ бўлади, шунинг учун ҳам коррекцион машғулотларни самарадорлигини ошириш бўйича тадқиқот олиб боришга эҳтиёж туғилганлиги сабабли мана шу йўналишда тадқиқот олиб боришни мақсад қилиб қўйдик.

Хулоса қилиб айтганда имконияти чекланган болалар ва ўсмирларнинг ижтимоий ҳаётга мослашуви, қийинчиликлари ва муаммоларини бир қатор кўриб чиқдик. Имконияти чекланган ўқувчиларнинг мактаб таълимини тўлақонли ўзлаштирилиши, мустақил ҳаётга ҳар томонлама тайёр бўлиши, жамиятга уйғунлашуви ва ижтимоий муносабатларда эркин ҳамда самарали иштирок этишларига эришилди.

О чем обычно в первую очередь заботится учитель, начиная вводить первоклассников в проблемы орфографии? О том, чтобы как можно раньше познакомить детей с правилами (например, со способами проверки безударных гласных) и как можно быстрее приступить к их практическому применению. Правомерна ли такая логика действий учителя? Обратимся к мнению ученых.

М.Р.Львов выделяет шесть этапов, которые должен пройти школьник для решения орфографической задачи:

- 1) увидеть орфограмму в слове;
- 2) определить ее вид: проверяемая или нет, если да, то к какой грамматико-орфографической теме относится; вспомнить правило;
- 3) определить способ решения задачи в зависимости от типа (вида) орфограммы;

4) определить «шаги», ступени решения и их последовательность, т.е. составить алгоритм решения задачи;

5) решить задачу, т.е. выполнить последовательные действия по алгоритму;

6) написать слово в соответствии с решением задачи и осуществить самопроверку.

В более обобщенном виде те же этапы представляет П.С.Жедек: «В орфографическом действии выделяются две ступени: поставка орфографической задачи (выделение орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом)».

Зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько развита способность, ставить перед собой орфографические задачи, постоянно подчеркивают и лингвисты, и психологи, и методисты (В.Ф.Иванова, С.Ф.Жуйков, П.С.Жедек, М.Р.Львов, М.М.Разумовская). Эту зависимость хорошо осознают и опытные учителя. Так каждому учителю хорошо знакома ситуация, когда после изучения правила, например, о безударных гласных в корне, учащиеся достаточно успешно справляются с заданием на вставку пропущенных букв, но допускают ошибки в собственном тексте. Объяснить эту ситуацию нетрудно: чтобы вставить букву, ученикам нужно лишь решить орфографическую задачу, а чтобы осознанно (не случайно) правильно написать слово в своем тексте, им нужно сначала поставить эту задачу, т.е. найти орфограмму. Вот почему умение быстро обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, считается важнейшим, базовым орфографическим умением.

Как пишет М.Р.Львов, «отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма. По данным наших обследований, учащиеся начальных классов самостоятельно обнаруживают от 15 до 45% орфограмм в тексте и лишь в отдельных классах, там, где учитель работает над формированием орфографической зоркости, 70-90%».

Проведенное рассуждение подсказывает ответ на вопрос, вынесенный в заглавие статьи: работу над орфографической грамотностью учащихся следует начинать с развития их **орфографической зоркости**. Важно, прежде всего, научить детей ставить перед собой орфографические задачи, а затем уже постепенно учить их решению. «Целенаправленное обучение обнаруживанию орфограмм должно начинаться с первого года обучения, главным образом в процессе звукобуквенного анализа слов» (там же).

Сегодня как основные принципиальные положения этой системы, так и многие конкретные приемы обучения могут быть взяты на вооружение любым учителем и положены в основу совершенствования работы над орфографической зоркостью первоклассников.

Как же может быть построено такое обучение? Прежде всего, необходимо уже в 1 классе вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм. Самую значительную часть орфограмм русского языка, по заключению ученых, составляют орфограммы слабых позиций, к которым в первую очередь относятся безударные гласные в разных частях слова, согласные, парные по звонкости-глухости, стоящие на конце слов и перед другими согласными.

Если познакомить первоклассников с опознавательными признаками этих орфограмм, то они смогут научиться ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил.

Покажем, как может быть проведена такая работа.

Почему безударный гласный звук при письме всегда оказывается «опасным местом»? Ответ на этот вопрос дает фонемная теория письма. «Буквы русского письма обозначают не звуки, а ... ряды позиционно чередующихся звуков как некие целостности». Фонемные же ряды могут перекрещиваться, и тогда в одном звуке как бы сливаются разные фонемы, а следовательно, выбор буквы для обозначения звука оказывается проблемой. Происходит это в том случае, если звук находится в слабой позиции, для гласного звука – в положении без ударения. Вот почему для обозначения одного и того же безударного гласного звука в разных случаях возможно использование разных букв. Так, для звука, близкого к [и], в словах *лиса*, *леса*, *мячи* есть три варианта обозначения: *и*, *е*, *я*, но в каждом из слов лишь один из них окажется верным.

С наличием «опасности» на месте безударного гласного звука в первую очередь и нужно познакомить первоклассников. Это можно сделать после того, как уже достаточно хорошо отработаны умения: ставить ударение и производить звуковой анализ слов.

Для наблюдения нужны два слова, в которых был бы один и тот же гласный звук, обозначаемый на письме разными буквами. В «Азбуке» впервые такие слова встречаются на с. 52. Это слова: *насос* и *сосна*. Первоклассникам предлагается послушать слово *сосна* и произвести его звуковой анализ.

- Что это? (Учитель показывает картинки с изображением сосны.) (Сосна.)

Произнесите и послушайте слово.

Найдите ударный слог.

Скажите слово по слогам. Сколько слогов получилось?

Назовите первый слог. ([са])

Произведите звуковой анализ этого слога.

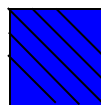
Выделите первый звук. Назовите его. ([с])

Какой он? (Согласный, твердый.)

Карточкой, какого цвета обозначим звук [с]?

Обозначьте. Положите перед собой карточку, а я это сделаю на доске.

Учитель берет карточку синего цвета; в статье заштрихованная часть обозначает согласный звук, темная – гласный:



Выделите второй звук. Назовите его. ([а])

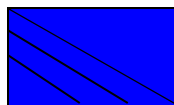
Охарактеризуйте его. (Гласный, безударный.)

Рядом с предыдущей карточкой учитель ставит карточку красного цвета:



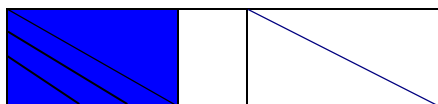
Посмотрите, не сливание ли это? (Слияние.)

Замените эти две карточки одной («слияние»):



Прочитайте по схеме. Получилось ли слово?

Учитель ставит нераскрашенную схему второго слога:

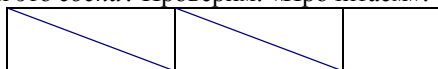


(Более детальный анализ второго слога не проводится лишь из экономии времени.)

- А теперь обратимся к прописи (с. 16).

(На уроке интегрируется обучение чтению и письму.)

Авторы задумали слово и предложили его схему. Не слово ли это *сосна*? Проверим. «Прочитаем»:



[са ...]

Нет. Какое же слово задумали авторы? Я помогу вам. Слово-отгадку скажу ученикам, сидящим за первой партой, они передадут сидящим за второй и т.д., а вслух скажут сидящие за последней партой. Посмотрим, в каком ряду быстрее передадут друг другу слово.

Какое же слово задуманно? (*Насос*.)

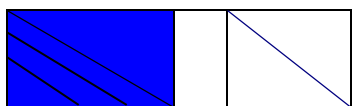
Проверьте, для него ли приготовлена схема? (Да.)

(Далее анализируется первый слог *на* из слова *насос*.)

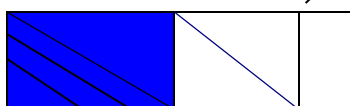
Для разнообразия можно предложить учащимся не обозначать звуки карточками, а раскрашивать в готовой схеме в прописи.

На доске звуки обозначаются карточками. Делают это ученики.

Картинка:
сосна



Картинка:
насос



- А сейчас, - говорит учитель, - попробуем сделать открытие. Важное открытие! Сравните первые слоги в наших словах: произнесем их хором:

Сасна – Насос

Назовите гласные звуки в этих слогах. ([a]-[a])

Одинаковые они или разные? (Одинаковые.)

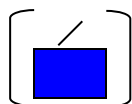
Можно эти два звука обозначить одной карточкой?

Обозначим:



Какой же звук мы обозначили? (Гласный, безударный.)

А если бы он был ударным, как бы мы его обозначили?



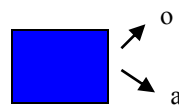
Итак, мы услышали в наших словах безударный гласный звук [a]. Теперь откроем с. 52 и посмотрим,

как написаны эти слова. Прочитаем их. Дети читают, как написано, т.е. орфографически.)

Какой буквой обозначен звук [a] в слове *сосна*?

Какой буквой обозначен звук [a] в слове *насос*?

На доске



Как интересно! Звук один, а на «письменную работу» за себя посылает ... две буквы! Какие? (Букву *о* или букву *а*.)

В разрезной азбуке найдите буквы, которыми может обозначаться звук [a]. Покажите их.

Какое же открытие мы сделали? (Один звук может «посылать на письменную работу» две буквы: то *а*, то *о*.)

А теперь мне надо написать слово, в котором есть безударный гласный звук [a]. Могу ли я сразу написать букву? (Нет.)

Почему?

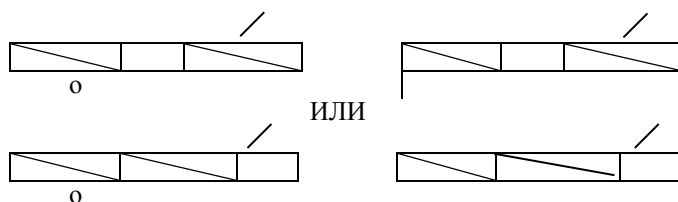
Какой же можно сделать очень важный вывод?

Если мы слышим безударный гласный звук [a], можно ли на его месте смело писать букву? (Нет.)

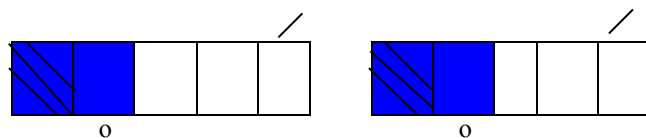
Значит, безударному гласному звуку [a] при письме нельзя доверять. Такой звук – всегда «опасное место»!

Найдем в схеме звук [a], которому нельзя доверять. Как его найти? (Нужно найти безударный гласный [a].)

Отметим его значком, предупреждающим об опасности (в схеме появляется сигнал-точка):



Если учитель не считает необходимым выделять «слияния», он может фонетико-орфографическую схему предложить в другом виде:



Для закрепления детям предлагается проверить себя: отличить «опасное место» при письме от «безопасного».

- Хлопните, если в слове есть безударный гласный звук [a], т.е. если в нем есть «опасное место»: *шары, дома, мал, парк, белка, наш, Нина, небо, столы, трава*.

Вывод о том, что безударный гласный звук – это всегда опасное для письма место, целесообразно зафиксировать в таблице.

- Давайте сделаем таблицу, которая напоминала бы нам об опасностях при письме.

(Таблица создается при участии первоклассников.)

Что я обозначила значком.

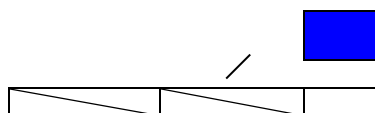


(Это «опасное место» для гласных.)

Можно ли перенести в таблицу схему слова *сосна* и обозначить «опасные места»? (Можно.)

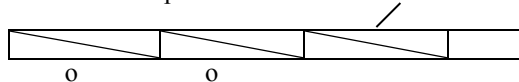
А схему слова *насос*? (Да.)

Выбирается одно из слов и таблица приобретает такой вид:



Внимание! Опасность!

На следующих уроках в процессе закрепления таблицы можно дополнить еще 1-2 схемами двусложного или трехсложного слова, где орфограмма была бы выделена не только в первом слоге:



Кроме того, по мере изучения букв вывод о «недоверии» безударному гласному [а] распространяется на другие гласные звуки, в частности на звук, близкий к [и].

Созданием таблицы на уроке завершается первый этап знакомства первоклассников с опознавательными признаками орфограмм для гласных. (В дальнейшем таблица пополнится перечнем других орфограмм и будет напоминать обо всех «опасностях».)

С этого момента возможна целенаправленная работа над формированием у первоклассников орфографической зоркости. Для становления соответствующего умения полезны следующие упражнения (выполняются на этом и на последующих уроках).

1. Игры: «Найди опасное место».

- Я буду произносить слова, а вы хлопните, как только услышите звук, которому при письме нельзя доверять. А какому (каким) звуку (звукам) нельзя доверять. Как его найти? (Надо определить, есть ли в слове безударный гласный звук. Если есть, то есть и «опасное место».)

Если два безударных гласных, то есть два «опасных места».)

«Светофор». Покажите красный сигнал светофора или зажгите красный огонек как только найдете «опасное место».

«Зажги маячок». Проведение звукового анализа с составлением схемы, в которой обозначаются «опасные места», т.е. кладутся красные сигналы (кружочки) под «опасными местами». При этом с помощью вопроса («Как будете искать «опасные места»?») отбатывается необходимый способ действия.

2. По следам звукового анализа печатание или выкладывание из букв разрезной азбуки слова с пропуском «опасных мест». При этом снова обращается внимание на способ действия: «Если звуку можно доверять, обозначаю буквой, если нет – ставлю на его месте сигнал опасности».

3. Нахождение «опасных мест» в написанном слове. Выполнение этого упражнения кладет начало обучению самопроверке написанного.

Рекомендуемая в статье система списывания способствует формированию у первоклассников не только орфографической зоркости, но и орфографической памяти, что тоже очень важно для успешного обучения правописанию.

Описанная выше работа над орфографической зоркостью первоклассников принесет свои плоды при соблюдении двух условий: при систематичности ее проведения; при постоянном совершенствовании, оттачивании у детей умения слышать звучащее слово.

В дальнейшем аналогичная работа должна проводиться и с согласными звуками.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт общего среднего образования. Начальные классы. // Таълим тараккиёти. – Ташкент: «Ношир», 1999.
 2. Львов М.Р. Методика начального обучения русскому языку. – Москва: «Просвещение», 1986.
 3. Тохтаходжаева М.Х и др. Русский язык. Учебник для 1 класса школ с русским языком обучения. – Т.: «Ўқитувчи», 2012, –С.192.
- РЕЗЮМЕ.** Макола ўқувчиларнинг кўп миллатли таркиби бўлган синфларда имло бўйича дастлабки ишларни ташкил этишнинг ўзига хос хусусиятларига бағишланган.
- РЕЗЮМЕ.** Статья посвящена особенностям организации первоначальной работы по орфографии в классах с полиэтническим составом учащихся.
- SUMMARY.** The article is devoted to the specific features of the organization of preliminary work on spelling in classes with a multi-ethnic composition of students.

УДК 37.032

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

И.В.Мишенина – кандидат химических наук, доцент

М.В.Худоян – кандидат технических наук, доцент

К.Б.Темираев – доктор химических наук, профессор

Северо-Кавказский горно-металлургический институт (ГТУ), Владикавказ

Е.В.Шургаева – студентка 5 курса ГГАУ, г. Владикавказ

А.А.Хугаева – ст. гр. ТБб-20 СКГМИ (ГТУ), г. Владикавказ

Таянч сўзлар: ўқув фаолияти мотивацияси, табиий фанлар, талабалар ва оқитувчиларнинг йўқори самарали фаолияти таълим технологиялари.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, естественнонаучные дисциплины, высокоэффективная деятельность студентов и преподавателей, обучающие технологии.

Key words: motivation of educational activities, natural science disciplines, highly effective activities of students and teachers, educational technologies.

В настоящее время наибольшее развитие и понимание получила идеология личностно-ориентированного образования. Под ним понимается образовательный процесс, спроектированный и реализуемый в целях: развития когнитивной и аффективной сфер личности; выявления и развития творческих, социально-коммуникативных способностей; формирования способностей и потребности личности в самообразовании, саморазвитии, актуализации и реализации своего социально значимого потенциала. Однако в большинстве своем существующие образовательные технологии являются по существу информационно-перцептивными и базируются на объяснительно-иллюстративном

методе, вследствие чего оказываются неадекватными идеологии личностно-ориентированного образования.

Педагогические технологии обучения должны быть направлены на качественные изменения в системе образования, на овладение студентами профессиональной и коммуникативной компетенцией, активное и творческое участие в обсуждении изучаемого материала. Качество владения предметом зависит не столько от способностей учащихся, сколько от научно разработанной системы обучения, которая должна опираться на достижения базисных и смежных наук. Интенсификация и активизация процесса обучения предполагает сегодня не столько увеличение объема передаваемой