



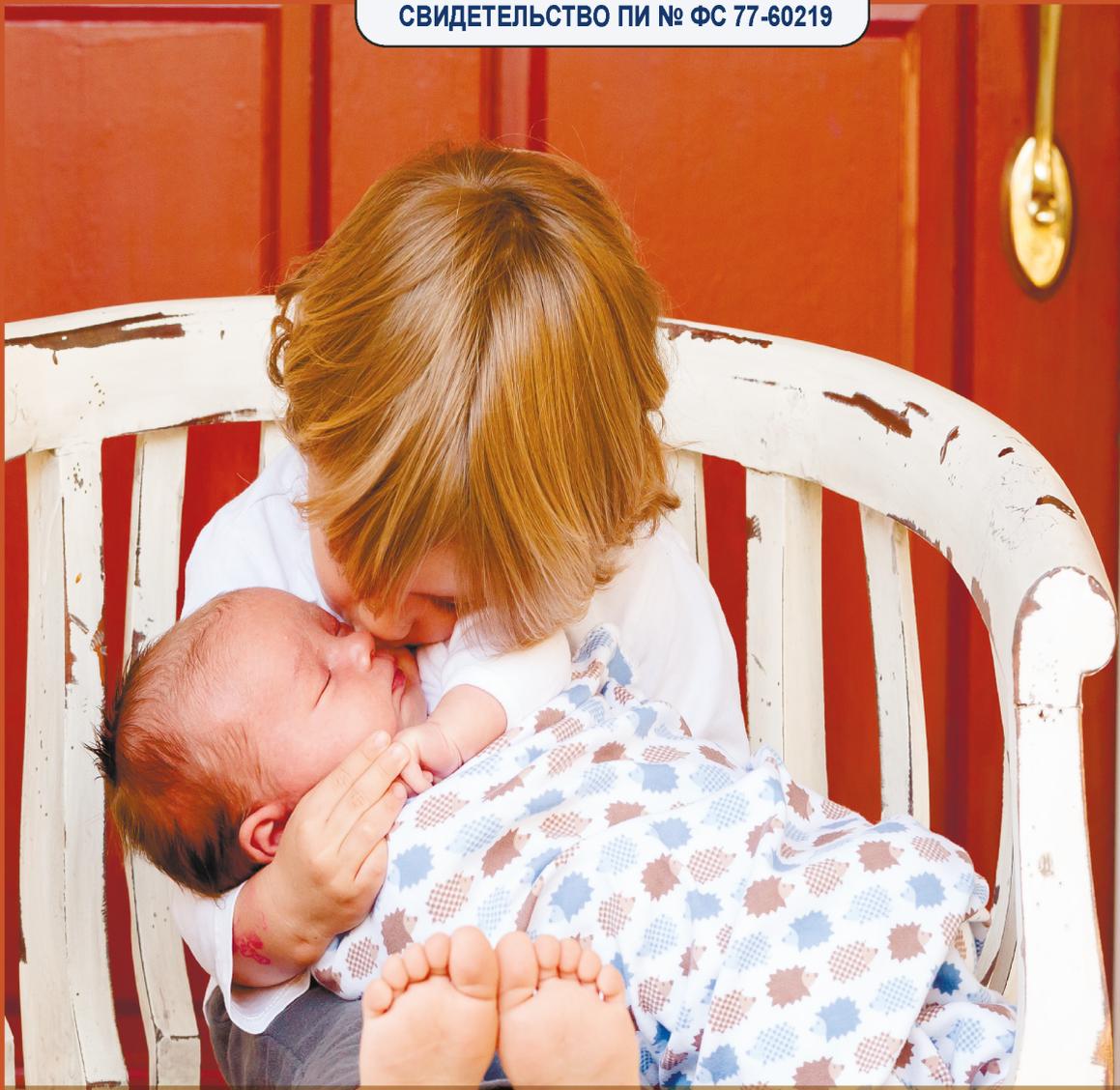
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

№ 7(39). ДЕКАБРЬ 2018 ГОДА

ISSN 2410-2881
СООТВЕТСТВУЕТ
ГОСТ 7.56-2002

 **РОСКОМНАДЗОР**

СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 7(39) 2018

[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)

ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы
педагогики
№ 7 (39), 2018

Москва
2018



Проблемы педагогики

№ 7 (39), 2018

Российский импакт-фактор: 1,95

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дивенко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниельс Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Клишков Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Матвеева М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Акбулаев Н.Н.* (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (д-р филос. наук, Украина), *Асатурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакко И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Боброва Н.А.* (д-р юрид. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Бородай В.А.* (д-р социол. наук, Россия), *Волков А.Ю.* (д-р экон. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гарагонич В.В.* (д-р ист. наук, Украина), *Глушченко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивенко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дмитриева О.А.* (д-р филол. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамулинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Ибадов Р.М.* (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Киквидзе И.Д.* (д-р филол. наук, Грузия), *Клишков Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кривоца Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Куликова Э.Г.* (д-р филол. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Лукиченко Л.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Макаров А.Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Мурадов Ш.О.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геоинформ., Азербайджанская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наузов В. А.* (д-р техн. наук, Россия), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Радкевич М.В.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Рахимбеков С.М.* (д-р техн. наук, Казахстан), *Розыходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Романенкова Ю.В.* (д-р искусствоведения, Украина), *Рубцова М.В.* (д-р социол. наук, Россия), *Румянцева Д.Е.* (д-р биол. наук, Россия), *Салмов А. В.* (д-р техн. наук, Россия), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Сибирцев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (д-р экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Стукаленко Н.М.* (д-р пед. наук, Казахстан), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулейманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Трегуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоськина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хитлухиа Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцулян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чинадзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарилов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

Выходит 7 раз в год

Подписано в печать:
24.12.2018

Дата выхода в свет:
26.12.2018

Формат 70x100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6,41
Тираж 1 000 экз.
Заказ № 2120

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

**Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация**

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
(Роскомнадзор)
Свидетельство
ПИ № ФС77 - 60219
Издается с 2014 года

Свободная цена

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Зарипова Г.К., Рузиева К.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ	5
<i>Матназарова М.Б.</i> СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	9
<i>Маматохунов Ё.А., Каххаров Ж.И., Умрзакова М.О., Рахматуллина Р.Р.</i> ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЯХ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	13
<i>Клепикова К.А.</i> СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В РОССИИ.....	17
<i>Клепикова К.А.</i> ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	20
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	22
<i>Зотова И.В., Василевская М.П.</i> ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАССКАЗЫВАНИЯ	22
<i>Постоногова Г.В.</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО	25
<i>Мохначёва Е.И.</i> КАК СОСТАВИТЬ СВОЮ РОДОСЛОВНУЮ	29
<i>Власюк О.А.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	32
<i>Белюченко О.П., Винтер Л.И., Шаповалова Т.А.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА.....	36
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	38
<i>Буслаева М.Е.</i> ДОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЗДОРОВОГО РЕБЕНКА И РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	38
<i>Буслаева Е.Н., ЩербакOVA О.О.</i> РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ОСНОВА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	42
<i>Буслаева Е.Н., Страхова М.А.</i> МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ДИЗАРТРИИ.....	46

<i>Буслаева Е.Н., Садырина Е.А.</i> КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА	49
<i>Щербетова А.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	54
<i>Феденко Е.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СО СВЕРСТНИКАМИ.....	61
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	67
<i>Сороканык О.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕТЬМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ СМЕШАННЫМИ ЕДИНОБОРСТВАМИ	67
ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	69
<i>Kurbanova F.A.</i> METHODOLOGICAL CULTURE OF TEACHER.....	69
<i>Седова М.М.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ.....	71
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	75
<i>Matatkulova B.R.</i> THE LINGUO-CULTURAL ASPECTS OF ONOMASTIC LEXEME	75
<i>Tuychieva Z.Kh.</i> LITERATURE REVEALING THE TRUTH OF LIFE.....	77

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Зарипова Г.К.¹, Рузиева К.И.²

¹Зарипова Гулбахор Камилловна - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра гуманитарных наук,

Бухарский государственный университет;

²Рузиева Кимёхон Илхомовна - ассистент,
кафедра гуманитарных наук,

Бухарский филиал

Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства,
г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье рассматривается процесс изучения современной компьютерной технологии с использованием интерактивных методов обучения в системе высшего образования.

Ключевые слова: интерактивные методы, современной компьютерной технологии, процесс изучения, сотрудничество, информация, электронная библиотека, глобальный сеть Интернета, диагностика, мониторинг.

В процессе высшего образования для повышения эффективности образования, несомненно, важную роль играет использование компьютерных технологий при обучении. В такой системе образования, проблема ускоренного развития педагогического процесса все более увеличивается. В высших учебных заведениях, подготовка кадров по всем специальностям на основе усложняющихся компьютерных технологий, стала требованием времени, при этом молодые кадры должны обладать необходимыми профессиональными знаниями, навыками и квалификацией. Здесь необходим, особый, активный, двусторонний подход, в этом процессе и преподаватели и стандарты должны быть вместе активны, при этом умственная нерасторопность оказывает отрицательное влияние на эффективность образования.

Таким образом, задача обучения студентов в вузах - в определённый срок дать им необходимые знания, а также обучить студентов самостоятельно использовать достижения науки и техники и приобрести нужные навыки, всё это требует в корне изменить имеющиеся способы и средства обучения. Кульминация достигла задача обучения студентов в процессе интерактивного общения, студентов и преподавателей повышение продуктивности образования. Важное значение имеет использование современных компьютерных технологий для положительного решения данной задачи.

С началом применения компьютерных технологий в процессе обучения, начали развиваться новые информационные технологии научного образования. Но любая педагогическая, психологическая или специальная технология – это информационная технология научного образования. Но любая педагогическая, психологическая или специальная технология-это информационная технология в ней технологический процесс обучения со специализированным уклоном основу составляет информация и её интерактивное перемещение. Поэтому преподаватели, профессора, используя при обучении компьютерных технологий, широко поддерживают цели осуществления интерактивного образования и его плодотворности.

Способ интерактивного образования, использование современных компьютерных технологий, здесь происходит общение: студент - компьютер, преподаватель - компьютер, студент - преподаватель через компьютер и наоборот. Это основной

признак образования с помощью компьютерных технологий. Компьютерные технологии используются во всех ступенях процесса образования, а именно в изучении новой темы урока, её закреплении и повторении, в проведении контроля, в проведении практических и лабораторных занятий, при самообразовании и при проверке знаний студентов. Таким образом, при всём этом компьютер, создавая для студентов интерактивную среду, выполняют задачи учителя, технического приспособления, объект изучения, товарища по работе, также позволяет с пользой провести свободное время.

Признаками интерактивного образования с помощью компьютерных технологий являются:

- являясь источником учебной информации, компьютер частично или полностью охватывает содержание книги, используется учителем, как средство преподавания;

- современные компьютеры являются демонстрационным пособием, здесь используя мультимедийные и телекоммуникационные возможности компьютера, можно добиться высоких результатов учебного процесса;

- компьютерные технологии являются не только отраслью обмена и использования информации, возможно здесь студент овладеет нужной ему информацией, и вместе с этим получает ответы на нужные вопросы;

- компьютерные технологии являются средством проверки, средством диагностики и контроля, здесь студент может проверить, диагностировать и провести контроль своих знаний по своей специальности.

Компьютерные технологии, как средства ввода, подготовки, редактирования и хранения информации (Программы хранящиеся в папке MicrosoftOffice: MicrosoftWord, MicrosoftExcel, MicrosoftAccess, MicrosoftPowerPoint и др.), выполняют задачи ввода вывода текста, ввода и вывода графической информации, выполняет в большом масштабе вычислительные действия, а также являются средством подготовки публикаций [5].

Как объект изучения современные компьютерные технологии имеют следующие признаки: язык программирования, компьютерные программы, которые проявляется при использовании нескольких информационных приспособлений.

В вузах и в средних специальных профессиональных колледжах, а также в академических лицах в сотрудничестве между преподавателями и студентами в обществе, определённой специальности, в качестве интерактивного общения эффективно используются для широких аудиторий телекоммуникации в сети Интернет.

Не зря в приказе № 38 от 20 февраля 2004 года «Об обучении студентов работе в сети Интернет» сказано: «Перед системой высшего образования стоит одна из важнейших задач – обучение студентов работе с современными компьютерными технологиями, особенно работе в сети Интернет и выработки прочных практических навыков, а также с помощью Интернет – сети плодотворно использовать информационные ресурсы, самостоятельно овладевать новыми знаниями и в будущем, организовывать трудовую деятельность на научной основе» [1].

Студент, для того, чтобы с пользой провести свободное время, может воспользоваться компьютерными технологиями следующим образом:

- выполнять самостоятельную работу по пройденному материалу;
- получения нужной информации из сети Интернет [2];
- использование учебных программ в сети [4].
- Интерактивные свойства использования учителем в учебном процессе компьютерных технологий:
 - организация учебного процесса для целой аудитории, урока, объединённого занятия и если, необходимо, в научных целях (при изучении новой темы, её закреплении, повторении, контроле, на лабораторных и, практических занятиях, при самообразовании и др.);

- повышение активности студентов на занятии и повышение их усвояемости, при управлении компьютерной сетью;

- со стороны преподавателя: наблюдение за работой студентов, общий и когда нужно индивидуальный подход к студентом, умение получить информацию через компьютерную сеть информацию об уровне знаний каждого студента;

- умение учителя правильно подготовить элементы среды обмена информацией, они их разделение связано со специальными предметами (средства обучающие и показывающие работу с компьютерными, программные приспособления и системы, электронные учебники, электронные учебные пособия и др.)

В системе высшего образования использование компьютерных технологий при изучении специальных предметов в интерактивном режиме, при информатизации образования требуется компьютерная грамотность студентов и преподавателей, профессоров. Основная часть компьютерных технологий считается компьютерную грамотность составляет следующее:

- освоение основных понятий информатики и информационных технологий;

- освоение внешних и внутренних приспособлений компьютера, а также их функциональных возможностей;

- умение использовать современные операционные системы и программы – оболочки (Windows, TotalCommander и др.);

- умение правильно и с пользой использовать возможности глобальной сети Интернет;

- умение пользоваться электронной библиотекой и при помощи электронных писем, получать информацию, касающуюся специальности;

- наличие современной базы данных, гипертексты, мультимедиа (гипермедиа), микромир, электронные коммуникации (сети), наличие компьютерного информационного окружения, включающего в себя экспертную систему;

- умение вести интерактивную беседу, с помощью международных серверов и быть в курсе научно-технических новостей.

В системе высшего образования в процессе интерактивного обучения, компьютерные технологии развивают идею программного обучения, современная компьютеры и возможности телекоммуникации, открывают ещё не изученные новые варианты обучения. Это обеспечивает представление обучающемуся, процесс подготовки психологической, педагогической и другой информации с помощью компьютера, а также процесс изучения, корректировки, наблюдения и передачи данных. В этом процессе, следующие три варианта компьютерных технологий являются основными:

- технология сбора новой информации по специальности с помощью компьютера для будущих учителей, при этом отдельно обучать с помощью электронного учебника или пособия, возможность получения информации;

- изучающиеся темы, отдельные дидактические задания и похожие на них другие данные;

- по упомянутому выше предмету, из основных используемых частей компьютерных технологий, определяются самые важные;

- монотехнология, здесь управление уроком – всё: диагностика, все виды мониторинга которые базируется на основные цели использования современных компьютерных технологий в высшем образовании;

- обучение студентов работе с информацией по специальности, развитие у студентов коммуникативных способностей;

- дать столько информации, сколько может усвоить студент (по принципу от простого к сложному);

- обучить студентов ведению научных изысканий, проведению их исследований, умению принимать оптимальное решение.

Таким образом, на сегодняшний день, одна из важнейших задач системы высшего образования – это приведения учебного процесса к современному уровню с помощью компьютерных технологий, целью этого является, использование интерактивных методов. Воспитание полноценных кадров, отвечающих всемирным требованиям, это вклад преподавателей в научное, экономическое и духовное развитие нашей страны.

Список литературы

1. Высшее образование: сборник нормативно-правовых документов. Ташкент: «Istiqlol», 2004. 511 с.
 2. *Арипов М.М.* «Основы Интернета и электронной почты». Ташкент: «Universitet», 2000..
 3. *Гуломов С.С.* «Информатизация рыночной экономики и общества». Ташкент, 1996.
 4. *Крейнак Джо, Хебрейкен Джой.* «Интернет. Энциклопедия». Питер Ком: Мх560, 1999.
 5. *Зарипова Г.К.* «Информатика и информационные технологии». Ташкент: «Fan va texnologiya», 2013. 172 с.
-

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Матназарова М.Б.

Матназарова Мехрибон Бахтияровна – докторант,
Головной научно-методического центра,
г. Ташкент, Республика Узбекистан

***Аннотация:** в данной статье раскрыта сущность специфических особенностей профессиональной подготовки педагогических кадров высших образовательных учреждений. Обосновывается идея, что профессиональная подготовка ориентируется на новейшие технологии и их динамические изменения, обеспечивая способность адаптироваться к этим изменениям и осуществлять самостоятельную инновационную деятельность, повышать его конкурентную способность на рынке труда. Система профессиональной подготовки основывается на принципах педагогического процесса, является осмыслением закономерных связей между теоретической и практической подготовкой и отражает основные требования к её организации и построения.*

***Ключевые слова:** кадры, профессиональная подготовка, навыки, учебный процесс, профессиональная компетентность, инновационная деятельность, новейшие технологии, современное образования, критический анализ, дидактические знания.*

УДК 37.013

Профессиональная подготовка педагогических кадров высших образовательных учреждений имеет определённые специфические особенности. Кадры для высшего образовательного учреждения это выпускники вузов, которые остаются, как правило, на преподавательскую работу на соответствующих кафедрах. Получение навыков преподавания происходит преимущественно непосредственно в процессе работы. В связи с этим неизбежными являются некоторые ошибки, проявляющиеся в снижении общей эффективности учебного процесса.

Так, проведённый анализ исследователей показывает, что преподаватели, которые приняли участие в исследовании, испытывают трудности в практической деятельности. Типичными оказались затруднения, касающиеся следующих аспектов деятельности педагогических кадров:

- в научно-исследовательской работе - это общетеоретическая подготовка, методология современной науки и уровень её развития;
- в учебно-методической работе - специальная подготовленность, основы исследовательской работы обучаемых, обновление содержания;
- в использовании современных обучающих технологий - методы активного обучения, методы научного исследования, лекционно-семинарские обучения, технологии лично ориентированного образования;
- в личностном плане - психологическая готовность преподавателей, уровень общей и профессиональной культуры [1, с. 494-498, 2].

Таким образом, реализация нового подхода к формированию профессиональной компетентности педагогических кадров требует решения определённых задач. Среди них важным является выяснение специфики проявления закономерностей, которые определяют общую организацию, содержание, формы и методы, то есть принципы целостного процесса профессионально-педагогической деятельности преподавателей.

Учитывая вышеизложенное, следует отметить, что новый характер общественных отношений, изменение потребностей экономики в современных специалистах различного профиля и конъюнктуры, сложившейся на рынке труда, ставят новые требования к выпускникам высших образовательных учреждений.

Профессиональная подготовка должна ориентироваться на новейшие технологии и их динамические изменения, обеспечивать способность выпускника адаптироваться к этим изменениям и осуществлять самостоятельную инновационную деятельность, повышать его конкурентную способность на рынке труда. В сферу современного образования проникает вся совокупность актуальных проблем, связанных с экологией, охраной интеллектуального, нравственного и физического здоровья человека, развитием компьютеризации и информатизации общества, международной интеграцией системы образования.

Особенно важной для современного специалиста является психологическая подготовка. Быстрое развитие различных технологий, резкий рост психического напряжения, перегрузки, стрессов требует от специалиста высокой интеллектуальной мобильности, динамичности, психической адаптации в условиях сложной трудовой деятельности, а также межличностных и деловых отношений. В таких условиях наблюдается несоответствие сегодняшнего уровня психологической готовности молодых специалистов к требованиям, предъявляемым условиями и факторами интенсификации научной и психической активности [3].

Следствием человеческой деятельности в условиях научно-технического прогресса является её интеллектуализация, что предполагает рост роли умственного труда (научные знания, образование, квалификация), техники (автоматизация, новые технологии) и творческих способностей человека в различных сферах общественной жизни. Профессиональная деятельность осуществляется с обязательным участием эмоциональной сферы личности, наполняется различными моральными чувствами. Нравственное чувство выражает ценностное отношение личности к своей деятельности, поэтому оно является особым рода осмыслением, не познавательным, а ценностным.

Знания, умения, опыт специалиста, общение на производстве и в быту определяют культуру его труда. Она тесно связана с общей культурой, отражает социальные и нравственные качества и определяет степень ответственности за последствия профессиональной деятельности.

Принятые решения в ситуации морального выбора осуществляются на основе рефлексивного отношения человека к собственной деятельности, глубокого его осмысления, критического анализа и конструктивного совершенствования. Установлено, что «индивидуальная внутренняя рефлексия основывается на процессах, содержанием которых является не только понимание другого, но и понимание того, как этот другой понимает меня» [4, с. 42-46, 5, с. 235].

Осмысленное отношение специалиста к своей деятельности тесно связано с важным качеством его личности - социальной ответственностью. Социальная ответственность является элементом профессионально-нравственной культуры и служит основой при осуществлении самоанализа деятельности. В условиях научно-технического прогресса меняется окружающая среда, ритм жизни, стиль жизни, кругозор специалиста, вносятся изменения в систему информации, уже прямо или косвенно влияет на его жизненные установки и социально-нравственную позицию [6, с. 69-73].

К специфическим признакам психолого-педагогической подготовки преподавателей мы относим процесс интеграции. Он направляет психолого-педагогическую подготовку на необходимость создания интегрированных учебных курсов, которые обеспечивают подготовку к различным видам педагогической деятельности преподавателя. При этом развивается системное мышление специалиста, гибкость ума, способность к обобщению знаний, перенос накопленного опыта при решении ситуаций, требующих синтеза знаний, навыков и умений из разных учебных дисциплин.

В то же время процесс интеграции позволяет избежать однобокости развития образования благодаря интеграции фундаментальных и профессионально-ориентированных учебных дисциплин. Как видим, содержание психолого-

педагогической подготовки направлено на обеспечение психолого-педагогической поддержки профессионального и личностного роста преподавателя. В этих условиях возрастает роль отбора и структурирования содержания учебного материала дисциплин психолого-педагогического цикла. Структурирование психолого-педагогических знаний заключается в том, что отдельные их элементы, в соответствии с учебными целями профессиональной подготовки, выполняют на различных этапах или исключительно развивающие функции, или образовательные. Напомним, что такое разделение знаний несколько условно, поскольку знания, которые усваиваются, выполняют и развивающую функцию.

Специфичность структурирования содержания психолого-педагогической подготовки в сторону развивающего компонента, по нашему мнению, существенно влияет на выбор методов и форм организации учебной деятельности. Сохраняется тенденция применения активных методов и приёмов обучения и использования интегрированных форм организации, различных сочетаний индивидуальной и групповой работы. Это касается, прежде всего, таких форм организации обучения как лекции, практические занятия, самостоятельная работа. Такая ориентация индивидуальной работы только на образовательный компонент содержания профессиональной подготовки на самом деле не отражает направленности на личностное и профессионально-педагогическое развитие преподавателей.

Однако самостоятельная работа осуществляется благодаря внедрению в процесс профессионально-педагогической подготовки технологии управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью, по совокупности различных методов и форм активного обучения способствует развитию учебно-познавательной, умственной и профессионально-практической деятельности [7, с. 146].

Кроме выявления специфичности психолого-педагогической подготовки, большое значение для её совершенствования имеет выявление и раскрытие преимуществ и отличий в существующих моделях профессиональной подготовки. По нашему мнению, это позволит, прежде всего, выяснить такой важный аспект профессионально-педагогической подготовки, как результативность, что проявляется в виде психолого-педагогической компетентности педагогических кадров. Её сформированность позволит будущему преподавателю осуществлять интегрирование специальных, психолого-педагогических, методических и дидактических знаний в нестандартных, нетипичных ситуациях профессиональной деятельности и применять имеющийся опыт для личностного саморазвития и профессионального самосовершенствования. В то же время учёт психологических особенностей преподавателей в процессе их учебной деятельности будет способствовать формированию положительного результата развития в виде психических новообразований личности, которые имеют определённый уровень сформированности.

Кроме того, необходимо отметить, что система профессиональной подготовки основывается на принципах педагогического процесса, является осмыслением закономерных связей между теоретической и практической подготовкой и отражает основные требования к её организации и построения. При этом система профессиональной подготовки характеризуется как целостная, самостоятельно развивающаяся и состоит из определённых элементов. Её цель и задачи обусловлены общественными требованиями к личности и деятельности преподавателя, средства профессиональной подготовки определяются системой видов деятельности, предусматривает вариативность методов и форм её реализации. Результат профессиональной подготовки может определяться совокупностью устойчивых критериев, дающих возможность выяснить его уровень. Соответствующие психолого-педагогические условия обеспечивают эффективность функционирования системы профессиональной подготовки.

Как известно, профессиональная подготовка специалиста имеет свои характерные особенности, что позволяет определить специфику этой подготовки по отдельным её элементам. Система современного классического высшего образования основывается на общих принципах фундаментальности, универсализации, гуманитаризации профессиональной подготовки.

Основные задачи профессиональной подготовки преподавателя являются вооружение обучаемых фундаментальными идеями современных научно-теоретических знаний в процессе изучения ими общенаучных, общепрофессиональных, специальных циклов учебных предметов, а также повышение социальной значимости престижа знаний [8, с. 318, 9, с. 43-45].

Таким образом, профессиональная подготовка преподавателей связывается с получением фундаментальных профессиональных знаний по соответствующим дисциплинам, формированием профессиональной компетентности и основывается на сочетании общих и специфических принципов.

Список литературы

1. *Буранова Д.Д.* Высшее образование Узбекистана в ракурсе преподавания иностранных языков: тенденции и перспективы // Молодой учёный, 2014. № 1. С. 494-498.
2. *Козиева Ю.Т.* Профессиональные компетенции современного учителя / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://worldofteacher.com/7310-professionalnye-kompetencii-sovremennogo-uchitelya.html> (дата обращения: 24.12.2018).
3. *Исмадияров Я.У.* Practical mechanisms for training of education managers for innovation and evaluation of their effectiveness. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Great Britain, 2017. Vol. 5. № 3.
4. *Бондарчук А.* Социально-психологические проблемы последипломного педагогического образования руководителей образовательных организаций / А. Бондарчук // Образование, 2010. № 2. С. 42-46.
5. *Денисова О.П.* Психология и педагогика: учеб. пособие / О.П. Денисова: РАО; МПСИ. М.: Флинта: МПСИ, 2008. С. 235.
6. *Михайлова О.Б.* Психологическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в высшей школе // Вестник ВШ, 2012. № 10. С. 69-73.
7. *Бекназаров А.А.* Психологические особенности взаимоотношений между учителем и учащимся (на примере обучения русскому языку и литературе в узбекской школе): Дис. ... канд. психол. наук. Ташкент: «ТГПУ», 1994. С. 146.
8. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: / Л.М. Митина. М.: Академия, 2004. С. 318.
9. *Мамедова Д.Н.* Актуальность переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и воспитание, 2016. №3. С. 43-45.

ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЯХ У ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Маматохунов Ё.А.¹, Каххаров Ж.И.², Умрзакова М.О.³,
Рахматуллина Р.Р.⁴

¹Маматохунов Ёркинбек Абдураимжонович - старший преподаватель;

²Каххаров Жамшидбек Иброхимович – преподаватель;

³Умрзакова Мухтарам Олимжоновна – преподаватель;

⁴Рахматуллина Руфина Рафаильевна – студент,
физико-математический факультет,
Андижанский государственный университет,
г. Андижан, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье рассматриваются вопросы о внедрении иностранных инновационных педагогических технологий в дошкольное образование, позволяющих каждому ребёнку с раннего возраста увидеть не сложность науки, а связь её с окружающим миром. Именно, с детства формируются основные понятия о явлениях, предметах, взаимосвязи между человеком и природой, которые в дальнейшем будут закреплены уже в школьной программе по физике. Наши экспериментальные данные показывают, что применение новых методик дало положительные результаты, их использование стало необходимостью современности.

Ключевые слова: энергия, движение, эксперимент, диаграмма, инновация, технология, инновационные педагогические технологии.

XXI век – век информационных технологий. Любой вопрос можно забить в GOOGLE, и он вам найдёт миллион ответов. Сейчас этот вопрос очень актуален. Как говорит наш Президент: «Книги не сдадут своих позиций» [1]. Невозможно переоценить роль книги в воспитании образованного и интеллектуально развитого поколения. Через чтение передаются знания и информация, обогащается духовный мир человека [2-5].

Почему-то все дети, когда слышат слово «физика» или «физические явления», меняются в лице, начинают что-то быстро вспоминать про электричество. На самом деле всё, что их окружает: воздух, деревья, солнце – и есть физика. Просто об этих явлениях очень мало информации.

Указом Президента Республики Узбекистан от 9 сентября 2017 года за номером УП-3261 «О развитии дошкольного образования и внесении в базовую структуру новых методик». На основе этого закона предлагаем внести дополнения в занятия при обучении дошкольных групп детских садов. Сравнивая некоторые зарубежные стандарты образования, в голову приходит одна мысль: «А чем мы хуже них?» и поэтому в этой статье попробуем предложить новые методы обучения детей с элементарной физикой.

В качестве эксперимента мы взяли дошкольное учреждение № 39 г. Асака, где по месячному плану расписаны все занятия недели. Нас интересовали те занятия, с которыми мы могли связать какие-нибудь физические явления или оптику.

Возьмем к примеру, старшую группу этого сада. В группе 30 детей. Комнаты большие, приспособлены к свободным играм детей. Каждый день у них проходят занятия по 3 раза в день не более 25 минут. А также 3 раза в неделю проводятся занятия английского и русского языков. В группе много игрушек: лего, мозаика, дидактическое

лото, различные обучающие плакаты, а также уголок музыки, математики и кукольный театр. В группе имеется телевизор для просмотра обучающего материала. Один раз в месяц выходят на экскурсию за пределы своего сада.

В понедельник - занятие «Ознакомление с окружающим миром». Они выходят во двор, гуляют, рассматривают всё то, что их окружает. Мы бы хотели, чтобы на этих занятиях дети получали информацию о временах года, о солнце, о звёздах, о Земле, о радуге, о дожде, ветре, энергии солнца, космосе и других физических явлениях. К примеру, о временах года можно начать с картинок с описанием природы, демонстрирующих особенности сезона. Почему наступают 4 времени года: весна, лето, осень и зима. Смена времён года – это неизменное явление природы. Причина его заключается в движении Земли вокруг Солнца. Мало того, что Земля вращается вокруг Солнца, она ещё вращается вокруг своей оси под углом 23,5 градуса. В результате получается наклон. Это положение сохраняется круглый год, а ось Земли всегда направлена на Полярную звезду. Когда солнечные лучи падают отвесно, прямо, Солнце жарче. Если же лучи Солнца падают на Землю под углом, то они греют земную поверхность слабее. Когда прямые лучи Солнца падают на Южное полушарие – здесь наступает лето, а в Северном – зима. Два раза в год происходит равноденствие, это когда день равен ночи: 23 сентября и 21 марта. На Крайнем Севере в Антарктике всегда стоит зима. Стоит полярная ночь. Летом туда приходит солнце, и там оно светит день и ночь. Отличие зимы от лета заключается в количестве света, а не тепла [7. 1].

Солнце – единственная звезда, которой мы обязаны появлением жизни на нашей планете. Если сравнивать с Землёй она в 100 раз больше. Это можно представить так: если Земля – маленькая бусинка, то Солнце – огромный мяч. Солнце появилось более 4 миллиарда лет назад. Солнце направляет свои лучи на Землю, этим самым обогревая её. Земля, нагреваясь, питает деревья, цветы и всё живое энергией [8]. Ведь энергия – это движение жизни, человеку энергия даёт возможность ходить, дышать, работать и наслаждаться жизнью; животным - плавать, летать, кормить своих детёнышей и продолжать род. Можно выучить с детьми названия планет: Меркурий, Венера, Земля, Марс, Юпитер, Сатурн, Уран, Нептун. Например, можно показать плакаты с этими планетами.

Можно рассказать про агрегатные состояния веществ: жидкое, твердое и газообразное, взяв, к примеру, обычную воду. Вода зимой замерзает при температуре 0⁰С, когда температура выше нуля, вода начинает таять и превращается в жидкость, а когда температура жаркая, вода в лужах испаряется и превращается в пар.

Что такое радуга? Радугу можно наблюдать только перед дождем или после дождя, и только в том случае, если одновременно с дождём сквозь тучи пробивается солнце. Лучи Солнца проходят через капельки дождя. А если на улице нет дождя, мы можем взять, обычные мыльные пузыри. И каждая капелька работает, как призма. Она разлагает белый свет Солнца на семь цветов. Цвета расположены в определённом порядке. Такая последовательность называется спектром. Радуга есть огромный изогнутый спектр. На земле радуга выглядит как дуга - часть окружности. Вы можете увидеть радугу только тогда, когда Солнце стоит за Вами. Первым, кто объяснил природу радуги, был Аристотель. Можно легко запомнить цвета радуги: **Каждый Охотник, Желает Знать, Где Сидит Фазан**. Начальная буква слова и есть начало цвета.

Есть много книг, описывающих физические явления, только нужно немного терпения для того, чтобы донести до ребёнка всю информацию, заинтересовать его, и, кто знает, может из него вырастет какой-нибудь учёный.

Во вторник проходит занятие «Конструирование». На этом занятии они при помощи «Лего» строят разные дома, фигуры. Мы бы хотели связать это занятие с механикой, чтобы воспитательница объяснила, что тяжёлый груз легче поднять вместе с другом, чем одному, потому что вместо одной силы будут действовать уже две силы. А если тянуть трос, привязанный к предмету с одной стороны, и его

тянет человек с большим весом, а с другой стороны, человек весом поменьше. Кто перетянет? Конечно, в итоге победит тот, вес которого тяжелее. Это сила тяги. Ещё один пример: почему, когда мы тащим по полу или по столу предмет, образуется скрип или скрежет. Это из-за силы трения, которое противоположно направлению силы тяги.

Занятия по английскому языку очень важны для ребёнка. Например, в Корее проводится обучение английского языка с 2-х - 3-х лет. Считается, что чем раньше ребёнок начнёт учить иностранный язык, тем больше языков он усвоит. Но у нас другой подход. Да, иностранный язык нужен, но зачем так рано. Ребёнок в 2 года ещё толком не говорит, а тут ещё и английский язык надо изучать. По нашим стандартам, знакомство с иностранными языками начинается с 5-ти лет. Знания английского и русского алфавита дают нам возможность, например, узнать точки, отмеченные английскими буквами при объяснении преломления предмета в воде. Для этого нам нужно знать начальную и конечную точку предмета, которую мы обозначаем буквами латинского алфавита. А русский язык для того, чтобы свободно общаться со своими сверстниками: ведь в сад ходят дети разных национальностей.

На занятиях по математике мы также можем использовать нашу любимую радугу, для того чтобы посчитать, сколько у неё цветов. Можем также научить детей различать цвета и выявить «дальтонизм» у ребёнка на ранней стадии.

На экскурсиях мы предлагаем рассказать о природе. Например, «Откуда берётся дождь?». Под воздействием солнечного тепла вода с поверхности озёр, рек, морей, океанов и ручьев испаряется, превращаясь в пар. Пар очень лёгкий, он поднимается вверх, в воздух, где мельчайшие водяные капельки собираются в облака и тучи. Водяные капельки столь малы, что парят в воздухе. Если становится теплее, облако может совсем исчезнуть, раствориться: капельки испаряются и делаются невидимыми. Если же холодает, капельки сливаются – сотни тысяч их образуют одну полновесную каплю. Такие капли становятся уже слишком тяжелыми для того, чтобы продолжать своё парение в небе, они падают на землю – идёт дождь [б. 44 с.].

Мы провели несколько экспериментов с детьми. В группе 30 детей. Я спросил, что они знают о преломлении предмета в воде. Ответили 6 человек. Потом мы провели опыт. Взяли прозрачную чашку с водой, положили в неё карандаш и дети увидели, что карандаш, как будто поломался, а сверху, как будто изогнулся в том месте, когда карандаш начинает входить в воду. Они так радовались, просили показать ещё раз. Мы провели ещё один опыт. В обычный затемнённый стакан кинули монетку, а камеру направили так, чтобы монетку нам не было видно, затем налили воду, вот было их удивление, когда монетка появилась перед глазами. Столько счастья и радости! Потом уже при повторной беседе более двадцати детей поднимали руки и хотели всё это продемонстрировать сами.

При помощи проектора на экране можно показывать различные фильмы о физических явлениях в природе.

Исполняя Указ Президента, как применение в жизнь иностранных передовых педагогических технологий, выяснилась необходимость рассмотреть все проблемы дошкольных образовательных учреждений и найти для них решение.

В этой статье мы рассмотрели некоторые варианты для решения этих проблем и применения их в действии.



Рис. 1. Диаграмма

В средней области диаграммы показаны данные - 6 детей, которые знали, что такое преломление света. Наибольшей областью обозначены 20 детей, которые после эксперимента поняли, что такое преломление. А самая меньшая часть диаграммы показывает 4 ребёнка, кто не участвовал в эксперименте (диаг. № 1).

Список литературы

1. УП-3261 «О развитии дошкольного образования и внесение в базовую структуру новых методик». 9 сентября 2017 года. Тошкент.
2. Зиямухамедов Б., Зиямухамедова С. «Новая педагогическая технология». Т. Изд. мед. лит., 2002. 118 с.
3. Омонашвили Ш.А. «Здравствуйте, дети». М. 1986. 32 с.
4. Омонашвили Ш.А. «Как живёте, дети?». М. 1986. 175 с. Волков И.П. Приобщение школьников к творчеству. М., 1982. 150 с.
5. Муржалилова С.С., Грошева И.В., Девятова С.В. «Olamni o'rganish» -«Познаём мир». Ташкент, 2016. 59, 44 с.
6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://priroda-dlya-detey/> (дата обращения: 14.12.2018).
7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [lfly.ru solntse-dlya-detey/](http://lfly.ru/solntse-dlya-detey/) (дата обращения: 14.12.2018).

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В РОССИИ

Клепикова К.А.

*Клепикова Кристина Анатольевна – магистрант,
кафедра педагогики, психологии и коммуникативистики,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Кубанский государственный университет, г. Краснодар*

Аннотация: *в статье рассматриваются множественные аспекты развития образовательных стандартов в Российской Федерации, а также основные цели образования на каждой ступени обучения. Раскрываются сущность, специфика и цели Федерального государственного образовательного стандарта и то, как осуществлялся переход на новую модель образования. Сравнение отличительных признаков старых стандартов от новых. Разделение становления образовательных стандартов на несколько этапов и рассмотрение изменений, которые были внесены в каждый из периодов модернизации. Подведение итогов перехода на ФГОС.*

Ключевые слова: *ФГОС, Федеральный государственный образовательный стандарт, Министерство образования, профессиональное образование, стандарт, компетенция.*

Коренные трансформации российского общества в конце XX века инициировали изменения всех сфер жизни, в том числе и содержание образовательной области. Модернизация российского образования начинается с 1992 года, вместе с принятием закона «Об образовании».

В версии, предложенной разработчиками закона «Об образовании» 1992 года, образовательный стандарт, точнее- его федеральный элемент, состоял из пяти частей:

- цели образования на каждой ступени обучения;
- требования к базовому содержанию основных образовательных программ;
- предельно допустимый объем аудиторной учебной нагрузки;
- к уровню подготовки учащихся, оканчивающих различные ступени школы;
- требования к условиям образовательного процесса.

Под давлением сторонников предметно-методического подхода эта редакция была деформирована депутатами профильного комитета Верховного Совета РФ и сокращена до трехсоставной формулы: «обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников» (в число коих неправомерно входили и оканчивающие начальную школу).

В результате этого из статьи 7 закона, посвященной образовательным стандартам:

- из стандартов исчезал целевой блок;
- требования к базовому содержанию основных образовательных программ заменялись «обязательным минимумом», то есть все тем же традиционным перечнем предметных тем; в итоге стандарт превращался в обычный набор предметных программ;
- исчезало понятие предельно допустимой аудиторной нагрузки, что отнюдь не адекватно понятию максимальной нагрузки вообще;
- из стандарта исчезли требования к условиям образовательного процесса [1].

Оставшаяся в законе указанная трехмерность федерального компонента образовательного стандарта, по мнению Э.Д. Днепров, «уже вскоре оказалась явно недостаточной, неадекватной ни потребностям образовательной практики, ни запросам развития самого законодательства об образовании. Именно поэтому уже при принятии в 1996 года. Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» произошел слом этой узкой законодательной нормы

и частичный возврат к исходному замыслу Закона Российской Федерации «Об образовании». В пункте 2 статьи 5 вузовского закона вновь появились «требования к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ» и «условиям их реализации». Таким образом, возвращаясь к истокам, этот закон делал два существенных шага вперед в трактовке образовательного стандарта. Вновь обращалось внимание на условия реализации образовательных программ и вводились требования к их обязательному минимуму, что уже не позволяло свести этот минимум к банальному перечню предметных тем» [2].

В 1993—1999 года разрабатывались временные образовательные стандарты и федеральные компоненты государственного образовательного стандарта.

С 2000 года стали разрабатываться ГОС первого поколения (для общего образования) и первого и второго поколений (для высшего образования).

Интеграция России вообще европейское пространство послужила толчком к внесению ряда изменений, как возаконодательные акты, так и в структурное устройство системы образования.

В истории разработка государственных стандартов общего образования выделяются четыре этапа: 1993—1996, 1997—1998 и 2002—2003, 2010—2011 гг. На каждом из этих этапов мотивы разработки стандартов менялись. На первых двух — незначительно, в рамках общей и образовательной политики. На третьем и четвертом — кардинально, в русле личностно-ориентированной и деятельностно-развивающей педагогики.

С принятием изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в 2009 году стали разрабатываться стандарты нового поколения — федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

В 2013 году был издан закон «Об образовании», согласно которому, разрабатываются новые программы для высшего профессионального и дошкольного образования. Туда прочно вошел пункт о подготовке научно-педагогического состава [3].

Главным отличительным признаком старых стандартов от ФГОС является то, что в современном образовании на передовую позицию оставится развитие личности учеников (студентов). Исчезли из текста документа обобщающие понятия (умения, навыки, знания), на их место пришли более четкие требования, например, были сформулированы реальные виды деятельности, которыми должен овладеть каждый учащийся [4].

Огромное внимание уделяется предметным, межпредметным и личностным результатам. Для достижения этих целей были пересмотрены существующие ранее формы и типы обучения, приведено в действие инновационное образовательное пространство занятия (урока, курса) [5]. Благодаря введенным изменениям, ученик нового поколения – это свободно мыслящая личность, способная ставить перед собой задачи, решать важные проблемы, творчески развитая и способная адекватно относиться к действительности [6].

Стандарты заменяются на новые не реже одного раза в десять лет. ФГОС общего образования разрабатываются по уровням образования, рФГОС профессионального образования могут разрабатываться также по специальностям, профессиям и направлениям подготовки. Процесс социального строительства не завершен, поэтому стандарты будут продолжать модернизироваться и развиваться [7].

Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».
2. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // СПС «КонсультантПлюс».

3. *Анапченко М.Ю.* Управление образовательными системами. Особенности руководства и лидерства в Российском образовании / М.Ю. Анапченко, П.Е. Овсянкин. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.avpu.pomorsu.ru/> (дата обращения: 14.12.2018).
 4. *Воронцов А.Б.* Развивающее обучение. Модель основной образовательной программы образовательного учреждения. М.: Просвещение, 2014. 192 с.
 5. *Губанова Е.В.* Обеспечение готовности педагогов к реализации ФГОС // Управление в образовании, 2015. № 6. С. 13-16.
 6. *Курганский С.М.* Управление школой в «режиме развития» / С.М. Курганский // Школьные технологии, 2015. № 2. С. 12-16.
 7. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы. / В.С. Лазарев. М.: Педагогическое общество, 2014. 304 с.
-

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Клепикова К.А.

*Клепикова Кристина Анатольевна – магистрант,
кафедра психологии, педагогики и коммуникативистики,
Кубанский государственный университет г. Краснодар*

Аннотация: автором анализируется процесс введения интерактивного обучения в образовательную организацию. В статье рассмотрены основные плюсы и минусы информатизации образовательного пространства и взаимоотношений между всеми участниками учебного процесса. А так же, представлены две основные проблемы, с которыми придется столкнуться ученикам и педагогам в пределах образовательной организации в ходе введения информатизации в учебный процесс. Обозначены основные средства информатизации, которые применяются для достижения образовательных целей и задач. Определен вывод, при сопоставлении всех положений, высказанных в статье.

Ключевые слова: информатизация образования, современные технологии образования, информационно-коммуникативные технологии, компьютеризация.

В современной динамике развития технологий, происходит информатизация общества. В настоящее время сложно представить себе людей, у которых нет дома компьютера или интернета. Во всех сферах нашей жизни информационные технологии занимают особое место. Система образования не стала исключением.

Информатизация в сфере образования – это процесс изменения основ, содержания и методов организационных форм деятельности общеобразовательной подготовки учеников на этапе перехода от школы к жизни в условиях информатизации общества. [1]

Главная цель информатизации образования заключается в разработке средств и методов, направленных на осуществление основных образовательных и воспитательных педагогических целей посредством применения новейших достижений информационно-коммуникативных технологий. К этому числу относится компьютерное оснащение учебного учреждения, современные достижения информационно-коммуникативных технологий, совершенствование образования, методов, целей, и форм его обучения, его содержания.

К целям процесса информатизации образовательной деятельности относятся:

- увеличение взаимодействия всех участников педагогического процесса с помощью внедрения механизмов информатизации;
- организация благоприятной атмосферы для свободного доступа к культурной, учебной и научной информации;
- увеличение уровня качества образования с помощью применения информационно-коммуникативных технологий. [1]

Перейдем к главным преимуществам данного процесса.

Во-первых, он помогает усовершенствовать средства и технологии отбора учебных материалов.

Во-вторых, вводятся новейшие разработки дисциплин, которые связаны с изучением информатики и информационных технологий в образовательном пространстве.

В-третьих, происходит изменение в методике преподавания устоявшихся школьных дисциплин, которые связаны не только с информатикой. Например, с помощью использования компьютера на уроках химии или физики можно проводить опыты посредством моделирования их с помощью специальных программ.

В-четвертых, информатизация – это дополнительный толчок мотивации для учеников, увеличивающий качество обучения. Для детей интересны традиционные уроки, но еще более интересны уроки с применением компьютерных технологий.

В-пятых, совершенствование системы управления образовательной организации.

Информатизация, несмотря на все свои достоинства и преимущества, имеет один большой ощутимый минус – снижается живое общение между педагогом и учениками, таким образом, теряется социальный контакт и снижается уровень развития социализации.[2]

В современной системе образования на уровень внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс влияют две основные проблемы.

Первая проблема заключается в повышении необходимости у педагога постоянно использовать компьютер. С переходом на новую систему в ходе обучения требуется постоянное и непрерывное использование информационно-коммуникативных технологий. Но в настоящее время далеко не каждый педагог осознает важность данного процесса и пытается применять устаревшую модель обучения, не используя новых технологий.

Смысл второй проблемы в необходимости постоянно повышать информационную компетентность педагога. Работа с информационно-коммуникативными технологиями требует непрерывного совершенствования, изучения новых методов и приемов работы, освоения новых программ и приобретение навыков. Не всех учителей устраивает такое положение дел, потому что не все педагоги умеют пользоваться компьютерами и интернетом.

Для информатизации образования используется компьютерное аппаратное и программное обеспечение, которое, в свою очередь, используется для достижения образовательных целей и задач. Основные средства информатизации это:

- проекционное и оптическое кинооборудование;
- средства для записи и воспроизведения звука;
- радио и телетехника;
- компьютерные средства обучения – программы, учебники;
- телекоммуникационные средства обучения. [3, с. 39]

Вывод: исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что информатизация образования – это довольно непростой и долгий процесс, главная цель которого заключается во введении в образовательный процесс средств информационно-коммуникативных технологий и новых методик обучения. У него есть как преимущества, так и недостатки. Главная цель информатизации образования заключается в повышении качества образования на всех его уровнях.

Список литературы

1. *Маржина Р.А.* Обзор информационных технологий в управлении общеобразовательной школой // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. М., 2014. № 5-3. С. 94-97.
2. *Кананыхина М.А.* Современные дидактические средства и информационные технологии, 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://revolution.allbest.ru/> (дата обращения: 31.03.2014).
3. Особенности использования компьютера в учебном процессе // Математика: Республиканский научно-методический журнал. Алматы, 2007. № 4. С. 29-31.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАССКАЗЫВАНИЯ

Зотова И.В.¹, Василевская М.П.²

¹Зотова Ирина Васильевна - доцент, кандидат педагогических наук;

²Василевская Марина Петровна - студент,
кафедра дошкольного образования и педагогики,
Крымский инженерно-педагогический университет,
г. Симферополь, Республика Крым

Аннотация: в статье рассмотрены особенности развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста. Показаны результаты экспериментальной работы по выявлению актуального уровня развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Определены критерии (композиция высказывания, содержательность, грамматическая правильность построения предложений, разнообразие способов связей между предложениями, разнообразие лексических средств, звуковое оформление высказывания), показатели и уровни развития связной речи детей старшего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий), подобран и адаптирован диагностический инструментарий. Представлены результаты работы на констатирующем этапе исследования.

Ключевые слова: монологическая речь, диагностика, критерии, показатели, уровни развития монологической речи, рассказывание, дети старшего дошкольного возраста.

УДК 372.3

Развитие связной монологической речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Учить ребенка рассказывать это значит формировать его связную речь. Эта задача входит как составная в общую задачу развития речи детей дошкольного возраста [2].

Исследователи отмечают, что развитие в дошкольном периоде умения рассказывать является одной из основных составляющих при психологическом обследовании готовности ребенка к школе, а потому является наиболее актуальной задачей развития современных детей.

Проблема развития умения рассказывать у дошкольников нашла отражение в трудах таких известных педагогов, как Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин, Г.М. Лямина, О.С. Ушакова, Н.Ф. Ладыгина. Закономерности речевого развития дошкольников изучались А.Н. Гвоздевым, Л.С. Выготским, Д.Б. Элькониным, А.А. Леонтьевым и др. А такие вопросы, как развитие связной речи детей дошкольного возраста подробно рассматриваются в работах М.С. Лаврик, Т.А. Ладыженской, Ф.А. Сохина, А.М. Бородич, Т.Б. Филичевой и др.

В методике традиционно термином «рассказ» принято обозначать самостоятельно созданные детьми монологи разного типа (описание, повествование, рассуждение) [1].

В старшей группе дети овладевают структурным оформлением разнообразных типов высказываний: повествования (начало события, его развитие и конец), описания (тезис, называющий объект, характеристика существенных и второстепенных признаков,

заключительная оценочная фраза), рассуждения (определение объясняемого или доказываемого, само объяснение или доказательство).

Для исследования были выбраны две группы детей старшего дошкольного возраста: Группа А и Группа Б в количестве 40 детей. Также в экспериментальной работе приняли участие педагоги дошкольного образовательного учреждения.

Анализ предметно-пространственной среды показал, что в группах созданы благоприятные условия для самостоятельной речевой деятельности детей: широко используются различные виды театра, сюжетно-ролевые игры, рассматривание художественной литературы, составление собственных моделей для описания, раскладывание в правильной последовательности серии сюжетных картинок и составление рассказов по ним.

Вся предметно-развивающая среда группы организована с целью развития активности детей, в том числе и речевой. Среда удовлетворяет интересы детей группы и соответствует их возрастным и индивидуальным особенностям. Во время непосредственно-образовательной деятельности по развитию монологической речи работа проводится как фронтально, так и с подгруппами детей. В непосредственно-образовательную деятельность по речевому развитию входит составление различных рассказов-описаний, пересказов, рассказов из личного опыта, творческого рассказывания и т.д., а также проводится работа с семьями воспитанников.

Критерии и показатели оценивания развития монологической речи в процессе рассказывания были нами определены, исходя из содержания программы дошкольных учреждений по линии речевого развития (развитие монологической компетенции).

Опираясь на теоретическое исследование, изучение задач основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» нами были выделены следующие критерии и показатели:

- композиция высказывания – умение составлять описание, в котором присутствуют три структуры: начало, середина, конец;
- содержательность – умение придумать интересный сюжет, развернуть его в логической последовательности;
- грамматическая правильность построения предложений – умение построения простых и сложных предложений, правильность согласования слов в словосочетаниях и предложениях;
- разнообразие способов связей между предложениями – умение использовать способы формально-сочинительной связи;
- разнообразие лексических средств – умение использовать разные части речи, образные слова-определения, сравнения, синонимы, антонимы;
- звуковое оформление высказывания – умение излагать текст плавно, с интонационной выразительностью, в умеренном темпе [3].

Для экспериментального исследования мы избрали методики, при помощи которых определили уровень развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста (высокий, средний, низкий). Диагностические задания были модифицированы и адаптированы в соответствии с возрастом детей и состояли из шести заданий, направленных на выявление выделенных нами показателей развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста (Диагностическое задание № 1 «Опиши ежа» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина); Задание № 2 «Разложи по порядку» (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина); Диагностическое задание № 3 «Составь рассказ» (В.П. Глухов); Диагностическое задание № 4 «Повтори по образцу» (Т.Б. Филочева); Задание № 5 «Подбери и назови» (модификация методики О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной); Диагностическое задание № 6 «Расскажи с выражением» (В.П. Глухов)) [4].

Данные о сформированности показателей развития монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, полученные, по всем обозначенным нами критериям развития монологической речи в ходе группового и индивидуального обследования

свидетельствуют, что дети в обеих группах обладают относительно схожими характеристиками, предметно-пространственная среда и образовательные программы идентичны, большинство детей соответствуют среднему уровню развития монологической речи. Но, несмотря, на проводимую работу педагогов, наблюдаются дети с низким уровнем развития монологической речи.

Так, количество детей в Группе А, находящихся на высоком уровне развития монологической речи - отсутствуют, а в Группе Б представлены в виде 20% детей (4 чел.). На среднем уровне в Группе А находятся 65% (13 чел.), в Группе Б 60% (12 чел.) соответственно. На низком уровне развития монологической речи в результате проведенной диагностики выявлено 35% детей Группы А (7 чел.), в Группе Б 20% детей (4 чел.).

Таким образом, свою дальнейшую работу видим в разработке и апробации комплекса методических мероприятий при условии комплексного подхода к обучению через совместную деятельность, а также использование приемов индивидуальной работы, направленных на развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста в процессе рассказывания.

Список литературы

1. *Алексеева М.М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
 2. *Зотова И.В.* Развитие монологической речи детей старшего дошкольного возраста средствами моделей и картинно-графических схем / И.В. Зотова, Д.А. Тимошенко // Наука и образование сегодня. М.: «Проблема науки», 2017. № 14 (96). С. 83–85.
 3. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 366 с.
 4. *Смирнова Е.О.* Диагностика психического развития детей / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. М.: МГППУ, 2012. 128 с.
-

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО

Постоногова Г.В.

Постоногова Галина Васильевна – заслуженный учитель Республики Хакасия, отличник просвещения Российской Федерации, учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Сорская средняя общеобразовательная школа № 1, г. Сорск, Республика Хакасия

Аннотация: в статье анализируется опыт работы по ФГОС НОО. Главное в работе по ФГОС НОО - системно-деятельностный метод, он является основным инструментом деятельности педагога. Обучающийся - главный деятель на уроке.

Ключевые слова: анализ, опыт.

Как учителю работать по новым стандартам? Нужно измениться самому, осмыслить новые цели в работе, принять новый стандарт сердцем. Только мы - учителя поможем детям учиться по новым стандартам. Работать по ФГОС сложно, но можно, и даже радостно и интересно. Моей задачей теперь, в отличие от предшествующей работы, когда надо было просто, как можно нагляднее и доступнее на уроке всё объяснить, показать, рассказать, является включение самого ученика, даже самого слабого, в учебную деятельность. Для этого нам, учителям, надо самим постоянно учиться. Необходимо умение организовывать свою деятельность, уметь планировать зону ближайшего и дальнего развития, сохранять цель и следовать ей, составлять план, уметь контролировать процесс и результаты своей деятельности, уметь различать трудности и правильно реагировать на неудачу.

Я должна организовать урок так, чтобы обучающиеся самостоятельно овладевали новыми знаниями, могли самостоятельно применять их в решении проблем: познавательных, учебно-практических, жизненных. Поэтому мне пришлось переосмыслить свой немалый педагогический опыт и по-новому ответить на вопросы: как обучать, как сформировать у детей умение и желание учиться. Да и что это значит уметь учиться, притом учиться всю жизнь, как формировать и развивать универсальные учебные действия. Ведь это я, педагог начальных классов, должна их сформировать в полной мере, тогда и дальше детям несложно будет учиться. Здесь никак нельзя обойтись без технологии системно-деятельностного метода обучения.

Системно-деятельностный метод – основной инструмент деятельности педагога. Он даёт возможность детям вырасти людьми, которые будут способны понимать, оценивать информацию, анализировать её на основе имеющихся у них теоретических знаний, будут обладать навыками к применению этих знаний в нестандартных условиях, будут способны принимать решения на основе проведённого анализа. Ученик теперь главный деятель на уроке. Во главе учебного процесса находится познавательная деятельность ученика, активная и самостоятельная. Целая система дидактических принципов обеспечивает реализацию технологии системно-деятельностного метода в практическом преподавании: принципы деятельности, непрерывности, целостного представления о мире, минимакса, психологической комфортности, вариативности, творчества. Особое внимание я уделяю принципу минимакса, который обеспечивает дифференцированное обучение. Для меня важно, чтобы каждый ребёнок имел крепкие и глубокие знания, важно при этом и то, чтобы ни один обучающийся не был перегружен как в умственной сфере, так и в эмоциональной. Поэтому предлагаю учебное содержание на уровне «максимума», то есть на творческом уровне, а контроль его усвоения – на уровне «минимума», то есть на уровне стандарта. Мои обучающиеся сами выбирают себе «дорогу - задание» по которой идут уверенно.

Почему моим обучающимся интересно на уроке? Потому что знания они не получают от меня, а открывают их сами, в процессе исследовательской деятельности.

Я, как педагог, лишь направляю деятельность обучающихся. Обучающийся должен быть включён в самостоятельную учебно-познавательную деятельность, тогда у него сформируются деятельностные способности. Одним из важных этапов на уроке считаю этап мотивации. Для меня, это самый главный этап урока. Обучающиеся должны удивиться, пойти вперёд, а, столкнувшись с проблемным вопросом, с проблемной ситуацией, захотеть решить проблему, исследовать, найти решение. Мотивация может быть в начале урока и на любом этапе урока. Есть разные приёмы мотивации. В 1-м классе я использую, конечно же, игры и игровые ситуации. На уроках русского языка применяю рифмованные упражнения, грамматические сказки, ведь дети очень чутки к слову, к образу. Использую приёмы мнемотехники, которые облегчают детям запоминание, увеличивают объём памяти за счёт искусственных ассоциаций. «КОСтя пришёл в КОСтюме, а ПАвел в Пальто». Для мотивации на уроке литературного чтения я пользуюсь приёмами: чтение слов обычное и наоборот, чтение текста, написанного разными шрифтами и буквами разного размера, чтение предложений с перепутанными «хвостами», то есть концами предложений. Вызывает большой интерес у детей чтение текста с «дырками», то есть с пропущенными словами. Такие приёмы превращают процесс чтения в необычное интересное занятие, и у обучающихся формируется положительное эмоциональное отношение к нему. В результате ученики приобретают навыки быстрого сознательного и выразительного чтения.

Без пробуждения интереса, без внутренней мотивации освоения знаний не произойдёт, это будет лишь видимость учебной деятельности. С первого класса обучаю планированию работы на уроке, определению последовательности работы. Как учитель, я только предлагаю по какому плану, может пойти урок. Учю детей анализировать предложенный учебный материал, выбирать те задания, которые способствуют достижению поставленной цели урока.

Каждый урок провожу с применением мультимедийных презентаций и применением интерактивной доски. Это мои первые помощники. Обучающиеся сами называют тему урока, определяют последовательность работы, выбирают задания, которые будут способствовать достижению поставленной цели.

Деятельностный метод позволяет вести поиск истины в форме диалога. Дети включаются в активную работу, каждый хочет высказаться, на уроке нет равнодушных. Мы выслушиваем все мнения с большим интересом. Участвуя в диалоге, обучающиеся сами решают проблему, делают выводы. Я только направляю их, подвожу к открытию новых знаний. После обсуждения подвожу итог, знакомлю с правильной терминологией, вместе с ребятами составляем алгоритм действий.

Очень важным при организации практической работы считаю научить работать в парах, группах, научить выслушивать мнение других, высказывать своё, а также делать выводы. Работа в паре имеет большое значение для формирования всех видов универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. В начале школьного обучения дети еще не умеют работать совместно. Для формирования готовности к совместной работе на классных часах я использую упражнения:

«Зеркало». Один участник делает какие-то движения, второй старается одновременно и точно их повторить, затем участники меняются ролями.

«Попугай». Один говорит (например, времена года или дни недели в случайном порядке), второй как можно быстрее повторяет, затем участники меняются ролями.

«Разминка пальчиков». Соприкасаемся пальчиком с соседом по парте и говорим: желаю (большой), успеха (указательный), большого (средний), во всем (безымянный) и везде (мизинец). Здравствуй (вся ладонь).

Самое главное при работе в группе - умение слушать партнера и слышать то, что он говорит. Это умение будет развиваться в течение всего времени работы в паре. Его нельзя сформировать заранее. Вот какое упражнение я использовала для этого: на

первую парту каждого варианта выдается карточка со стихом, пословицей, правилом и т. д. Ученики на первой парте читают и запоминают запись, затем по сигналу поворачиваются назад и проговаривают фразу соседу на второй парте. И так далее до конца ряда. Ученик на последней парте произносит фразу вслух.

Чтобы образовать группу, дети, сидящие за первой партой, просто оборачиваются к тем, кто сидит за второй партой и так далее. Но надо не забывать, что наиболее продуктивно работают пары, не сильно отличающиеся по степени уровня (высокий - средний, средний - низкий). Неэффективны пары из двух слабых учеников – им нечем обмениваться друг с другом. В первый месяц мне часто приходилось регулировать уровень шума в классе, работая в группах, я применяла шумовые сигналы, затем цветовые сигналы, а затем обучающиеся привыкли к свободному деловому общению. При проверке задания у доски я предлагаю детям в группах самим выбрать, кто будет записывать, кто будет подсказывать. Затем сами обучающиеся делают выводы по группам. Учу делать объективную оценку. Учу отмечать положительное в ответе, а об отрицательном говорить тактично, в форме пожеланий. Оцениваем ответы аплодисментами, а уже по громкости аплодисментов делаем выводы: кому громче аплодировали, тот ответ лучший. При такой организации работы дети приучаются внимательно слушать говорящего. Учу ребят вести диалог друг с другом и с учителем. Для проверки практической работы на уроках используем различные формы самоконтроля и взаимоконтроля. Этому нужно учить с самого начала обучения, тогда все ребята научатся давать объективную оценку своей работе. Обучать рефлексии нужно с первых дней обучения. Существует много различных методик. Я использовала курс Т.А. Цукерман «Введение в школьную жизнь».

Считаю кластер доступным и эффективным приёмом в начальных классах. Мы и ранее использовали этот прием, но называли его схемами. Для формирования регулятивных УУД часто и с большой результативностью использую приём «Мозговой штурм». Этот приём использую при затруднении, дети высказывают свои мнения, это помогает сделать выход. Почти ни один урок без этого приёма не обходится.

Для оценивая своих обучающихся я использую словесные оценки, как «самый умный на этом уроке», «самый догадливый», «самый активный», «самый вежливый», «лучший помощник учителя» и т.д. Ребёнок от таких слов на седьмом небе от счастья. Так складывается ситуация успеха у тех ребят, которые далеко не отличники. Такая качественная оценка стимулирует к деятельности.

Мой многолетний опыт работы в начальных классах говорит о том, что жизнь младшего школьника напрямую связана с эмоциями, поэтому для них лично значимо лишь то, что вызывает положительную эмоциональную реакцию. Те новые знания, которые они сами строят, вызывают удивление, радость, даже восторг от самостоятельных побед. Китайская мудрость гласит «Я слышу – я забываю, я вижу – я запоминаю, я делаю – я усваиваю». В своей работе я постоянно использую в своей работе исследование, опыт, практические работы, чтобы обучающийся сам экспериментальным путем добыл новое знание. Я требую от своих учеников интеллектуальных усилий, продуктивных действий. Но и не забываю о необходимости атмосферы доверия, доброжелательности, позволяющей по-настоящему «раскрыться» и поверить в свои силы. Я стараюсь добиться того, чтобы каждый мой ученик не боялся, а наоборот, стремился высказать своё мнение, и, с другой стороны, с уважением относился к мнениям своих товарищей.

Мне часто задают вопрос: «Для чего я учу детей?» Я всегда отвечаю: «Для того чтобы они стали успешными и счастливыми в жизни».

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли». Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
 2. *Ковалева Г.С., Логинова О.Б.* «Планируемые результаты начального общего образования». М. «Просвещение», 2009.
 3. *Ковалева Г.С.* «Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий» в 2- частях. Просвещение, 2010. 215 с.
 4. *Сафронова И.А.* Издательство: Просвещение, 2011. «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования».
-

КАК СОСТАВИТЬ СВОЮ РОДОСЛОВНУЮ

Мохначёва Е.И.

Мохначёва Елена Ивановна – учитель истории,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 2, г. Суздаль

Аннотация: во все времена хорошей традицией было знать своих предков и почитать память о них. Родители передавали информацию о дедах и прадедах своим детям, а те, в свою очередь, делились сведениями уже со своими потомками. В результате, со временем было введено особое родословное дерево, где указывалось множество поколений, имеющих кровную связь с определенной семьей. Сейчас составление родословных с каждым днем становится актуальным и востребованным делом в кругу многочисленных граждан.

Ключевые слова: родословная, смешанная восходящая родословная.

Родословная - это последовательный перечень поколений людей одного рода с основными сведениями о каждом из них.

Запись поколений начинайте с себя, в этом случае надо считать первым поколением, своих отца и мать - вторым, родителей каждого из них (бабушек и дедушек), - третьим, прабабушек и прадедушек - четвертым и т.д. Такой вид родословной называется *смешанной восходящей родословной*. Потому, что в ней записываются и мужчины и женщины. Восходящей - потому, что запись восходит ко всё более отдалённым от нас поколениям.

Этот вид родословной обычно начинают составлять по памяти живых членов рода. Т.е. по памяти мам, пап, бабушек и дедушек.

Составление родословной будет большим делом не только для вас и для ваших семей, но и для истории того времени, в котором вы живёте. Ведь вами будут собраны сведения и документы, которые чаще всего не найти ни в каких книгах и архивах. Эта работа может стать исторической ценностью, такими же как семейные архивы прошлых веков.

Самое главное, работая над родословной, можно узнать много нового о своей семье, узнаете корни своего происхождения, судьбу своих предков, а вместе с этим лучше постигните историю своей страны. Изучив свою родословную, вы сами убедитесь, какая у вас необыкновенная семья.

Приступая к созданию своей родословной, прежде всего нужно хорошо подготовиться к этой работе.

✓ заведите папку-скоросшиватель с открывающимся замком или с разъёмными кольцами;

✓ затем необходимо заготовить 2-3 десятка файлов. В эти файлы вы будете вкладывать записи, рисунки, письма, семейные документы, фотографии для лучшей сохранности и систематизации;

А теперь приступим к составлению родословной!

1-й этап. Узнайте у мам, пап, бабушек и дедушек фамилии, имена и отчества их родителей, бабушек, дедушек, а может быть даже прабабушек и прадедушек. Когда речь идёт о женщинах, то узнайте также их девичьи фамилии. Например: «Александра Александровна Иванова, урождённая Александрова».

Всё это надо записать на отдельном листе под заглавием «Список № 1».

При каждой записи ставьте дату (число, месяц, год), когда вы её сделали и с чьих слов.

Затем у всех старших членов семьи нужно узнать имена, отчества и фамилии их братьев и сестёр, а также их мужей, жён и детей, по возможности ещё и родителей их

мужей и жён, - короче говоря, всех дальних родственников, которые знают или помнят старшие члены вашей семьи. Всё, что удастся узнать, запишите и через некоторое время проверьте, всё ли вам ясно в записанном. Это будет «Список № 2».

Приступаем ко 2-му *этапу*, т.е. к изображению вашей родословной.

Распространено изображение родословной в виде таблицы со связями снизу вверх, которые обозначают связи прямого родства. Связи по горизонтали обозначают супружеские связи. Римские цифры слева означают номер поколения, а арабские цифры в кружочках - это порядковые номера.



Рис. 1. Изображение родословной

Нарисуйте эту таблицу на большом листе миллиметровой бумаги или в клетку, затем возьмите «Список № 1» и по нему попробуйте её заполнить. Не расстраивайтесь, если не удалось заполнить всю таблицу. В незаполненных местах поставьте знак вопроса.

Теперь, когда перед вами лежит таблица с вашей родословной, приступим к сбору сведений о каждом, кто в этой таблице обозначен. Отдельно по каждому человеку надо собрать такие сведения:

- фамилия, имя, отчество;
- число, месяц, год и место рождения.
- для тех, кого уже нет в живых, - число, месяц и год смерти, где похоронен (место могилы);
- фамилии, имена, отчества отца, матери, приемников.
- сословие (для тех, кто родился до 1917 года, т.е. из крестьян, из мещан, из духовенства, из дворян);
- место или места жительства и в какие годы;
- к какому вероисповеданию был отнесён (православному, католическому и т.д.);
- где воспитывался, образование;
- место работы, службы, звания и должности;
- участие в войнах, сражениях, когда и где;
- имеющиеся награды (знаки отличия, медали, ордена);
- фамилия, имя и отчество жены (мужа);
- имена и даты рождения детей (число, месяц, год).

Собранные по этим пунктам сведения о вашем предке храните в файле, подшитом в вашей папке. Напишите номер поколения, порядковый номер, фамилию, имя и отчество того, о ком идёт речь.

После каждого записанного вами сведения не забывайте делать пометку, от кого оно получено, и дату записи.

Полные сведения о человеке собрать удастся очень редко, не огорчайтесь! Если покажется, что работа по составлению родословной идёт медленно - это нормально!

Когда вы будете собирать сведения о ваших родственниках, поинтересуйтесь, есть ли в семье какие-нибудь документы: свидетельства о рождении, браке, смерти, об образовании, о наградах и т.д. Попросите разрешения у старших снять с них копии и положите их в те конверты, в которых хранятся сведения о соответствующих членах вашего рода.

Большое значение для родословных имеют фотографии. Каждую фотографию необходимо подписать: кто на ней изображён, где и когда и кем сделан снимок (по возможности). Фотографии подписывают карандашом или на отдельном листе бумаги.

И наконец, следует записать любые воспоминания о жизни, поступках старших членов вашей семьи, разных случаях, легенды. Особенно будут интересны воспоминания бабушек, дедушек, прабабушек и прадедушек о жизни во время войн, о Советском Союзе, - словом, обо всём, что пережили ваши родственники.

Теперь, когда составлена смешанная восходящая родословная, можно заглянуть в историю вашей семьи на фоне истории страны и мира за 3-4 века.

Список литературы

1. *Мажоров Н.* Как составить свою родословную. М.: «Школа-Пресс». «Воспитание школьников», 1992.
-

СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Власюк О.А.

*Власюк Ольга Александровна – учитель русского языка и литературы,
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 4 с углубленным изучением технологий,
Курский муниципальный район Ставропольского края,
село Ростовановское, Курский район, Ставропольский край*

Аннотация: *в статье рассматривается система работы с одаренными детьми. Выделяются отличительные признаки одаренных детей. Обсуждаются методы, формы, технологии в работе с одаренными детьми.*

Ключевые слова: *одаренные дети, метод, форма, типы уроков, результат, технология.*

В последнее время, когда возрастает потребность в творческих, активных, неординарно мыслящих людях, работа с одаренными детьми крайне необходима. Поэтому одна из главных задач современного общеобразовательного учреждения – выявление, поддержка, развитие одарённых детей и организация системной работы с ними.

Какого же ребёнка считать одарённым? «Одаренными и талантливыми детьми называют тех, которые по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения» [1]. Многие ученые считают, что одаренный ребенок – это особенный ребенок, и ему не всегда подходят требования стандартной образовательной системы. Для таких детей характерна чрезвычайная любознательность и потребность в познании, энергичность и яркая независимость. Они зачастую опережают своих сверстников по уровню интеллектуального и творческого развития.

По моему мнению, развитие одаренности ребенка невозможно без ежедневного упорного труда — без урока. Уроки русского языка и литературы - уроки развития творческого воображения, логического и ассоциативного мышления, эстетического вкуса, речевой и коммуникативной компетенции, культурный рост личности. Учитель, работая с одаренными детьми, должен проводить нестандартные уроки, организовывать познавательную деятельность, которая способствует развитию неординарного мышления, самостоятельности, креативности, рефлексии, инициативы. Нестандартные уроки – это эффективная форма обучения, исключая формализм усвоения знаний.

Уверена, что уроки русского языка и литературы в большей степени способствуют развитию коммуникативной, информационно-познавательной компетентности, активизируют интеллектуальную и речевую деятельность. Благодатной почвой для этого является работа с текстом, которую строю на интерпретации, алгоритмизации, презентации. В процессе овладения диалогом, монологом развиваются умения слышать, понимать собеседника, строить умозаключения, доказывать мысль. Так, ученик с помощью учителя двигается по намеченному пути, при этом, учится формулировать цель и составлять план своей деятельности, анализировать и корректировать ее, делать выводы. Подобная система позволяет педагогу организовать работу каждого ученика на уроке, подталкивает к сотрудничеству ученика с одноклассниками и учителем, достигая успешного результата [2].

Наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы на уроке с текстом: комплексная работа с текстом, лингвистический анализ текста, различные виды творческих работ (сочинения-рассуждения, мини-изложения, мини-сочинения), редактирование и реконструкция текста, различные виды диктантов, сложения текста из частей, прием «фишбоун».

Не секрет, что основная цель уроков русского языка и литературы – вооружение учащихся не только знаниями, но и приёмами работы с информацией (умение ставить и решать те или иные задачи). Один из лучших способов представить информацию в наглядно-содержательной форме – использовать приём «фишбоун». В учебном процессе эта графическая техника представления информации позволяет учащимся «разбить» общую проблемную тему на ряд причин и аргументов. «Рыбий скелет» можно расположить как вертикально, так и горизонтально (см. схема 1, 2):

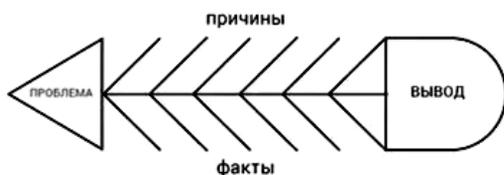


Рис. 1. «Фишбоун»

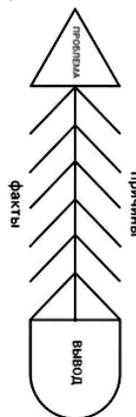


Рис. 2. «Фишбоун»

Голова – вопрос темы, верхняя часть скелета - основные понятия темы, нижняя — суть понятия, хвост – ответ на вопрос. Записи должны представлять собой ключевые слова или фразы, отражающие главное. Элементы «скелета» можно использовать на уроках разного типа.

Например, урок русского языка развития речи в 11 классе «Работа с текстом. Подготовка к написанию сочинения-рассуждения». Используя прием «фишбоун», можно продемонстрировать ход анализа прочитанного текста. В процессе составления «рыбьего скелета» ребята учатся выявлять проблему текста, комментировать её, опираясь на текст, определять позицию автора. «Рыбий скелет» является своеобразным планом для написания сочинения. Так, анализируя текст Л.Н.Толстого, учащиеся выстраивают каркас-скелет будущего сочинения-рассуждения (рис.3). В ходе работы над текстом, скелет дополняется ключевыми фразами, которые отражают основные критерии сочинения (рис. 4).

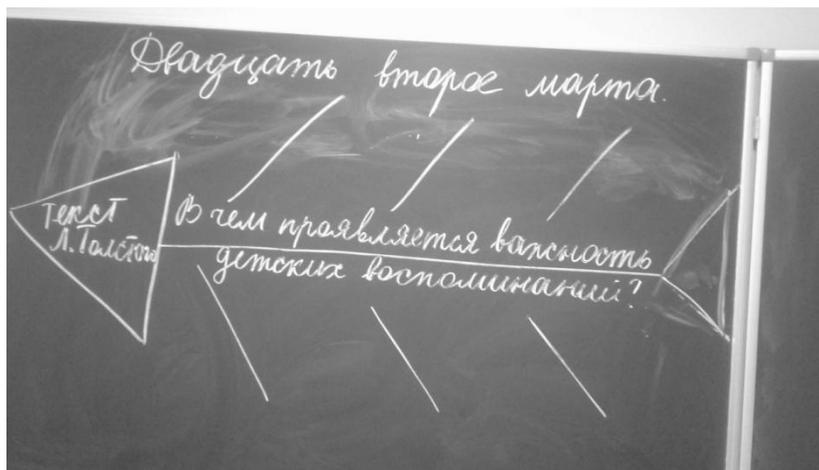


Рис. 3. «Фишбоун» на начальном этапе (классная доска)

Результатом работы с одарёнными детьми является ежегодное участие школьников во всероссийских конкурсах по русскому языку и литературе «Родное слово», «Молодежное движение», «Олимпиус», «Дети и книги», конкурсах чтецов, в олимпиадах по русскому языку и литературе, в муниципальном и региональном этапе Международного конкурса юных чтецов «Живая классика», высокие результаты в сдаче ЕГЭ и ОГЭ по русскому языку.

Система работы с одарёнными детьми — сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных детей и их обучения. Работа с одаренными детьми выступает одним из вариантов конкретной реализации права личности на индивидуальность, именно высокоодаренные личности способны внести вклад в развитие общества. Поэтому основной задачей учителя является ранее выявление способностей в своих учениках, создание условий для их развития, чтобы в будущем эти дети могли составить гордость и славу своей семьи, школы, малой Родины, а в итоге своего Отечества [3].

Список литературы

1. *Аксенова Э.А.* Инновационные подходы к обучению одаренных детей за рубежом // Интернет-журнал Эйдос, 2007.
 2. *Брославская Т.Л.* Методические рекомендации для учителей – словесников по работе с одарёнными детьми на уроке./ О.В.Касперская. Система работы с одарёнными детьми. Волгоград, 2011.
 3. *Истомина С.В.* Система работы с одаренными детьми // Молодой ученый, 2016. № 15.
-

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Белюченко О.П.¹, Винтер Л.И.², Шаповалова Т.А.³

¹Белюченко Ольга Павловна – учитель изобразительного искусства,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 10;

²Винтер Лилия Ивановна – учитель изобразительного искусства,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Гимназия № 3;

³Шаповалова Татьяна Анатольевна – учитель музыки,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 10,
г. Белгород

Аннотация: в статье анализируются изменения в современном образовании, и рассматривается коллективный творческий проект и его организация в учебном пространстве.

Ключевые слова: проектная деятельность, предметы эстетического цикла.

Изменения, которые происходят в современной общественной жизни, потребовали развития новых способов образования, педагогических технологий, направленных на индивидуальное развитие личности, творческую инициацию, навык самостоятельного движения в информационных полях, формирования у учащегося универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем - профессиональной деятельности, самоопределения, повседневной жизни. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и чётко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей [1, 36]. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. Этим обусловлено введение в образовательный контекст образовательных учреждений методов и технологий на основе проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Проектная деятельность учащихся - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Процесс выполнения творческих проектов на каждом из этапов обучения предполагает не только комплексное использование учащимися изученного на каком-то определенном предмете, но и опору на знания и умения, полученные из других школьных дисциплин, а также свой личный опыт. Это создает благоприятные условия для осуществления личностно-ориентированного подхода в обучении, формирования у школьников таких ценностных качеств, как самостоятельность, ответственность, критичность и требовательность к себе и другим, настойчивость в достижении поставленной цели, умение работать в команде.

Преподавание предметов эстетического цикла предполагает организацию коллективных творческих проектов, которые, несомненно, остаются в памяти детей на всю жизнь. Образовательный потенциал проектной деятельности достаточно высок. Это и повышение мотивации учащихся в получении дополнительных знаний, и

повышение интеллектуального уровня, и интеграция разных предметных областей. Также коллективные творческие проекты способствуют развитию коммуникативных навыков, творческих способностей личности, умения работать с различными информационными носителями и навыка анализа результатов своей работы. Воспитание чувства ответственности, самодисциплины, способности к самоорганизации, желания делать свою работу качественно также является важным в современном мире.

Использование метода проекта позволят сделать занятие современным, более увлекательным и интересным для учащихся. Метод проектов и использование информационных технологий способствует воспитанию личности, подготовленной к жизни в современном обществе [2, 14].

Список литературы

1. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2008. 123 с.
2. *Кульневич С.В.* Не совсем обычный урок: Практическое пособие. Воронеж, 2006. 56 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ДОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ЗДОРОВОГО РЕБЕНКА И РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Буслаева М.Е.

*Буслаева Мария Евгеньевна - старший преподаватель,
кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Калужский государственный университет, г. Калуга*

Аннотация: *доречевое развитие у детей с церебральным параличом происходит по тем же этапам, что и у здоровых. Но длительность доречевого периода у больного ребенка может увеличиваться до нескольких лет в зависимости от тяжести поражения центральной нервной системы. Доречевой период у здорового ребенка заканчивается к 12 месяцам, у детей с церебральным параличом может длиться до 3 – 5 лет и более.*

Ключевые слова: *детский церебральный паралич, доречевое развитие, ребенок.*

В развитии речи большое значение имеет доречевой, или подготовительный, период, который при нормальном развитии длится от рождения до конца первого года жизни.

В этот период начинает развиваться зрительное и слуховое восприятие, формируется начальная предметная и игровая деятельность, появляются гуление, лепет, возможность подражать звукам речи, т.е. появляются необходимые предпосылки для общения ребенка с окружающими его людьми [1; 2; 3].

Мозг наиболее интенсивно развивается на первом году жизни, что определяет наиболее быстрый темп психомоторного развития ребенка на этом этапе. Важное значение в развитии психики ребенка имеет ведущий вид деятельности. Под ведущей понимается такая деятельность, которая обуславливает основные (узловые) изменения в психическом развитии. От ведущей деятельности зависят основные качественные изменения в психическом (речевом) развитии ребенка [2, с. 60]. Таким образом, в основу анализа развития речи в норме и при церебральном параличе положен принцип деятельностного подхода. В связи с этим подходом специальная организация ведущего типа деятельности имеет важное значение в целенаправленном воздействии на формирование психики (речи) ребенка [1; 2; 3].

На первом году жизни на основе безусловнорефлекторных и условно-рефлекторных реакций формируется эмоциональное общение ребенка с окружающими. Это эмоционально положительное общение становится ведущей формой деятельности ребенка на первом году его жизни. С помощью взрослого младенец не только удовлетворяет свои биологические потребности, но и получает многообразные зрительные, слуховые, тактильные, двигательные-кинестетические и другие стимулы, являющиеся материальной базой для развития его психики (речи) [1; 2; 3].

Важное значение в этот период придается общению матери с ребенком. Видоизменение и усложнение этого общения имеет существенное значение в общем психическом развитии, и в частности в становлении коммуникативно-познавательного поведения. Благодаря ответным действиям матери в реакциях

ребенка рано начинают преобладать коммуникативно-познавательные формы поведения, которые имеют решающее значение для формирования речи [2, с. 61].

Ребенок на первом году жизни чрезвычайно восприимчив к состоянию матери. Известно, что многие матери детей с церебральным параличом находятся в состоянии эмоционального стресса. Они испытывают большое чувство беспокойства. Такое состояние матери передается ребенку в виде диффузного чувства дискомфорта.

Кроме того, общее беспокойство, нарушения питания, сна и бодрствования, наблюдаемые у ребенка с церебральным параличом на этом этапе, обусловлены и самим заболеванием, связанным с органическим поражением мозга. При отсутствии адекватного ответного воздействия врожденные защитно-оборонительные реакции закрепляются и на последующих возрастных этапах могут оставаться в качестве основных форм общения с окружающим миром, что задерживает развитие речи как коммуникативно-познавательной формы поведения [2, с. 61].

В первые месяцы после рождения у ребенка наиболее интенсивно развиваются слуховой, зрительный и двигательно-кинестетический анализаторы. Причем доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная.

Речедвигательный анализатор начинает формироваться в доречевом периоде в тесном взаимодействии со слуховым и зрительным анализаторами.

В настоящее время доказано, что процесс сенсорного развития, в том числе и восприятие речи, осуществляется с необходимым участием двигательных импульсов [2, с. 62].

Развитие движений у ребенка рассматривается как фактор стимуляции и «подкрепления» его лепета и речи.

Двигательной системе принадлежит ведущая роль в нервно-психическом развитии. Однако в первые месяцы жизни созревание речедвигательного анализатора происходит не так быстро, как созревание слухового анализатора. Большинство исследователей считают, что речеслуховой анализатор начинает активно функционировать примерно с 7 – 8 месяцев, речедвигательный – к 1 году [2, с. 62].

По последним данным, ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, перед тем как он оказывается в состоянии произносить членораздельные звуки речи.

В литературе имеются указания на то, что плод реагирует на звуки речи. Так, например, отмечалось изменение сердцебиения у плода в момент, когда мать начинала с ним разговаривать. Произносимые ребенком в доречевом периоде звуки не являются фонемами. Звуки отличаются большой вариабельностью артикуляционных укладов. Многие из них в дальнейшем пропадают, и фонемами родного языка ребенок овладевает как бы заново. Однако эти первые голосовые реакции создают необходимый базис для овладения ребенком звуковой стороной родного языка [2, с. 62].

Все голосовые реакции ребенка можно разделить на две группы: рефлекторные звуки; «социализированные» звуки.

Среди рефлекторных звуков выделяют две группы: звуки крика и звуки «удовольствия».

Считается, что развитие речи начинается с крика новорожденного. При помощи электроакустического анализа доказано, что крик ребенка представляет собой новую, качественно более высокую ступень развития по сравнению с криком новорожденных обезьян. Было доказано, что крик новорожденного осуществляется подкорковыми отделами мозга. Являясь сигнальным для взрослого, он все же еще не имеет второсигнального значения [2, с. 63].

Условно-рефлекторный характер крик приобретает к третьему месяцу жизни ребенка. В этот период крик становится интонационно выразительным. По характеру крика мать может узнать желание ребенка. Это свидетельствует о начале развития второсигнального характера крика. Такое качественное видоизменение крика происходит по мере созревания мозга и включения в управление криком корковых

структур мозга. В дальнейшем на протяжении всего первого года жизни происходит интенсивное развитие интонационных компонентов крика и плача ребенка. Это имеет важное приспособительное значение, расширяющее пути контакта ребенка с окружающим миром [2, с. 63].

В первые месяцы жизни ребенка в его крике преобладают гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок типа: э, ай. Иногда звуки крика как бы очень приблизительно напоминают согласные г, к, н, но, так как эти звуки имеют рефлекторный характер, они не рассматриваются как предшественники фонем. Однако произнесение указанных звуков способствует тренировке моторной координации в работе дыхательной, фонаторной и артикуляторной мускулатуры, а также развитию обратной связи между артикуляторными движениями и их слуховым восприятием.

Оценка крика ребенка имеет важное диагностическое значение. У здорового новорожденного крик громкий, чистый, с коротким вдохом и удлиненным выдохом [2, с. 63].

У детей с церебральным параличом, у которых в дальнейшем выявляются расстройства речи, крик может в первые недели отсутствовать или имеет болезненный характер. Он может быть пронзительным или очень тихим в виде отдельных всхлипываний или вскрикиваний, которые ребенок обычно производит на вдохе. Болезненным признаком является также носовой оттенок голоса. Как уже отмечалось, с трех месяцев начинается развитие интонационной характеристики крика: крик видоизменяется в зависимости от состояния ребенка [2, с. 64].

Ребенок по-разному сигнализирует матери о болевом ощущении, чувстве голода, дискомфорте в связи с мокрыми пеленками и т.д. Обо всем этом следует подробно расспросить мать ребенка. Расспросив мать, можно убедиться, что она по характеру крика может определить состояние ребенка. При детском церебральном параличе крик обычно остается однообразным, без интонационной выразительности [2, с.64].

К 2 – 3 месяцам отмечаются и другие видоизменения крика. Так, при крике начинает отмечаться усиление общих некоординированных движений рук и ног, а также появление слез. Кроме того, если в период новорожденности крик возникал на голод, холод, болевое воздействие, то с 2 месяцев крик начинает возникать при прекращении общения с ребенком или изменении положения его тела. С этого же возраста отмечается появление крика перед сном при перевозбуждении ребенка [2, с. 64].

На последующих этапах развития крик начинает приобретать характер активной реакции протеста. Так, в возрасте 6 – 9 месяцев ребенок кричит в ответ на появление незнакомых людей. К концу 1 года ребенок громко кричит в ответ на то, что у него отобрали тот или иной предмет. Криком он выражает свой протест по отношению к одеванию, промедлению с кормлением и т.п. Крик возникает как привычная реакция на любой воздействующий на него однажды неприятный раздражитель. Это может быть подстригание ногтей, купание в ванне и т.д. Характерно, что эти отрицательные эмоциональные реакции, возникшие как сочетательные рефлексy, у детей с церебральным параличом быстро закрепляются [2, с. 64].

Таким образом, первыми симптомами, которые могут указывать на возможность возникновения речевых нарушений в дальнейшем (симптом риска), у детей с церебральным параличом являются: качественные видоизменения крика с недоразвитием его интонационной характеристики; преобладание крика над другими голосовыми реакциями; проявления псевдобульбарного или бульварного синдромов [2, с. 65].

Уже в первые месяцы жизни выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активности ребенка. Так, интонационная характеристика крика и плача развивается в определенном соотношении с формированием произвольной двигательной активности. В возрасте 3 месяцев, когда крик приобретает интонационную выразительность, у здорового ребенка уже редуцированы позотонические рефлексy. Он уже хорошо держит голову, разжимает кисть, удерживает вложенный в руку предмет [2, с. 65].

При выраженности патологических тонических рефлексов у детей с церебральным параличом задерживается развитие произвольных голосовых реакций, крик не приобретает интонационной выразительности и имеет крайне ограниченное значение в развитии общения ребенка со взрослым, у них отсутствует так называемая «кортиколизация» крика. По данным Р.В. Тонковой-Ямпольской, это может указывать на отсутствие коркового управления органами артикуляции. Прогноз дальнейшего речевого развития у этих детей был неблагоприятным [2, с. 65].

Анализ клинической симптоматики и динамики развития на первом году жизни детей с церебральным параличом при выраженности у них позотонических рефлексов и отсутствии интонационной выразительности крика, проведенный М.В. Ипполитовой и Е.М. Мастюковой, дал основание предполагать, что ведущим функционирующим уровнем центральной нервной системы у этих детей на данном этапе являлся верхний отдел стволовой части мозга [2, с. 65].

Усиленное функционирование этих отделов центральной нервной системы изменяет нейродинамику всего мозга путем отключения на себя всех притекающих импульсов. Обладая повышенной возбудимостью, доминантный очаг (по А.А. Ухтомскому) в стволовых отделах мозга тормозит работу и задерживает развитие других нервных центров, как бы подчиняя себе их деятельность.

Поэтому до тех пор, пока патологическое функционирование стволовых отделов мозга у ребенка с детским церебральным параличом не будет преодолено, логопедические и педагогические занятия оказываются часто неэффективными в силу образования патологического проприоцептивного стереотипа, нарушающего общую нейродинамику и развитие мозга в целом [2, с. 65].

Список литературы

1. *Левченко И.Ю., Приходько О.Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
2. *Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В.* Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 204 с.
3. *Шпицына Л.М., Мамайчук И.И.* Детский церебральный паралич. СПб. Изд-во «Дидактика Плюс», 2001. 272 с.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ОСНОВА ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ Буслаева Е.Н.¹, Щербакова О.О.²

¹Буслаева Елена Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент;

²Щербакова Олеся Олеговна - магистрант,
кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Калужский государственный университет,
г. Калуга

Аннотация: культурно-историческая теория развития детской психики получила свое основание в работах Л.С. Выготского и была продолжена работами его учеников и соратников – А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. В качестве основного принципа рассмотрения развития Л.С. Выготский берёт принцип историзма, рассматривая психические реалии в происхождении, становлении, а также в контексте того или иного исторического периода. Сущность развития психики состоит в процессе овладения человеком своим поведением и психикой. Исследование психического развития возможно в русле изучения развития человеческого сознания и культурных орудий, присущих человеческому сообществу.

Ключевые слова: психическая патология, шизофрения, культурно-исторический подход.

Традиции рассмотрения патологических явлений в отечественной и зарубежной психологической литературе XX в. принципиально разнятся; причиной такого положения дел стал ряд факторов и влияний: философских, методологических, социальных. Разрыв между отечественной и западной наукой был длительным, значительным, но как любое явление, имеет свои отрицательные и положительные стороны.

Применительно к исследованиям шизофрении такой разрыв и вызванный им отказ от использования западных концептуализаций, сосредоточение на трактовке шизофрении как заболевания только эндогенной природы, ограничил ученых при создании моделей заболевания. В частности, поиск психологических факторов влияния при шизофрении (будь то первопричины или дополнительные факторы) долгие годы открыто не обсуждался в российской психиатрии, кроме как в критическом ключе.

Становление отечественных концептуализаций, ориентированных на поиск психологических механизмов патологических явлений при шизофрении связано с развитием отечественной психологии, и ее раздела – патопсихологии.

Научная психология, которая стала строиться в постреволюционной России, впитала в себя идеи материалистических воззрений И.П. Павлова и В.М. Бехтерева. При этом отечественная психология была построена на оригинальных теоретических разработках, к которым в первую очередь следует отнести культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, теорию деятельности и школу А.Н. Леонтьева, концепцию опосредствования психической деятельности Б.В. Зейгарник, теорию отношений В.Н. Мясищева, системный подход в психологии (Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

Эти теории стали концептуальной основой патопсихологии, ядром понимания психики, закономерностей ее развития и распада, предопределили модели патологических состояний.

Л.С. Выготский как методолог, поставив во главу угла проблему происхождения и специфики высших психических функций, доказательно утверждал качественное своеобразие психики человека, которая не является природным, натуральным образованием, эволюционно заданным, но вторичным, культурно-обусловленным. Истоки психики он находил в языке, в культуре, и высшие психические функции полагал качественно отличными от натуральных, в первую очередь – характером опосредствования [1].

Именно опосредствованность «культурными» средствами, по Л.С. Выготскому, создает основу для произвольного функционирования, для произвольной регуляции высших психических функций; то есть использование средств для регуляции осуществления функции делает ее специфически человеческой [1].

Универсальным способом опосредствования Л.С. Выготский считал значение, которое, будучи производным культуры, усваивается человеком, тем самым и психику человека делает культурной. Специфически человеческое развитие психических функций, когда сначала они выступают как внешние, видимые и реализуемые в деятельности (совместной деятельности ребенка и взрослого), чтобы только затем стать внутренними, инструментами для осуществления психической деятельности, позволяет иначе взглянуть на соотношение психики и мозга.

При таком подходе, психопатологические проявления не могут интерпретироваться как проистекающие непосредственно из патологии мозга, но представляют собой нарушения развития, когда патология (мозга или анализатора) выступает в качестве одного из условий нарушенного развития (вместе с иными условиями).

Идея об интериоризации как механизме усвоения социального опыта и «присвоения» культурных средств и инструментов, позволила иначе взглянуть на генез нарушений: они приобрели статус нарушений развития, что стало одной из важнейших моделей при рассмотрении психопатологии.

Шизофрения как патологическое состояние, к сожалению, не была в фокусе исследовательских и теоретических интересов Л.С. Выготского, однако в одной из работ он предложил модель, в которой нарушения мышления при шизофрении трактовались как следствие распада функции образования понятий, и сопутствующего ему патологического изменения значений слов [1].

Опираясь на сравнение, сопоставление развития и распада психики, мышление при шизофрении интерпретируется в этой модели как имеющее так называемую «концептуальную недостаточность», и Л.С. Выготский утверждает, что «самой существенной чертой шизофренической психики является нарушение функции образования понятий», ссылаясь на экспериментально-психологические исследования с использованием приема формирования искусственных понятий. Он полагает, что в процессе распада понятий больной возвращается к существовавшим до болезни комплексным связям, как более раннему типу связей, сохраняющимся как бы «внутри» понятийного мышления; то есть предлагает привлечь «историю развития мышления ... в качестве основного источника для объяснения особенностей комплексного мышления шизофреника» [1, с. 487].

По мнению ученого, вследствие возвращения к такому типу мышления происходит «изменение значения слов» – как вторичное проявление, когда «слова перестают для него (больного) означать то же, что они означают для нас» [1, с. 487]. Нарушения восприятия и эмоций при шизофрении определены здесь как вторичные, как следствия нарушений понятийного мышления, а при сопоставлении нарушений мышления и клинических проявлений заболевания, Л.С. Выготский отмечает, что «в основе шизофренического расщепления лежит утрата психической активности»; идея позже была подхвачена отечественными учеными [1, с. 487].

Как можно видеть, трактовка возникающих при шизофрении нарушений как следствия, результата нарушенного развития негласно присутствует в приведенных

рассуждениях, равно как и ссылки на значимость распада именно социально связанных значений слов или понятий. Мы находим прямые пересечения идей Л.С. Выготского с современными данными о шизофрении, даже если гипотеза о первичности нарушений мышления среди всех дефицитов больных выглядит недостаточно убедительной [1].

Однако значение работ Л.С. Выготского для понимания психических нарушений при шизофрении не ограничивается приведенной моделью (которую он сам рассматривал как гипотезу). В числе более значимых идей назовем в первую очередь те общие принципы понимания психического, которые были заложены Л.С. Выготским в фундамент отечественной психологии, и в дальнейшем получили свое развитие у его последователей. Идеи о высших психических функциях как прижизненно формирующихся, обусловленных накопленным субъектом, усвоенным культурным опытом, равно как и идеи об их системном строении, применимы к пониманию многообразных психопатологических феноменов, современны. Существенным дополнением к ним стали разработки А.Р. Лурия, в которых продемонстрированы клинические подтверждения генеза психического на основе присвоения отдельным человеком культурного опыта [5].

Было доказано, что организация высших психических функций не задана генетически, но является продуктом, следствием интериоризации определенных культурных средств, тогда как мозговые структуры и связи являются необходимым условием этой интериоризации (но не причастны к причинности). Опосредствование есть способ развития психической функции (будь то память, внимание, мышление), истинно человеческий, культурный, и важнейший пункт для ее понимания, в том числе и при нарушениях.

Понятие о высшей психической функции как особой функциональной системе, о ее пластичности и возможности формирования на основе разных составляющих, позволили А.Р. Лурия предложить решение вопроса о мозговой локализации психических функций [5]. Теория системного строения высших психических функций, учение о трех функциональных блоках мозга получили дальнейшее развитие в трудах Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, многих других ученых, а в дальнейшем дали импульс изучению отечественными авторами частных аспектов шизофрении – нарушений психической активности, проявлений нейрокогнитивного дефицита [6; 7].

Идеи Л.С. Выготского о первичных и вторичных дефектах, об уровнях психологического диагноза предполагают раскрытие психологических механизмов симптомообразования, в том числе – с выявлением сохранных звеньев и резервов компенсации. Эти идеи стали основой синдромального подхода к квалификации нарушений высших психических функций при локальных поражениях головного мозга, развиваемого А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Н.К. Корсаковой, другими нейропсихологами [2; 6; 7].

Нашел свое воплощение синдромальный подход и в предложенном позже учении о патопсихологических синдромах или симптомокомплексах (Зейгарник Б.В., 1976; Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф. 1991; Кудрявцев И.А. 1998; и др.) [2; 3; 6; 7].

Большое значение имеет тезис Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, ставший одним из методологических принципов клинической психологии.

Перечисленные идеи и принципы важны при проведении психологических исследований, задают определенную логику их построения: от подробного описания клинических проявлений к экспериментальному исследованию нарушений психической деятельности, синтезированию полученных данных, с последующей психологической квалификацией, расшифровкой внутренних связей, механизмов порождения расстройства, к созданию «модели» формирования исследуемого клинического феномена. Все развитие отечественной патопсихологии показало, что методология качественного синдромного анализа позволяет перейти от описания

отдельных расстройств к построению иерархической модели нарушений психической деятельности, и, таким образом, может сыграть важную роль в понимании их генеза (в том числе – применительно к нарушениям при шизофрении).

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой.* М.: Педагогика, 1983. 368 с.
 2. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология Издание 2-е, переработанное и дополненное М.: Издательство Московского университета, 1986. 287 с.
 3. *Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание Монография. М.: МГУ, 1991. 256 с.
 4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
 5. *Лурия А.Р.* Язык и сознание Монография. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
 6. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: 4-е издание. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
 7. *Цветкова Л.С.* Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.: МПСИ, 2000. 148 с.
-

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ДИЗАРТРИИ

Буслаева Е.Н.¹, Страхова М.А.²

¹Буслаева Елена Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент;

²Страхова Мария Александровна – магистрант,
кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Калужский государственный университет,
г. Калуга

Аннотация: характерной особенностью дизартрии является нарушение голоса и мелодико-интонационные расстройства. Нарушения голоса связаны с парезами мышц языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани, нарушениями их мышечного тонуса и ограничением их подвижности.

Ключевые слова: дизартрия, просодика, нарушение звукопроизношения.

Голос обеспечивает слышимость речи на большом расстоянии. В понятие человеческого голоса входит представление о любых звуках, исходящих из гортани человека, независимо от их сложности и социальной значимости: от рефлекторного крика новорожденного до модулированного голоса знаменитого оратора или певца. Голос является одним из средств слышимости, выразительности, эмоционального и смыслового значения речи.

Дизартрия – (от греческих слов: dys – отрицание и arthroo – членораздельно произносить) – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата – является одной из причин голосовых нарушений. Наступает она из-за того, что язык, губы, нёбо, голосовые связки, диафрагма не могут двигаться в полном объеме.

Причиной неподвижности является парез (греч. paresis – уменьшение силы или амплитуды движений, обусловленное нарушением иннервации) мышц артикуляционного аппарата. Таким образом, дизартрия – симптом органического поражения ЦНС головного мозга, тех его отделов, которые составляют речедвигательную зону.

Это тяжелое расстройство всей речевой деятельности. Прежде всего, страдает речевая моторика, все составляющие речедвигательного акта. При дизартрии нарушается не только звукопроизношение (практически всех групп звуков), но страдает и вся просодическая организация речевого акта, так называемая речевая просодика, включающая голос, интонацию, темп, ритм, также интонационно-ритмическая сторона и эмоциональная окраска речи.

Л.В. Лопатина отмечает, что фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов: звукопроизношения и просодики. Разнообразные фонетические средства оформления высказывания (темп, ритм, ударение, интонация) тесным образом взаимодействуют, определяя, как смысловое содержание, так и отношение говорящего к содержанию [2]. У детей с дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость, внятность, эмоциональный рисунок речи [2].

В работах Е.М. Мастюковой, посвященных изучению речи детей с дизартрией, отмечаются нарушение у них темпа речи, а также трудность использования динамического, ритмического и мелодического ударений. Многие исследователи структуры дефекта при стертой дизартрии указывают на стабильные нарушения интонационной выразительности речи, процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения. При этом наиболее сохранной является имитация вопросительной и повествовательной интонации [3].

Восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее в данном случае слухопроизносительную дифференциацию

повествовательной и вопросительной интонации, вызывают значительные трудности у детей. При этом более нарушенным оказывается процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации. Общим для детей является нарушение просодической стороны речи, что является диагностическим критерием при дифференциации стертой дизартрии и дислалии [3].

Интонационно-выразительная окраска речи детей с дизартрией резко снижена. Страдает голос: он либо тихий, либо чрезмерно громкий; не удаются модуляции по высоте, силе голоса (ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитируя голос животных). Нарушается тембр речи и появляется иногда назальный оттенок. Темп речи чаще ускорен. У части детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием, с поднятием плеч; в основном отмечается верхнегрудное (верхнеключичное) дыхание; ослаблен речевой выдох. У некоторых детей речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Речь детей невыразительная, дикция нечеткая [2].

При рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс самостоятельной реализации [1].

Специально проведенное исследование различных просодических компонентов показывает, что в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. У многих детей с дизартрией есть трудности при восприятии ритма изолированных ударов, акцентированных ударов. Воспроизведение ритмов также вызывает трудности. Задания на восприятие и воспроизведение интонаций большинству детей с дизартрией недоступно, требуется активная помощь взрослого.

Дети, допускающие ошибки, при восприятии и воспроизведении интонаций, своих ошибок не замечают. Не удаются задания на изменение интонаций (радости, грусти) на материале одной и той же фразы. В ряде случаев недоступны задания при обследовании логического ударения. Дети с дизартрией не могут акцентированно произносить определенное слово в предложении [1].

При восприятии на слух фразы с утрированным логическим ударением дети часто не выделяют акцентированного слова. При обследовании модуляций голоса по высоте и силе, также отмечаются некоторые трудности. Не удается интонировать мелодии (на материале гласных) снизу-вверх и сверху вниз. В ряде случаев не удается изменить силу голоса. В целом диапазон голоса у детей со стертой дизартрией сужен (в пределах 3–4 тонов). Причина нарушения голоса при дизартрии кроется в патологии эфферентного и афферентного звеньев управления интонацией. Из-за паретичности, некоторой ограниченности произвольных движений голосовых складок мышц диафрагмы возникают нарушения, которые относятся к эфферентному звену. Афферентная патология проявляется в недостаточности кинестетического анализа, в нарушении проприоцептивной импульсации от органов голосообразования и дыхания [2].

Во многих исследованиях просодической стороны речи детей с дизартрией оценивается как эмоционально невыразительная монотонная. Вятность речи заметно снижается при увеличении речевой нагрузки. Голос детей оценивается следующими характеристиками: слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, напряженный, прерывистый, назализованный, слабомодулированный. Эти симптомы могут быть представлены при дизартрии в разных комбинациях и разной степени выраженности. Достаточно редко встречающимся симптомом при стертой дизартрии является назализация (в чистом виде), то есть не связанная с аденоидами [2].

Исследования Е.Э. Артемовой выявили зависимость между степенью сформированности просодического оформления речевого высказывания и степенью сформированности операций слухового самоконтроля. Е.Э. Артемовой была использована адаптированная методика Й. Паана для выявления возможности детей

выделять ошибки в собственной речи. Эта методика позволила автору определить характер нарушения просодики у дошкольников: сенсорный, моторный, смешанный [1].

Е.Э. Артемовой выделены 4 степени сформированности просодической стороны речи у дошкольников (с дизартрией).

1. Степень (низкая) – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности [1].

2. Степень (недостаточная) – изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной [1].

3. Степень (средняя) – непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка [1].

4. Степень (высокая) – сформированность просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий [1].

Исследования подтверждают неоднородность и вариативность нарушений просодики у дошкольников с дизартрией. Вместе с тем обнаружена корреляционная зависимость просодической стороны речи и выраженности речевого дефекта.

Особенности просодических нарушений при различных формах дизартрии.

При корковой дизартрии речь напряженная, замедленная. При псевдобульбарной дизартрии речь медленная, афоничная, затухающая, плохо модулированная, отмечается носовой оттенок голоса. При экстрапирамидной дизартрии речь смазанная, невнятная, голос с носовым оттенком, резко нарушена просодическая сторона речи, ее интонационно-мелодическая структура, темп. Эмоциональные оттенки в речи не выражены, речь монотонная, однообразная, немодулированная. Наблюдается затухание голоса, переходящее в неясное бормотание.

При мозжечковой дизартрии речь замедленная, толчкообразная, скандированная, с нарушенной модуляцией ударений, затуханием голоса к концу фразы. Выражена назализация большинства звуков [2].

Список литературы

1. *Артемова Е.Э.* Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями. Монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. *Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В. Лопатина, Серебрякова Н.В. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
3. *Мастюкова Е.М.* Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. М.: Классике Стиль, 2003. 320 с.

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Буслаева Е.Н.¹, Садырина Е.А.²

¹Буслаева Елена Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент;

²Садырина Екатерина Анатольевна – магистрант,
кафедра социальной адаптации и организации работы с молодежью,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
Калужский государственный университет,
г. Калуга

Аннотация: синдром Дауна является одной из самых частых хромосомных aberrаций. Он характеризуется задержкой психомоторного и речевого развития, в сочетании с высокой частотой врожденных пороков, в том числе сердца, желудочно-кишечного тракта, а также повышенным риском возникновения ассоциированных с синдромом заболеваний, таких как гипотиреоз, целиакия и других.
Ключевые слова: дети с синдромом Дауна дошкольного возраста, особенности развития.

Синдром Дауна – самая распространенная генетическая аномалия, вызванная наличием лишней хромосомы в 21-й паре хромосом. Прежде чем окончательно установить диагноз, необходимо исследовать хромосомный набор клеток ребенка – анализ крови на кариотип. По статистике, один ребенок из 700 – 800 новорожденных появляется на свет с синдромом Дауна. Это соотношение одинаково в разных странах, климатических зонах, социальных слоях. Оно не зависит от образа жизни родителей, их здоровья, возраста, вредных привычек, питания, достатка, образования, цвета кожи или национальности. Мальчики и девочки рождаются с одинаковой частотой. Родители при этом имеют нормальный набор хромосом [3].

Существуют различные виды трисомии по хромосоме 21.

1.Стандартная трисомия-21. Встречается наиболее часто: около 94% детей с синдромом Дауна имеют именно такую особенность. 21-я хромосома в этом случае находилась в клетке спермы или в яйцеклетке. Оплодотворенная яйцеклетка содержала 47 хромосом, и все остальные тоже.

2.Транслокационная трисомия-21. Около 4% новорожденных с синдромом Дауна имеют эту форму отклонения. В этом случае фрагмент одной из трех 21-х хромосом прикреплен (транслоцирован) к другой, как правило, к 13-й, 14-й, 21-й или 22-й. При этой форме трисомии родителям перед рождением следующего ребенка необходимо пройти генетическое обследование [3].

3.Мозаичная трисомия-21. Такое явление встречается достаточно редко, только в 2% случаев. Дети с этим вариантом хромосомного набора наряду с измененными клетками имеют какое-то количество обычных, поскольку третья 21-я хромосома не передается ребенку от родителей, а измененные клетки образуются уже в процессе деления клеток плода. В результате три 21-х хромосомы присутствуют только в тех тканях, которые развились из этой клетки. Поскольку в этом случае не все клетки организма несут в себе необычный набор хромосом, то признаки, характерные для синдрома Дауна, у таких детей могут быть менее выраженными [3].

Наличие дополнительной хромосомы обуславливает ряд специфических особенностей, присущих большинству людей с синдромом Дауна [3]:

- широко посаженные, немного раскосые глаза обычно имеют дополнительную складочку у переносицы. Эта особенность не имеет отношения к нарушению зрения;
- уши расположены на голове часто ниже обычного;

- сниженный мышечный тонус и излишне подвижные суставы;
- руки и пальцы могут быть короче, чем у других детей. Ступни обычные, но с увеличенным промежутком между первым и вторым пальцами;
- ротовая полость меньше, а язык – больше, чем обычно. Небо уже, чем у обычных детей, – высокое и сводчатое;
- кожа у ребенка может быть мраморная, бледная и чувствительная к раздражению.

Все эти черты не обязательно бывают выражены у ребенка с синдромом Дауна. Есть дети почти без проявлений внешних особенностей, и встречаются люди с обычным набором хромосом, но с внешними признаками, характерными для синдрома Дауна. В то же время, поскольку 23 хромосомы ребенок наследует от одного из родителей, а 24 – от другого, его индивидуальные особенности, как правило, выражены достаточно ярко, и дети с синдромом Дауна часто очень похожи на своих родителей [4].

Отставание в развитии и умственные нарушения при синдроме Дауна являются результатом изменения хромосомного набора, которое влияет на мозг и центральную нервную систему.

Исследования строения и функционирования ЦНС у детей и взрослых с синдромом Дауна получили на Западе широкое распространение. По большей части они ориентированы на поиск методов медикаментозного лечения, коррекции отдельных нарушений и особенностей, присущих синдрому и генной терапии. Изучение строения и работы детского мозга преследует также дополнительные цели: определение нейрофизиологической и нейробиологической основы специфики онтогенеза людей с синдромом Дауна. Комплексный взгляд на проблему обеспечивается благодаря проведению исследований на всех уровнях: геномном, молекулярном, клеточном, органном. В актуальных исследованиях значительное внимание уделяется вопросу о времени возникновения нейрофизиологических и нейроанатомических особенностей в онтогенезе [4].

До недавнего времени знания об особенностях строения ЦНС, присущих людям с синдромом Дауна базировались на исследованиях биологического материала. Были получены данные, согласно которым вес головного мозга у людей с синдромом Дауна меньше среднестатистического; мозжечок, лобные и височные доли существенно меньше по объему; значительно уже, по сравнению с параметрами нормативной популяции, верхняя теменная извилина. Только в последние годы новые технические возможности (МРТ) позволили проводить качественные исследования влияния строения головного мозга на жизнь и развитие людей с синдромом Дауна. Подтверждены предшествующие данные о несколько меньшем объеме мозга в целом, диспропорционально малом мозжечке, стволовых структурах, лобной и теменной долях, гиппокампе [2].

Специфика нейроанатомии ЦНС, присущая людям с синдромом Дауна, объясняет характерные для них особенности поведения и психики. Так, гипоплазия мозжечка обуславливает гипотонию и трудности координации движений, нарушения функционирования артикуляционной мускулатуры, а также связанных с ними беглости и плавности речи [2].

Специфическая анатомия лобных долей определяет такие особенности людей с синдромом Дауна, как склонность к персеверациям, дефицит внимания, снижение уровня произвольности.

Относительная сохранность зрительно-пространственных функций у людей с синдромом Дауна, вероятно, обусловлена близким к обычному строением серого вещества теменной доли [4].

Поскольку не обнаружено значимых различий в общем объеме височной доли, обращает на себя внимание относительно большой объем белого вещества в ней, что по некоторым данным, связано с нарушениями таких когнитивных функций, как

память и речь. При этом отмечается малый относительный объем белого вещества в верхней височной извилине, что также может быть причиной речевых трудностей. Паттерн когнитивного дефицита у людей с синдромом Дауна напоминает пациентов с левополушарными поражениями [4].

Особая область мозга, которая избирательно страдает при синдроме Дауна, – это гиппокамп. Гиппокамп является одной из ключевых зон головного мозга, ответственных за научение и память, и имеет обширные нейронные связи с множеством мозговых структур [4].

Последние исследования показали, что функционирование мозга людей с синдромом Дауна отличается от работы обычного мозга. Отмечена сниженная активность ключевых зон системы так называемых зеркальных нейронов, которые задействованы в восприятии и понимании действий и эмоций других людей, и также в формировании речи. Активность в моторных областях и в основных зонах системы зеркальных нейронов значительно менее организованная, степень ее локализация существенно снижена [4].

Нейроанатомические исследования показывают, что возникшие в раннем возрасте особенности строения и функционирования ЦНС становятся более заметными и начинают отчетливо проявляться к раннему подростковому возрасту. Отмечается нарушение нейронного взаимодействия в лобной и теменной долях, а также между таламусом и корой височной и затылочной долей, что в совокупности может служить причиной снижения произвольной регуляции и концентрации внимания [4].

Полученные нейробиологами данные, возможно, позволят разработать более эффективные подходы к обучению и лечению детей с синдромом Дауна.

Ученые пытаются разобраться, как дополнительная хромосома влияет на умственные способности людей с синдромом Дауна. Исследования показывают, что избыточный генетический материал препятствует нормальному развитию мозга. Его размер и структура у детей с синдромом Дауна другие, но до сих пор остается загадкой, как это влияет на умственную деятельность. Одни ученые предполагают, что какой-то из генов препятствует транспортировке важного химического вещества в определенную область передней части мозга. Другие считают, что один или несколько генов 21-й хромосомы ведут к нарушениям в структуре и функции контактов клеток мозга (синапсов), и в результате эти клетки уже не могут нормально взаимодействовать друг с другом [4].

Однако, сегодня мы точно знаем, что программы раннего развития, хорошее лечение, уход и образование и, безусловно – интеграция в общество – все это помогает детям с синдромом Дауна достичь более высокого уровня в своем развитии. Многие дети с синдромом Дауна осваивают чтение и письмо, некоторые – довольно успешно [4].

Математические навыки даются труднее, но многие из этих ребят осваивают практические компьютерные умения, необходимые для повседневной жизни, как например – пользование калькулятором. У детей с синдромом Дауна способности тоже очень разные, как и у всех других детей [4].

Дети с синдромом Дауна имеют как слабые, так и сильные стороны, и, соответственно, нуждаются не столько в упрощенной, сколько в индивидуальной программе обучения. Детям с синдромом Дауна сложнее обобщать, доказывать, рассуждать, осваивать новые навыки и концентрироваться, зато они, как правило, обладают хорошими способностями к визуальному обучению (например, им несложно выучить и использовать написанный текст) [4].

Родителям и педагогам при обучении и воспитании ребенка с синдромом Дауна необходимо опираться на его более сильные способности, что даст возможность преодолевать его более слабые качества.

Критериальные оценки понятий «обучаемость» и «необучаемость» для детей с синдромом Дауна должны быть ориентированы не на результативность технологии

учения в рамках нормированной педагогической системы, а на опыт их социального и психофизического продвижения, в котором ключевую роль выполняют взрослые и окружающая среда [4].

Синдром Дауна является дифференцированной формой психического недоразвития, отличающейся существенным полиморфизмом, как в клинической картине, так и в проявлениях физических, психических, интеллектуальных и эмоциональных качеств.

Интеллектуальные возможности ребёнка с синдромом Дауна, как и его возможности в других областях развития, в прошлом недооценивались. Последние научные работы опровергают многие сделанные ранее заключения, в том числе, утверждение, что дети с синдромом Дауна обычно имеют сильно выраженное или глубокое отставание в умственном развитии. В соответствии с данными современных исследований, степень отставания большинства детей с синдромом Дауна находится в пределах от лёгкой до средней. Интеллектуальную деятельность некоторых детей можно назвать пограничной или находящейся в пределах между низкой и средней, и только совсем немногие дети имеют сильно выраженную задержку интеллектуального развития. Из этого следует, что у детей с синдромом Дауна умственные возможности могут колебаться в широком диапазоне [1].

На основании последней информации можно заключить, что сейчас на будущее детей с синдромом Дауна можно, безусловно, взглянуть более оптимистично, чем когда-либо раньше.

К факторам, затрудняющим обучение, относятся:

- отставание в моторном развитии – в развитии тонкой и общей моторики;
- возможные проблемы со зрением и слухом;
- проблемы с развитием речи;
- слабая кратковременная слуховая память;
- более короткий период концентрации;
- трудности овладения и запоминания новых понятий и навыков;
- трудности с умением рассуждать, обобщать и доказывать;
- трудности с установлением последовательности: предметов, действий, явлений.

Проблемы со зрением. Дети с синдромом Дауна обычно имеют хорошие способности к наглядному обучению, могут использовать их для прохождения учебной программы, но многие имеют тот или иной недостаток зрения. Дети с такими проблемами должны носить очки [4].

Проблемы со слухом. Многие дети с синдромом Дауна испытывают некоторый недостаток слуха. До 20% детей могут иметь сенсоневральную потерю слуха, вызванную дефектами развития уха и слухового нерва. Уровень слухового восприятия может меняться в течение дня. Проблемы с развитием речи. Дети с синдромом Дауна имеют недостатки развития речи (как в произношении звуков, так и в правильности грамматических конструкций) [4].

Отставание в развитии речи вызвано комбинацией факторов, из которых часть обусловлена проблемами в восприятии речи и в развитии познавательных навыков. Любое отставание в восприятии и использовании речи может привести к задержке интеллектуального развития.

Общие черты отставания в развитии речи:

- меньший словарный запас, приводящий к менее широким знаниям;
- пробелы в освоении грамматических конструкций;
- способность скорее осваивать новые слова, чем грамматические правила;
- большие, чем обычно, проблемы в изучении и использовании общепринятой речи;
- трудности в понимании заданий [4].

Кроме того, сочетание меньшей ротовой полости и более слабой мускулатуры рта и языка, физически затрудняют произношение слов, следовательно – чем длиннее предложение, тем больше возникает проблем с артикуляцией.

Для таких детей проблемы в развитии речи часто означают, что они фактически получают меньше возможностей участия в общении.

Однако, ранняя диагностика и включение ребенка с синдромом Дауна в коррекционно-образовательный и социально-педагогический процесс повышает уровень его развития, способствует социальной активности ребенка. Будущее детей с синдромом Дауна сейчас обещает больше, чем когда-либо и многие родители уже справились с теми проблемами, которые стоят перед ними.

Список литературы

1. *Жиянова П.Л.* Дневник развития ребенка раннего возраста. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2017. 80 с.
 2. *Комлев М.* Как общаться с солнечными детьми? М.: АСТ; 2016. 156 с.
 3. *Поле Е.В.* Синдром Дауна. Факты / Сост. Е.В. Поле. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004. 32 с.
 4. Ребенок с синдромом Дауна. Первые годы: новое руководство для родителей / под ред. Сюзан Дж. Скаллерап / пер. с англ. О.К. Васильевой, М.Л. Шихиревой. изд., перераб. и доп. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. 424 с.
-

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Щербетова А.Ю.

*Щербетова Анжелика Юрьевна – воспитатель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва*

Аннотация: *актуальность данной проблемы заключается в том, что первоначально необходимо изучить особенности познавательной деятельности дошкольников с нарушениями в интеллектуальной сфере, затем правильно организовать коррекционно-развивающий процесс таким образом, чтобы он позволил ребенку проникнуть в мир социальных отношений, стимулировал развитие предметной, познавательной, трудовой, учебной деятельности, обеспечивая, таким образом, всестороннее развитие личности. Дети с нарушениями интеллекта способны к развитию, которое осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас весьма резкими, отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.*

Ключевые слова: *познавательная деятельность, психика, дошкольники с нарушением интеллекта, психические процессы, внимание, речь, мышление.*

Вопросы, связанные с изучением вопросов развития детей с нарушением интеллекта, относятся к числу наиболее важных в дефектологии. Внимание к данной проблеме вызвано тем, что количество детей с нарушением интеллекта не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Исследования А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. показали, что у детей с интеллектуальными нарушениями имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Всё это является физиологической основой для одоного психического развития ребёнка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом.

Особенности психики детей с нарушением интеллекта исследованы достаточно полно (Л.В. Занков, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф и другие).

Отметим те стороны познавательной деятельности, которые особенно важно учитывать при обучении детей. Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно недоразвитие познавательных интересов (Н.Г. Морозова), которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [12, с. 124-126].

Как показывают данные исследований, у детей с нарушением интеллекта на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искажённые представления об окружающем. Их опыт крайне беден. Известно, что при интеллектуальном недоразвитии оказывается искаженной уже первая ступень познания – восприятие. Часто восприятие страдает из-за снижения слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывает исследование психологов (К.А. Вересотская, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф). Главным недостатком является нарушение обобщённости восприятия, отмечается его замедлительный темп по сравнению с нормальными детьми. Детям с

интеллектуальной недостаточностью требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал (картину, текст и т.п.). Замедленность восприятия усугубляется ещё и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию звуки, слова и т.п.

Отмечается также узость объёма восприятия. Дети выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности восприятия.

Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Их восприятием необходимо руководить. Так, при предъявлении детям картины с изображением нелепых ситуаций (нелепость изображённого им понятия) не отмечается выраженных эмоциональных проявлений, подобных тем, которые наблюдаются у детей с нормальным интеллектом. Это объясняется не только различиями их эмоциональных реакций, но и пассивностью процесса восприятия. Они не умеют вглядываться, не умеют самостоятельно рассматривать, они не переходят к поискам остальных, им требуется постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что дети без стимулирующих вопросов педагога не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Для детей с нарушением интеллекта характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Часто даже в 8 – 9-летнем возрасте эти дети не различают правую и левую сторону, не могут найти в помещении школы свой класс, столовую, туалет и т.п. Они ошибаются при определении времени на часах, дней недели, времён года и т.п. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета. Особую трудность представляет для них различение оттенков цвета. Так, по данным Ж.И. Шиф, в 14% случаев к образцу тёмно-синего цвета учениками вспомогательной школы подбирался объект тёмно-зелёного цвета и наоборот. У учащихся общеобразовательной школы это не наблюдалось.

Восприятие неразрывно связано с мышлением. Если ученик воспринял только внешние стороны учебного материала, не уловил главное, внутренние зависимости, то понимание, усвоение и выполнение задания будет затруднено. Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования (В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф и др.), все эти операции у детей с нарушением интеллекта недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Так, анализ предметов они проводят бессистемно, пропускают ряд важных свойств, вычленив лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа они затрудняются определить связи между частями предмета. Устанавливают обычно лишь такие зрительные свойства объектов, как величину и цвет. При анализе предметов выделяют общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднён синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом.

Ярко проявляются специфические черты мышления в операции сравнения, в ходе которого приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по

несущественным признакам, а часто – по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные».

Отличительной чертой мышления детей с интеллектуальной недостаточностью является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Они часто не замечают своих ошибок. Они, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Для таких детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Обычно они начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение – у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют специфические особенности. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренне логические связи.

У них позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание, при этом преимущество преднамеренного запоминания у умственно отсталых выражено не так ярко, как у школьников с нормальным интеллектом. Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти проявляется в трудностях не только получения и сохранения информации, сколько её воспроизведения, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение – процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приёмами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых к ошибкам при воспроизведении. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Опосредствованная смысловая память у таких детей слабо развита.

Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей её слабости. У них чаще, чем у нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с нарушением интеллекта отмечаются и трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие их познавательной деятельности.

Для того чтобы обучение детей протекало успешней и носило творческий характер, необходимо достаточно развитое воображение. У таких детей оно отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Так как их жизненный опыт беден, а мыслительные операции несовершенны, формирование воображения идёт на неблагоприятной основе.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у детей с нарушениями интеллекта отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которой является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами.

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у детей с нарушением интеллекта страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

У детей с интеллектуальной недостаточностью более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость.

При нарушениях интеллекта сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И.Л. Баскакова). Это связано с тем, что при возникновении трудностей дети не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [1, с. 21-22]

А.Н. Леонтьев говорил, что ребёнок воспринимает, запоминает, размышляет в процессе своей деятельности. Развитие психики определяется жизнью и деятельностью ребёнка, особенно педагогически организованной деятельностью. Образ жизни ребёнка, и характер его деятельности, и система отношений, в которой совершается деятельность, определяется тем, как отражается ребёнком окружающий мир, какие стадии в своём развитии проходит ребёнок. Каждая стадия развития ребёнка имеет свои особенности, которые складываются не мозаично (из отдельных психических процессов), а по уровню развития сознания и личности ребёнка в целом и потому, как отражает ребёнок окружающий мир и как переживает своё место в этом мире. Это отражение осуществляется в процессе всех сторон деятельности ребёнка и во взаимоотношении его с окружающей средой.

Нужно рассматривать, проверять и анализировать не изолированный процесс восприятия, запоминания, мышления и т.д., а целостно изучать деятельность ребёнка, способы его работы, отношение ребёнка к работе.

Результаты обследования необученных детей с нарушением интеллекта младшего дошкольного возраста показали, что дети трёх- и четырёхлетнего возраста не владеют самыми элементарными операциями сравнения, анализа и синтеза. Как правило, работа идёт пробами. Дети вначале не понимают задачи, уходят от неё (соскальзывают), манипулируют элементами. Необходима чёткая словесно-жестовая инструкция для каждого типа, т. к. без инструкции дети не учитывают величин складываемых элементов, иногда даже начинают сбор пирамидки с колпачка. Только после каждого (словесного) отдельного указания «Найди большое кольцо, надень самое большое кольцо» и т.п., ребёнку удаётся выполнить задание. К концу четвёртого года жизни, после обучения, часть детей начинает самостоятельно учитывать величину.

Упражнения с «почтовым ящиком» показали, что дети трёх-пяти лет не могут выделить плоскостную фигуру, форму из объёмной, даже если форма лежит нужной плоскостью вверх. Они не соотносят двух плоскостных форм даже тогда, когда педагог вычленяет и показывает им плоскостную форму (поверхность каждой фигуры – вид сверху). Вначале дети, стараясь выполнить задание и вложить фигуру в любую прорезь независимо от формы, действуют с применением силы. После показа и обучения дети начинают работать пробами, однако разворот треугольника и полукруга вызывает непреодолимые трудности и возможен только при помощи педагога.

Работа с разрезными картинками показала, что у детей младшего возраста на основе отдельных частей не возникал целостный образ. Дети механически соединяли части, нагромождали их друг на друга, даже внешний признак (рамка или форма) не ориентировал их деятельность. После показа целого дети пытались самостоятельно сложить двухсоставную картинку. Но только в результате последовательного обучения все дети самостоятельно сложили двухсоставные картинки, а затем с помощью педагога сумели справиться с трёхсоставными. Пробы на обобщение дети трёх-четырёх лет не могли выполнить, так как у них не было обобщающих слов.

Пробы на выделение «четвёртого лишнего», «классификацию», «чего не хватает» выполнялись ими механически. Они понимали только часть инструкции, что нужно что-то выполнить, выделить и выполняли это по несущественным признакам. Дети младшего возраста с очень низким фонетическим и лексическим развитием речи, а часть из них вообще не владеет речью. В результате специальной логопедической работы к концу первого года обучения у этих детей появляются элементарные слова и словосочетания.

Итак, на уровне трёх-четырёх лет дети с нарушением интеллекта с трудом понимают и принимают мыслительную задачу. Или, приняв её, «соскальзывают» на манипуляцию с предметами. У ребёнка не возникает ни цели, ни намерения, ни плана действий, которые могли бы организовать и направить его деятельность.

После ряда подготовительных упражнений ребёнок четырёхлетнего возраста начинает принимать и выполнять задания с помощью педагога, а затем и самостоятельно.

Результаты обследования детей среднего дошкольного возраста пяти-шести лет показали, что в развитии детей происходит определённый сдвиг. Все дети уже могут сложить двух- и трёхсоставную матрёшку, собрали пирамидку. Основной характер их работы – примеривание частей пирамидки. Часть детей собрали пирамидку без учёта величины, но ни один ребёнок не пытался собрать пирамидку с колпачка, что часто мы наблюдаем в младшем возрасте. После показа и разъяснения педагога лишь двое детей не смогли справиться с заданием и собрали пирамидку без учета величины.

Задание на соотнесение плоскостных и объёмных фигур в «Почтовом ящике» выполнили все дети этой группы. На этом этапе мы уже не видим применения силы. Основной способ работы – пробы. Вместе с тем большинство детей выполняет это задание путем сближения сходных форм, но неодинаковых фигур и пазов (например, многогранник в разрезе путают с квадратом, треугольник – с полуovalом). С помощью педагога они исправляют соотношение, но остается трудность разворота при работе с треугольником и полуovalом. Дети не владеют достаточным анализом расположения фигуры в пространстве.

Складывать разные картинки дети данного возраста начинают только после очень подробной инструкции и показа действия с частями картинок. С помощью педагога они могут сложить от трех до семи картинок (из двух, трех, четырех частей), но целостного образа по отдельной части не восстанавливают.

Выделение «четвертого лишнего» из группы однородных предметов идет по случайным, несущественным признакам. Например, из четырех картинок – лошадь, собака, кошка, сапоги – дети выделяют лошадь.

На вопрос «почему?» отвечают «большая». Однако после показа признаков, ориентирующих на правильное обобщение, и после обучения дети уже могут самостоятельно делать, следуя принципам, и верно выполнять дальнейшие задания. Задача оказалась для них в зоне ближайшего развития.

Трудными для детей этого возраста являются задания по невербальной классификации – без опоры на наглядность, т.е. распределение картинок, изображающих разные группы предметов (транспорт, игрушки, мебель), сложенные вперемешку без предварительного показа. Большинство детей этот принцип выделило не сразу, а лишь после обучения.

Результаты обследования детей с нарушением интеллекта дошкольного среднего возраста показали, что они начинают принимать простые интеллектуальные задачи и справляться с ними самостоятельно или с помощью педагога. Однако процесс анализа, синтеза, обобщения у этих детей остаются недостаточно действенными. Весь конкретный анализ вместе с ним должен проделать педагог, после чего дети начинают выделять части целого и соотносить их с целым. Большинство детей выполняет это с помощью педагога.

Уровень развития речи у детей второго года обучения повышается настолько, что дети могут назвать все окружающие предметы обихода, хотя и с фонетическими искажениями, тогда как часть воспитанников первого года обучения была без речи, а часть владела отдельными словами или неразвернутой аграмматичной фразой из двух, трех слов. Дети второго года обучения уже могут дать связное описание отдельной несложной картинке с помощью нескольких фраз.

Обследование детей старшего дошкольного возраста показало, что в результате проведенной целенаправленной коррекционной работы уровень развития детей третьего года обучения значительно повысился. Дети складывают пирамиду с учетом величины колец. У большинства из них появляется зрительное соотнесение частей матрешки. Половина детей уже может работать самостоятельно, половина – с небольшой помощью, но в конечном счете с заданием уже могут справиться все дети. Коробка форм уже не представляет для них непреодолимую трудность; общая часть детей работает путем соединения сходных форм: формы разреза фигуры и формы прорези. При этом они еще смешивают многогранник и квадрат, или же треугольник и полуовал. Но уже не путают полуовал и многогранник, или треугольник и квадрат. Дети сразу выбирают «на глаз» идентичные или сходные формы и самостоятельно исправляют ошибки. Некоторые дети уже могут работать на зрительном соотнесении совершенно одинаковых форм без предварительных проб.

В результате коррекционной работы все дети этого возраста овладели основными цветами, понимали, принимали и правильно выполняли инструкцию.

Раздвинулась «зона ближайшего развития». У всех детей старшего дошкольного возраста и при решении задач на обобщение и классификацию картинок (при подкладывании к образцу и при разделении их на группы) большинству детей уже было достаточно небольшой помощи или показа. После этого выделяли принцип классификации и выполняли задачу. Помогало и обобщающее слово.

Задачу на выделение «четвертого лишнего» самостоятельно решать затруднялись. Однако после указания на ошибку и после обучения процесс пошел иначе: большая часть детей начала правильно решать задачу. Для всех эта задача оказалась в зоне ближайшего развития. Успешному выполнению задания способствовало и овладение речью, доступное к старшему дошкольному возрасту. В результате более высокого уровня развития речи дети могли составлять по отдельной несложной картинке рассказ в три-четыре фразы. В работе с серией сюжетных картинок дети раскладывали картинки в правильной последовательности (серия из 3-4 картинок) и рассказывали содержание каждой из них, но вне связи с остальными. Они не давали связного рассказа по всей серии картин, не могли передать в рассказе последовательность действий одного лица, не связывали события в единое целое. В конце года после специальных занятий по развитию речи рассказ по серии картин составляется детьми более самостоятельно (несколько детей), но в основном это умение достигается лишь в подготовительной группе (у детей семи-восьми лет, четвёртый год обучения).

Фонетические и грамматические трудности ещё сохраняются у части детей старшего возраста; однако эти дети составляют меньшую часть воспитанников третьего и четвёртого годов обучения.

Большую коррекционную направленность несут занятия по изобразительности. Они способствуют развитию мелкой моторики, развивают память, внимание, мышление, воображение. Наблюдение и сравнение детских рисунков на разном этапе обучения помогают увидеть, какой путь прошёл ребёнок в своём развитии.

Прослеживая особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей, мы можем заметить, что у них в начале дошкольного возраста не сформированы даже элементарные познавательные и моторные функции. Они испытывают трудности в зрительных, слуховых восприятиях и осмыслении встречающихся впечатлений.

Нередко дети с интеллектуальными нарушениями страдают нарушением моторики, их движения слабы, неловки, малокоординированы. Встречаются трудности в понимании и принятии познавательной задачи – преобладает вначале манипуляция, примитивная игра. Позже при попытке решить интеллектуальную познавательную задачу возникает трудность анализа элементов и их синтез, трудность вычленения принципа восприятия, обобщения и систематизации элементов, подлежащих восприятию и мысленной обработке. Однако систематическая работа, коррекционная работа в целом приводит к заметным успехам в развитии этих умений.

Одна из главных задач, стоящих перед учреждениями для детей с нарушением интеллекта, заключается в создании у них готовности к дальнейшему обучению в школе.

Успешность перехода ребёнка в школу зависит от базы знаний, заложенных в дошкольном детстве.

Чем раньше будет оказана детям с проблемами в развитии адекватная коррекционно-развивающая помощь, тем успешнее будет осваиваться ими учебная деятельность.

Список литературы

1. *Баскакова И.Л.* Внимание школьников-олигофренов. М.: Просвещение, 1982. 56 с.
2. *Венгер Л.А.* Об умственном развитии детей дошкольного возраста. «Дошкольное воспитание», 1971. № 1.
3. *Власова Т.А., Певзнер М.С.* О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973. 173 с.
4. *Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д.* Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
5. *Гаврилушкина О.П.* Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991.
6. *Екжакова Е.А., Стребелева Е.А.* Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта. Дефектология, 2000. № 3. С. 67-68.
7. *Катаева А.А., Стребелева Е.А.* Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
8. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Педагогика, 1989.
9. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Издательство АПН СССР, 1990. С. 86-108.
10. *Лебединская К.С.* Особенности эмоционально-волевой регуляции при умственной отсталости. М., 2002. 225 с.
11. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
12. *Морозова Н.Г.* Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. М.: Знание, 2009. 246 с.
13. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М., 1984.
14. Программы. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
15. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СО СВЕРСТНИКАМИ

Феденко Е.Н.

*Феденко Елена Николаевна – студент магистратуры,
кафедра олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики,
Московский городской педагогический университет
Институт специального образования и комплексной реабилитации, г. Москва*

Аннотация: в статье анализируются особенности взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра со сверстниками.

Ключевые слова: анализ, расстройства аутистического спектра, взаимодействие, специальная педагогика, РАС, аутизм.

С каждым годом во всем мире растет число детей с расстройствами аутистического спектра. По данным Министерства здравоохранения, в России в 2017 году число детей, зарегистрированных с диагнозом «аутизм» в возрасте 18 лет, существенно выросло по сравнению с 2016 годом: в 2016 году было зарегистрировано 17,7 тысяч случаев, а в 2017 году – уже более 22 тысяч [<https://life.ru>].

Расстройство аутистического спектра (РАС) – это отклонение в психическом развитии личности, главным проявлением которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми [1, с. 9]. У детей с РАС наблюдаются следующие особенности развития:

- состояние одиночества (недостаток социального взаимодействия);
- нарушения в развитии коммуникативной сферы;
- повторяющийся репертуар поведения (стереотипные движения и действия);
- нарушения в формировании эмоционально-волевой сферы; – неравномерность развития познавательных процессов.

Состояние одиночества – критическое снижение способности к установлению контакта с социумом. Как известно, потребность в общении – одна из самых важных человеческих потребностей. Общение – это главное условие и основной способ жизни человека: только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире. Дети с РАС предпочитают находиться в своем собственном мире, в котором они чувствуют себя в безопасности.

В психологии взаимодействие определяется как «взаимное воздействие или влияние». В социальном взаимодействии поведение одного человека выступает стимулом для поведения другого, и наоборот.

Отечественные психологи подчеркивают: социальное развитие осуществляется в двух направлениях – в освоении предметного мира и в освоении мира отношений между людьми. Взаимодействие между детьми рассматривается как важное условие развития психики ребенка, оказывающее особое влияние на становление его личности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец и др.).

Процесс развития взаимодействия сложен и многогранен для любого человека. Становление взаимодействия зависит от различных факторов: особенностей физического развития ребенка, состояния его нервной системы, влияния окружающей речевой среды и т. д.

Нарушения в развитии коммуникативной сферы является одним из основных признаков раннего детского аутизма. Данный признак проявляется в самом раннем возрасте: при комплексе оживления, который может проявляться позднее чем у сверстников, отмечается отсутствие фиксации взгляда на лице близкого взрослого, ответных реакций ребенка на улыбку, обращенную речь и жесты. При взрослении

слабость контактов с ближайшим окружением продолжает нарастать. У детей нет стремления к близкому тактильному, эмоциональному контакту с родителями.

Более того, может проявляться страх, агрессивное поведение по отношению к ним (или одному из них). Отмечается незаинтересованность в совместной деятельности со стороны детей с расстройствами аутистического спектра: дети не задают вопросов, не просят почитать или рассказать сказку, не зовут родителей для разрешения проблемных ситуаций [7, с. 456]. У детей с РАС отсутствует стремление к общению со сверстниками – наблюдается игнорирование или активное (иногда агрессивное) отвержение попыток вступить в контакт.

В своих социальных контактах ребенок данной категории крайне избирателен. Холодность, погруженность во внутренние переживания, низкий уровень коммуникативных способностей отталкивают сверстников, ограничивая круг общения. Это в свою очередь затрудняет его личностное развитие, усвоение правил поведения в обществе и нравственных категорий. Отклонения в речевом развитии, прежде всего, ее коммуникативной функции – один из основных признаков расстройства аутистического спектра у детей.

Основной чертой детей с РАС является негативное отношение к любым попыткам установления контакта с ним. Ребенок может начать волноваться, если кто-то обращается к нему, отказываться играть даже с близкими людьми. Такие дети не любят физического контакта с другими людьми, избегают глазного контакта, не интересуются другими людьми. Ясно, что если дети с РАС не способны устанавливать контакты даже с ближайшими людьми, то у них предсказуемо возникают проблемы при взаимодействии со сверстниками.

Некоторые особенности взаимодействия детей с РАС со сверстниками рассмотрены в классификации О. С. Никольской. По классификации О. С. Никольской все разнообразие детей с ранним детским аутизмом может быть условно отнесено к 4м группам [8]:

Рассмотрим обобщенную характеристику детей каждой группы.

Для детей 1-й группы характерны следующие проявления:

- ребенок отрешен, автономен;
- не вступает в контакт не только с чужим человеком, но с близкими людьми, даже с матерью.

При этом такой ребенок может реагировать на неречевые звуки, особенно на музыку, но реакция отсрочена по времени. Предметы и игрушки его не интересуют, или он может, например, выкладывать игрушки в один ряд. Новые предметы пугают, вызывают тревогу.

Оценить продуктивность внимания или критичность не удастся, что связано с невозможностью установления контакта. Поведение ребенка полностью автономно, произвольно. Часто такой ребенок имеет высокую механическую память. В целом, можно говорить о грубейшей неравномерности в развитии психических процессов. Причем, сильнее всего страдает, прежде всего, произвольность поведения. Итак, здесь любой контакт со сверстниками отсутствует. Эти дети вообще не способны к общению.

Дети 2-й группы. Внешне такие дети выглядят как наиболее страдающие. Они напряжены, скованны в движениях, при этом демонстрируют стереотипные движения. Может проявляться двигательное беспокойство, в том числе стереотипные прыжки, бег по кругу, кружение, пронзительный крик.

Другие их характерные особенности:

- монотонная речь,
- страх громких звуков,
- упорные страхи бытовых ситуаций.

Часто такой ребенок обучается социальным навыкам, но привязывает их к конкретной ситуации. Такая же буквальность проявляется и в мышлении. Недоступно

понимание контекста ситуации. Эти особенности резко затрудняют общение со сверстниками. Такие дети могут реагировать на все попытки поиграть с ними криками, плачем. Кроме того, они обычно не заинтересованы в контактах со сверстниками, предпочитают проводить время в одиночестве.

Особенности развития и поведения детей 3-й группы:

- быстрое развитие речи;
- длинные монологи на значимые темы;
- использование цитат;
- речь подчеркнута «взрослая».

Как отмечает Е.Р. Баенская, речь таких детей «взрослая», с большим запасом слов, «интеллектуальными» интересами, которые демонстрирует ребенок [3]. Но как раз речь и привлекает внимание своими характерными, странными чертами. Это оторванность речи ребенка от реальной ситуации, блестящие глаза и выражение постоянного энтузиазма.

Е. Р. Баенская выделила следующие особенности общения таких детей:

- конфликтность,
- неумение уступать,
- непонимание правил социума в целом,
- дезадаптация в среде сверстников.

Моторное развитие также специфично: дети неловки, отмечается нарушения мышечного тонуса, недостаточность координации движений, трудности «вписывания» в пространство [11, с. 176]. Это также дополнительно осложняет общение со сверстниками, так как таких детей просто не берут в совместные игры. Но эти дети и не заинтересованы в общении со сверстниками, их больше привлекает общение с взрослыми.

С взрослыми дети часто оживлены, многословны. Создается ощущение их активности и деятельности, хотя продуктивность деятельности чаще всего низкая. Но это внешне впечатление, так как активны эти дети только в сфере собственных интересов. К тому же обращает на себя внимание то, что они не вступают в настоящий диалог с взрослым человеком, могут разговаривать, даже если собеседник уже вышел из комнаты и т.д.

Значительные трудности ребенок испытывает при необходимости «считывания», понимания эмоций и чувств окружающих его людей [5]. Здесь нарушения пересекаются с таким нарушением развития, как низкий уровень эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект – это сложное и многомерное понятие. К нему относится, например, умение точно назвать состояние другого человека.

Ребенок с РАС также ориентируется лишь на оценку фрагментарных характеристик общения. Они, например, могут считать, что громкий голос означает, что человек рассержен, и т.д. Нет четкой оценки эмоционального состояния другого человека, не хватает понимания сложных, неоднозначных переживаний. При этом детей, относимых к 3-ей группе, можно назвать активными и энергичными. В этом они заметно отличаются от пассивных и замкнутых детей с аутизмом. Но, как отмечают исследователи, это внешнее впечатление, на самом деле такие дети чувствительны к переменам в обстановке, подвержены страхам. В этом они схожи со всеми остальными детьми с аутизмом. Разница в том, что у данной группы детей тревога проявляется не в замкнутости, а в «активных» формах [4, с. 51].

Для детей 4-й группы характерна потребность в контактах со сверстниками, но также и сильный страх перед этими контактами. Дети этой группы тревожны, пугливы. Их особенность состоит в том, что они практически не способны к самостоятельному контакту со сверстниками. Им необходима постоянная поддержка со стороны взрослых. При этом эти дети все-таки стараются выстраивать правильные

формы поведения в обществе. Но это проходит на фоне неспособности адекватно понять ситуацию общения и неумения понять эмоцию сверстника.

Например, они не способны правильно воспринять выражение лица другого ребенка, понять, что оно выражает. Это значительно усложняет их адаптацию. В результате своего непонимания ситуации, они становятся тревожными, легко теряются, требуют поддержки со стороны близкого человека.

Собственно, в общении со сверстником они оказываются выражено неадекватными. Неадекватность выражается в следующем:

- непонимание подтекста ситуации;
- неверная оценка эмоционального состояния сверстника;
- неумение понять чувства другого человека, «встать на его место»;
- неправильное понимание чужих эмоций.

В силу этих качеств, они оказываются исключенными из всех ситуаций взаимодействия со сверстниками. Но они по-своему тянутся к общению, просто не понимают, как именно наладить контакт.

Для детей всех групп нарушения в общении обычно становятся явными в течение второго и третьего годов жизни. До этого возраста нарушения в общении могут быть не так заметны.

Ребенок с РАС не кажется заинтересованным в других людях и, особенно, в других детях. Он может подходить к ним, но не хочет играть, не понимает смысла стандартных детских игр. Ему может нравиться телесный контакт, но он не будет участвовать в игре или каких-либо других взаимодействиях.

Некоторые дети, страдающие аутизмом легкой степени, в центре группы детей (или около) могут быть окружены странной аурой одиночества. Часто у детей с РАС отмечается задержка в развитии речи, что также затрудняет контакты со сверстниками.

Дети, с расстройствами аутистического спектра, часто оказываются не включенными в образовательное поле [2]. Дело в том, что такого ребенка недостаточно просто учить. Искаженное развитие аутичного ребенка проявляется в системном нарушении переноса знаний в практическую плоскость.

Первоочередной задачей интеграции ребенка с РАС в образовательную среду является адаптация в коллективе сверстников и дальнейшая социализация.

Работа с ребенком с РАС предполагает постепенное, поэтапное включение в образовательную деятельность при коллегиальном сотрудничестве специалистов.

Первым этапом образовательной интеграции является этап индивидуальных игровых занятий. Начинать следует с того, чтобы ребенок научился видеть человека вообще, получить положительный опыт контакта. Наиважнейшая задача индивидуальной деятельности - создать доверие.

Следующим этапом образовательной интеграции является включение ребенка с РАС в микро-группу. Что дает возможность определения предполагаемых проблем при будущем включении ребенка в макросоциальное пространство. Совместная образовательная деятельность дает возможность получить опыт взаимодействия с другими детьми, освоить разные формы такого взаимодействия и, таким образом, почувствовать себя частью коллектива. С помощью игровых занятий решаются как общие задачи, направленные на социальное и эмоциональное развитие ребенка, так и специфические, непосредственно связанные с особенностями нарушений в развитии детей, входящих в группу.

Основные задачи игровых занятий в микро-группах:

- создание условий и формирование у детей мотивации к взаимодействию и общению;
- формирование образа себя через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
- стимуляция собственной игровой, коммуникативной, речевой активности ребенка;

- развитие произвольной регуляции поведения;
- развитие познавательной сферы: зрительного и слухового внимания, восприятия, памяти и др.;
- формирование представлений об окружающем мире.

Представленное видение образовательной интеграции ребенка с РАС направлено на компенсацию нарушений. Гибкая предметно-развивающая среда приобщает к жизни в социуме, учит выражать себя. «Следуя за ребенком», педагог последовательно и поэтапно развивает ребенка с расстройством аутистического спектра лишь тогда, когда процессы воспитания и обучения имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием между обучением и психическим развитием.

Таким образом, РАС – это сложное расстройство, которое включает в себя одновременно несколько отклонений от нормального развития. Среди них можно отметить затруднение общения с взрослыми и сверстниками, стереотипное, однообразное поведение, некоторые особенности интеллектуального развития. Причины РАС пока что неизвестны. Все это делает коррекцию поведения детей с РАС сложной проблемой. В целом, здесь нужно понимать причины и особенности нарушений взаимодействия у конкретного ребенка с РАС.

Нарушение навыков общения со сверстниками у детей с РАС рассматривается исследователями как приоритетное нарушение психического развития. Вместе с тем, проблема формирования предпосылок общения у детей с РАС, определение критериев прогноза развития этих детей недостаточно разработаны. Нет также общей картины нарушений взаимодействия с другими детьми. Одни дети с РАС полностью отвергают компании сверстников, другие дети могут принимать компанию других детей, но без участия в играх.

Считается, что постепенно дети с РАС могут научиться общению. Но это нарушение полностью не исчезнет. РАС сохраняются на протяжении всей жизни человека, но благодаря ранней коррекционной помощи можно добиться многого. Конечно, эффективность деятельности зависит от типа нарушений и тяжести состояния.

Список литературы

1. *Азова О.И.* К вопросу об аутизме / О.И. Азова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. 2016. № 1. С. 7–20.
2. *Аршатская О.* О психологической помощи детям раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: взаимодействие специалистов и родителей // Дошкольное воспитание. 2016. № 8. С. 63-70.
3. *Баенская Е.Р.* Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.10 / Елена Ростиславовна Баенская. М., 2008. с. 1
4. *Баенская Е.Р.* О коррекционной помощи аутичному ребенку раннего возраста / Е. Р. Баенская // Дефектология. 1999. №1, С. 47-54.
5. *Балашова В.П.* Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Молодой ученый. – 2018. – №46. – С. 247-249.
6. *Думчица Е.В.* Неизвестный аутизм. В России за год число детей-аутистов выросло на 25%. [Электронный ресурс]. URL: <https://life.ru/> (дата обращения: 07.12.2018).
7. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, 22–24 ноября 2017 г., Москва / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 456 с.
8. *Никольская О.С.* Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) / О.С. Никольская // Дефектология. 2010. № 2. С. 3-18.

9. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребенку: метод. пособие. М.: Владос, 2014. 208 с.
10. Рудик О. Коррекционная работа с аутичным ребенком: метод. пособие. М.: Владос, 2014. 192 с.
11. Хаустов А.В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А. В. Хаустов. М.: ВЛАДОС, 2005. 176 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕТЬМИ, ЗАНИМАЮЩИМИСЯ СМЕШАННЫМИ ЕДИНОБОРСТВАМИ

Сороканюк О.В.

*Сороканюк Олег Вячеславович – тренер-преподаватель,
Читинская городская молодежная общественная организация «Плацдарм»,
Детско-юношеская спортивная школа № 5, г. Чита*

Аннотация: статья посвящена смешанному боевому единоборству. Рассматриваются проблемы технической подготовки в смешанных единоборствах. Исследованы проблемы усвоения подростками 10 - 12 лет технических элементов в смешанных боевых единоборствах.

Ключевые слова: единоборства, смешанные единоборства, техническая подготовка, образовательная программа смешанных боевых единоборств, усвоение технических элементов.

ВВЕДЕНИЕ

Объект исследования: подростки 10-12 лет

Предмет исследования: проблемы усвоения технических элементов детьми 10-12 лет, занимающимися смешанными единоборствами.

Цель исследования: выявить проблемы, возникающие при изучении технических элементов на занятиях по смешанному боевому единоборству. Усвоение учебного материала и его реализация в учебно-тренировочных схватках.

Основная проблема усвоение детьми учебного материала на тренировках – квалификация тренера и подача материала детям [6].

При изучении технических элементов смешанных единоборств, первое, что нужно освоить – страховку и само страховку [1, 3].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эксперимент проводился в трех группах начальной подготовки (ГНП-1), численный состав которых составил 30 человек, 25 человек и 27 человек.

Технические элементы, предложенные детям для усвоения на занятиях, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Технические элементы, предложенные детям для усвоения на занятиях по смешанному единоборству

№	Группа технических элементов	Технические элементы
1	Элементы страховки и само страховки	-падение на бок, назад на 2е руки, вперед на предплечья, на грудь. -кувырки вперед, назад, через плечо.
2	Элементы техники бросков	-подворот на переднюю подножку -подворот на бросок через бедро
3	Элементы техники борьбы в партере	-рычаг локтя руки между бедер
4	Элементы техники ударов руками и ногами	-прямые и боковые удары из учебной стойки -удар коленом вперед из учебной стойки -боковой удар ногой (мидлстик)

При проведении педагогического эксперимента выяснилось, что у детей вызывали трудности следующие технические элементы: кувырок через плечо, падение на грудь [5], подворот на переднюю подножку, боковые удары рукой [4], боковой удар ногой (таблица 2).

Таблица 2. Технические элементы, вызвавшие трудности у детей при изучении

№	Страховка и само страховка		Техника бросков	Техника борьбы в партере		Техника ударов руками/ногами	
	1	- падение на грудь.		- кувырок через плечо.	-подворот на переднюю подножку	-	
ГНП 1,2							
% детей у которых были трудности при изучении тех. элементов	85	20	24	-	-	68	53

В процентном соотношении указано количество детей, у которых были трудности при изучении технических элементов.

Не вызвали трудности: кувырок вперед, назад, падение на бок, падение назад, падение вперед на предплечья, подворот на бросок через бедро, прямые удары из учебной стойки и удар коленом.

Таким образом, используя данные эксперимента, можно скорректировать программу тренировочного процесса и увеличить количество часов на изучение элементов, вызывающих трудности.

Список литературы

1. *Гаткин Е.В.* Все о самбо. Литагент «АСТ», 2008. ISBN 978-5-17-052408-2, 978-5-271-20377-0.
2. *Шулика Ю.* Борьба дзюдо: первые уроки // Литагент «Неоглори», 2006. ISBN 5-222-09728-5.
3. *Харламповцев А.А.* Борьба самбо. Физкультура и спорт. г. Москва, 1957.
4. *Атилов А.* Современный бокс. Литагент «Неоглори», г.Ростов н/Дону,2003. ISBN: 5-222-03335.
5. *Головихин Е.В.* Программа по кикбоксингу. Ульяновск, 2009.
6. Методика развития общей физической подготовки у подростков, занимающихся смешанными боевыми единоборствами. № 5 (37), 2018.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

METHODOLOGICAL CULTURE OF TEACHER

Kurbanova F.A.

Kurbanova Fotima Alimovna – English Teacher,

SCHOOL № 18,

BAYAUT DISTRICT, SYRDARYA REGION, REPUBLIC OF UZBEKISTAN

Abstract: *the following article is about the way teacher use in the session. According to the author teacher should obtain pedagogic methodology before entering to any class. At the same time they have to experience the certain science we call pedagogy. Also author points out the phenomenon named as culture. In this article she states about the importance of culture and its place in education field.*

Keywords: *pedagogy, specific principles, methodology, subject, upbringing, cultural, knowledge.*

Modern pedagogy is going through hard times. From the standpoint of evidence and logics of events development, each science has its own laws of sustainability and progress, has its lifelong general and specific principles, rules, object of study, categorical apparatus and so on. This fully concerns such a dynamic science as pedagogy, because knowledge of the nature, effect of educational laws and regularities helps teacher to find the correct answers to the key questions of educational reality and practice. Academician Ivan Zyazyun insistently proved that traditional pedagogy is objectively unable to meet the growing imperatives of our time [1]. Thus, today's urgent issue is to overview many established pedagogical approaches primarily concerning the conceptualization of the content of modern education, understanding the nature and the content of educational activity, educational process, determining the place, role and real possibilities of modern educational technology application, determining conditions, principles, forms, methods and means of formation methodological culture of a teacher, etc. Besides, it is necessary to be well aware of pedagogy as a science, though having its own status of functioning but being in a range of other sciences, is certainly under their influence (philosophy, psychology, cultural studies, sociology, logic, etc.).

In our opinion, pedagogic methodology can help to solve these and other complex issues of modern pedagogy [1]. Today there is a generally established view that pedagogy is the only science dealing with education, therefore, the science of training and upbringing. This does not mean that other sciences do not study certain problems of modern pedagogy. Today pedagogical anthropology, hermeneutics, phenomenology, synergy and so on gained scientific status and are powerfully utilized in scientific knowledge (on the methodology level). Instead, general pedagogy is the only special science dealing with education. This is due to the fact that only pedagogy as a science studies problems of education in its entirety. For pedagogy education is the only proper object of study. The scientist noticed that it is used to believe the subject of pedagogy to be upbringing. But today it is more appropriate and "... correct to consider the subject of pedagogy to be the study of the essence of human personality formation and development and on this basis processing the theory and methodology of education as a specially organized pedagogical process". S. Honcharenko explained that this definition directs researchers and teachers practitioners to learning and comprehensive understanding of the process of individuality development and profound dependencies that exist between this development and education [2].

In modern conditions pedagogical methodology is a reliable guide that identifies regularities and formation of all the systems of practical pedagogical activity. Based on

quantitative and qualitative changes it allows to prove the most effective mechanisms of the regulation and functioning of pedagogical action, to define spiritual and cultural context of pedagogical activity, and to analyze value-semantic component of pedagogical activity. Based on the general dialectical principle on the interrelation between things and social phenomena pedagogical methodology allows revealing deep interaction between pedagogical thinking and activity, to explore the conditions under which pedagogical activity becomes moral and aesthetic phenomenon, and so on.

Any education is a complex social phenomenon, the process and the result of mastering by individuality certain system of sciences, knowledge, practical skills, abilities and associated with it development of its intellectually-cognitive, artistic activity as well as moral and aesthetic culture. The main aim of pedagogical education is preparing specialists to the work in the educational sphere. The specificity of pedagogical education is determined by increased social demands for professional activity and individuality of a teacher as a subject of educational communication and pedagogical process. Therefore, pedagogical education is aimed to solve two sets of interrelated problems: first of all, to promote socially valuable personal development of future teachers (their fundamental, common cultural, moral and social maturity) and secondly, to help them in professional development and specialization in pedagogical activity [3]. The content of pedagogical education is primarily determined by the needs of society and individual that finds its real reflection in the educational qualifying standards, concepts, programs and more. The scope and character of the content of pedagogical education is also determined by the type and level of the educational institution, content of subjects and age features of students. S. Honcharenko fairly pointed that poor understanding of educational matter by many officials, leads to significant losses not only in theory but also in practice of making the content of pedagogical education. Hereto is added the fact that the inability to determine properly the content of national pedagogical education provokes uncritical transfer of someone else's experiences on native soil that is not just unproductive but is largely a disastrous matter.

Instead, we believe that thorough knowledge and intelligent use of pedagogical methodology it can help in solving this extremely important issue. What it can exactly help?

First of all, it can help to fill the standards of pedagogical education with the general cultural and national elements.

Second, it can help to outline clearly the content of pedagogical education with the idea of pedagogization of both educational and public space.

Third, the content of pedagogical education should reflect more specifically and consistently the issue of personality socialization. The basis of this statement should take developmental-optimistic principle of education and upbringing as it was proved on highly methodological level in the monograph by O. Budnyk [4].

Thus, all the phenomena that require study of the problem of the educational process improvement, teachers training, fully developed personality of a pupil/student, etc. demand high methodological culture from teacher-researcher.

References

1. *Budnyk O.* Professional training of primary school teachers to social and pedagogical activity: theory and methods. Dnipropetrovsk, 2014.
2. *Vashchenko H.* Educational ideal. Poltavskyy visnyk. Poltava, 1991.
3. *Honcharenko S.* Pedagogical science. In: Encyclopedia of education. Yurinkom Inter. Kyiv, 2008. 644-646.

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Седова М.М.

*Седова Мария Михайловна – магистрант,
кафедра педагогики,
Московский городской педагогический университет, г. Москва*

Аннотация: *представленная статья – это взгляд на проблему управления педагогическим коллективом учителя средней школы, основного звена образовательной системы Российской Федерации.*

Учитель, как никто другой знает и понимает все проблемы внутри педагогического коллектива, т.к. является непосредственным его участником, взаимодействует с коллегами и руководством по широкому аспекту педагогической деятельности, изнутри видит успех и недостатки процесса обучения детей.

В статье делается акцент на особенности образовательного процесса в условиях реформы системы образования, исходя из требований и вызовов современного общества. Школа призвана не просто дать качественные знания по основным предметам учебного курса, но и подготовить подрастающее поколение к взрослой жизни, к осознанию необходимости овладения передовыми технологиями.

Для решения этой задачи педагогические коллективы образовательных учреждений должны быть соответствующим образом подготовлены. Деятельность педагогов должна быть слаженной и скоординированной, основанной на совершенных методах и приемах.

В статье указываются отличительные черты современного управления в образовании, описываются различные подходы управленческой деятельности в сфере образования.

Раскрывается роль руководителей образовательных учреждений в создании комфортных условий образовательного процесса, надлежащего психологического климата, реализации привычных моделей управления, стилей руководства.

Особое внимание в статье уделяется личности педагога, показана его уникальность и важность в связи с этим качественной кадровой политики в подборе и расстановке педагогов, их профессиональной подготовки и аттестации.

Дается характеристика педагогического коллектива, его специфические особенности и отличия от других трудовых коллективов.

Констатируется важность преодоления негативных моментов, возникающих в процессе педагогического труда.

Ключевые слова: *педагогический коллектив, управление, педагогическая деятельность, педагог.*

УДК 331.225.3

В настоящее время развитие педагогического коллектива является одной из стратегических целей образовательного учреждения. В связи с модернизацией системы управления образованием возникает необходимость в постоянных изменениях моделей поведения педагогических и управленческих работников. Сегодня происходит реформирование всех уровней системы образования, передача финансовой ответственности с федерального на региональный уровень, слияние образовательных учреждений, в силу чего актуальность управленческой деятельности повышается.

Управленческая деятельность принципиально отличается от иных видов труда, так как связана с различными человеческими отношениями, множеством производственных ситуаций при максимальной ответственности за процесс и результат управления. Как отмечает А.Л. Егоршин, важные особенности управленческой деятельности заключаются в следующем:

- в многообразии видов деятельности на различных уровнях управленческой иерархии;

- неалгоритмическом, творческом характере деятельности, осуществляемой в условиях недостатка информации и часто изменяющейся, зачастую противоречивой обстановки;

- выраженной прогностической природе решаемых управленческих задач;

- значительной роли коммуникативной функции;

- высокой психической напряженности в силу большой ответственности за принимаемые решения [1, с. 124].

Деятельность руководителей образовательных учреждений, связанная с управлением педагогическим коллективом, сегодня становится предметом многочисленных дискуссий. Исследование данной темы с позиции психологического обеспечения осуществляется относительно недавно. Вместе с тем, как отмечают некоторые исследователи (А.П. Егоршин, Н.С. Касаткина), в современной отечественной педагогической психологии и психологии управления возникает объективная необходимость в изучении этой дефиниции в условиях перехода к рыночным отношениям менталитета как подрастающего поколения, так и многих педагогических работников, особенно молодых, изменившегося подхода к системе школьного обучения и воспитания. В связи с этим, руководители образовательных организаций вынуждены решать ряд сравнительно новых образовательных и управленческих задач, и особенно остро стоит проблема осознания значимости поиска инновационных методов и подходов к управлению педагогическим коллективом, психологического обеспечения деятельности руководства образовательным учреждением, возрастающего в условиях преобразования воспитательно - образовательного процесса практически любого образовательного учреждения [4, с. 403]. Кроме того, на наш взгляд, актуальность данной проблемы обуславливают возросшие требования к уровню психологической подготовленности руководителей образовательных организаций в силу усложнения современных условий образовательной деятельности педагогов и учащихся, постоянного роста профессиональных требований. Обоснованность исследования подчеркивается выводами ряда исследователей, согласно которым выбранный руководством образовательного учреждения стиль, способы и приемы управления педагогическим коллективом напрямую влияют на морально-психологический климат в коллективе, на достижение стоящих перед образовательным учреждением целей и задач [3, с. 84].

Управление педагогическим коллективом обеспечивает достижение целей повышения качества образования и включает в себя:

- создание условий, способствующих самореализации педагогов и их удовлетворению своей работой;

- эффективное использование профессионального мастерства и возможностей педагогов;

- создание и сохранение благоприятного морально-психологического климата;

- удовлетворение профессиональных потребностей педагогических работников.

Каждый педагог является уникальной и неповторимой личностью, в связи с этим руководитель вряд ли может рассчитывать на то, что применение одного и того же подхода, одних и тех же управленческих действий и приемов к разным сотрудникам будет одинаково эффективным. При этом следует принимать во внимание, что, с точки зрения психологов, в поведении работника проявляются не только рациональные, но и интуитивно-эмоциональные качества его характера. Таким образом, его решения и поведение определяют не только рациональные (сознательные), но и эмоциональные факторы, чаще всего выступающие совместно. Человек поступает, с одной стороны, согласно своим внутренним склонностям и решениям, а с другой, - согласно внешней обстановке. На решения и действия любого человека оказывают влияние:

- а) особенности его личности;
- б) возможности, данные ему природой либо развитые в ходе обучения;
- в) имевшиеся или сложившиеся взгляды и вкусы;
- г) мотивация деятельности, присущая ему от рождения или развитая.

Опытный руководитель осознает, что человеческая природа представляет решающую переменную в деятельности и играет важную роль для эффективной работы организации.

Если рассматривать организационное поведение, в первую очередь, в качестве управленческого процесса, то в этом случае необходимо выяснить роль, принадлежащую в нем руководителям, по своей сути и являющимся его организаторами.

Отличительные черты современного управления в образовании:

1. Системный подход, реализуемый посредством единой системы педагогических требований, единой системы ценностных ориентаций.

2. Ситуационный подход, основанный на том, что принятие управленческих решений осуществляется с учетом сложившейся ситуации. В то же время, в случае экстренных ситуаций для принятия срочных решений по определенным вопросам проводятся внеплановые совещания.

3. Непрерывное совершенствование организационной культуры, реализуемое с помощью привлечения в образовательное учреждение специалистов высокого профессионального и общекультурного уровня, приглашением для повышения квалификации руководителей, ученых, проводящих лекции, консультации и семинары с управленческими и педагогическими работниками.

4. Личностно-ориентированный и индивидуальный подход, заключающийся в максимальном выявлении и использовании способностей каждого члена коллектива, соблюдении свободы выбора для всех участников образовательного процесса, создании благоприятного морально-психологического климата, проведении исследований психологической службой образовательного учреждения, индивидуальных бесед руководителя с работниками по вопросам личного участия в совершенствовании деятельности образовательной организации.

5. Демократический подход, состоящий в делегировании полномочий и ответственности руководителям подразделений и педагогическим работникам, предоставлении возможностей для обсуждения важных вопросов, учете мнения работников при принятии решений [2, с. 110].

Следует отметить, что уровень общительности - это важнейшее качество, определяющее профессиональную компетентность педагогов.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно констатировать, что психологическое обеспечение работы руководства образовательной организации является одной из важнейших задач организации управления педагогическими коллективами.

Наиболее эффективные пути психологического обеспечения работы руководителя образовательной организации по управлению педагогическим коллективом, на наш взгляд, заключаются в следующем: взаимодействие психолога и руководства школы должно быть направлено на совершенствование стиля и способов управления педагогическим коллективом, соответствующих особенностям этапа развития педагогического коллектива, формирование в коллективе атмосферы доброжелательности, уважения и доверия к сотрудникам, использование коллегиальных методов принятия решений, демократизацию управления.

Таким образом, руководителю образовательной организации необходимо создавать психолого-педагогические условия, при которых каждый член педагогического коллектива мог бы чувствовать себя организатором на своем рабочем месте, что достигается посредством реализации продуктивных моделей управления и стилей руководства в процессе делового общения с сотрудниками и учащимися:

- Формирование оптимальных условий деятельности педагогических работников;
- Улучшение структуры взаимоотношений, личных контактов и т.п.;
- Обеспечение процедуры комплектования первичных коллективов школ, учитывающей психологическую совместимость людей;
- Использование активных социально-психологических способов, позволяющих выработать у членов коллектива навыки эффективного взаимодействия.

Функции управления педагогическим коллективом включают комплекс задач: кадровую политику, подбор работников; оценку и аттестацию; обучение; расстановку управленческих кадров. Создание команды единомышленников, способной ставить стратегические цели и решать сложные задачи, мотивирование сотрудников к изменяющимся условиям деятельности в силу модернизации образования, слияния образовательных организаций и т.д. подвластно лишь руководителям, овладевшим комбинационным искусством.

Педагогическому коллективу как профессиональному объединению людей свойственны все общие признаки коллектива. В то же время педагогический коллектив обладает и своими специфическими особенностями, к числу которых учеными относятся: полифункциональность, самоуправляемость, ненормированность рабочего дня педагогического работника, то есть отсутствие четких временных рамок для выполнения определенных видов педагогического труда, коллективный характер деятельности и коллективная ответственность за ее результаты. Это оказывает отрицательное влияние на жизнедеятельность педагогического коллектива, часто становится причиной перегрузки педагогов, недостатка свободного времени для их профессионального роста, что, в свою очередь, влечет возникновение конфликтов и стрессов, рассогласование интересов и целей в педагогическом коллективе.

Список литературы

1. *Егоршин А.П.* Управление персоналом: Учебник для вузов / А.П. Егоршин. 3-е изд. Нижний Новгород: НИМБ, 2013. 713 с.
2. Инновационное управление персоналом: сборник трудов IV Все-российского кадрового форума / Отв. ред. Г.П. Гагаринская. Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2015. 286 с.
3. *Касаткина Н.С.* Формирование благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе / Н. С. Касаткина, И. С. Аксенов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2013. № 10. С. 84–85.
4. *Коваленко С.А.* Психологическое обеспечение работы руководства школы по управлению педагогическим коллективом // Молодой ученый, 2017. № 20. С. 403-406. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/154/43587/> (дата обращения: 12.02.2018).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE LINGUO-CULTURAL ASPECTS OF ONOMASTIC LEXEME

Mamatkulova B.R.

*Mamatkulova Bakhtijon Ravshanovna - Teacher,
Languages department,
Chirchik Higher Tank Command and Engineering School,
Tashkent, Republic of Uzbekistan*

Abstract: *onomastic lexeme has been and remains a constant object of attention of researchers. The semiotic essence of the proper name, the peculiarities of the semantic content of the onomastic vocabulary was analyzed in the works of John Mill, A. Gardiner, and others. As we know, the diachronic approach has long been a priority in the study of onomastic vocabulary. The functionality of onomastics and onomastic lexicography theory are set and solved the problems of onomastic word-formation and morphology is getting increased very fast and actively studied artificial onomastic nomination as a rhetorical invention. At the same time, "traditional works of onomastic sciences was an indication of the unresolved status of a large number of problems of their own names" [1].*

Keywords: *onomastic, pragmatic, culturally marked, lexical groups, concept, component.*

UDC 81-22

Onomastic material has a huge cultural potential. In the aspects of linguoculturological and pragmatic information, however, onomastics studied quite insufficiently. As E. L. Berezovich rightly noted [2], it is not enough to declare the fact of cultural and historical value of a proper name, but it is necessary to develop a methodology for extracting cultural and historical information from the onomasticon, as well as a methodology for describing and interpreting this information. We regard our work as one of the steps in the implementation of this large-scale task.

Along with the ability to transmit meaningful information to the recipient, onyms have the ability to make the same information closed to "uninitiated" or foreign cultural receivers, since proper names are always specific realities related to the background vocabulary [3].

1. Onomastic realities of specific sign system, dynamically realized in various lingual and formal subsystems. The main parameter of this subsystem is a large dependence on socio-cultural circumstances. Onomastics is correlated with the system of culturally marked values and ideas that are assimilated in the process of familiarizing with the corresponding linguistic culture.

2. The boundaries between culturally specific and internationally known names are now becoming more mobile and reversible due to the expansion and deepening of the processes of intercultural communication.

3. Analysis of name as linguo-social artifact allows you to reflect onyms as myths integrating and expressing in it the denotation, and concept.

4. As linguistic signs, inseparable from the corresponding linguistic culture and communication processes, the onyms acquire pragmatic significance - the ability to convey different types of emotional and intellectual evaluations.

New units from the sphere of artificial onomastics under the influence of extralinguistic conditions, including the influence of such categories as "fashion" and "prestige", quickly pass the stage of agnomyms and turn into pragmas.

5. Speaking at the same time about the function of identification and symbolization, onomastic reality contributes to language economy.

➤ Material culture is manifested by certain lexical groups, among which ergonyms and markings occupy an important place. Ergonyms and markings can be referred to artificial onomastic vocabulary.

➤ Ergonyms and markings play an important role in the complex process of cognition of changes in all spheres of life of modern society.

➤ The ergonyms and markings reflect the dynamic changes in material culture, everyday life of social relations.

➤ The fall of the "iron curtain", the strengthening of intercultural contacts at all levels led to a mass influx of markings into the common language, which lost the signs of argonyms in the receiving language and acquired stable pragmatic characteristics.

➤ Ergonomy and marking names, like place names and anthroponyms represent linguocultures as the usual components (sign - value) add the cultural-conceptual component.

It is the latter circumstance that determines the tactic of transferring the content of marking names in the process of intercultural communication in general and the language of the translated text in particular. The modern philology, as a complex discipline that studies national culture, seeks to answer the question of the mechanisms underlying the coding of cultural and pragmatic information in the language. The study of onomastics from the standpoint of linguistic and cultural analysis brings together the issues of cognitive and functional linguistics, sociolinguistics, linguopragmatic, expressive style.

With the help of proper names, the general gnoseological and particular cumulative functions of the language are realized, because in the onyms information about the reality comprehended by man and it is reflected, recorded and stored. Onomastics is primarily a socio-historical education that emerged and functions in specific conditions as an essential element of communication. The structure of the onym distinguishes between basic and secondary semantic zones. For a toponym, the basic idea is about the surrounding landscape, for an anthroponym - about a person, for ergonyms and markings-the idea of a material object having the character of an artifact. Over secondary (but no less important) meaningful information related to the social structure of society, cultural or ideological processes are built on the basis of basic meanings. The proper name in the sphere of language and culture is perceived against the background of certain associations based on some features of the designated object, and these associations differ in volume and content. At the present stage of language development, when its speakers have a huge stock of language tools, of particular interest are the following questions, related not so much to how to reflect a particular mental content, but how to reflect it in the best way, that is, to solve communication problems with the maximum effect on the addressee of speech.

The use of onomastics, first of all – precedent names, pragmatically significant place names and anthroponyms - is among the means that contribute to the strengthening of the figurativeness and expressiveness of the statement and the text as a whole.

References

1. *Bulgakov M.A.* Sobranie sochineniy v 5 tomax. M.: Xudojestvennaya literatura, 1990.
2. *Dostoevskiy F.M.* Sobranie sochineniy v 10 tomax. M.: Gosudarstvennoe izdatelstvo xudojestvennoy literaturi, 1956-1961.
3. *Kuprin A.I.* Sobranie sochineniy v 6 tomax. Gosudarstvennoe izdatelstvo xudojestvennoy literaturi, 1956-1957.

LITERATURE REVEALING THE TRUTH OF LIFE

Tuychieva Z.Kh.

*Tuychieva Zulaykho Khamrokulovna – Teacher,
UZBEK LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT, PHILOLOGY FACULTY,
GULISTAN STATE UNIVERSITY, GULISTAN, REPUBLIC OF UZBEKISTAN*

Abstract: *in this article author tried to give detailed analyses of the works done by different writers comparing their cultural derivation. She took three different writers from various nations and explored their world of literature. She also pointed that there is a connection between these writers both in style and idea. She gave the plot of the story by Katherine Mansfield by citing her fair evaluation. And this helped the reader to follow the author. According to her all three writers in their stories tried to be implicit and did not give a conclusion, instead they forced the reader to figure out the conclusion themselves.*

Keywords: *world, nations, literature, specificity, tradition, two sided continent, meaning, story.*

As we know in the world there are a lot of people and nations. Every nation has its own traditions, mentality and outlook. If we want to get acquainted with the world view or mentality of one nation, of course we turn to the literature where the writers of this nation worked, because the writers write their works according to their nation's worldview. Therefore the literature of each nation has its own specificity. However in the works written by the representatives of different nation we meet the coincidence. Let's look at the works of English writer Kethrine Mansfield, Russian writer A. Chekhov and Uzbek writer A. Kakhkhor on account of this approach.

Katherine Mansfield is the writer from New Zealand who added her great contribution in her time to the development of story writing genre. She worked in this genre coming from her own experience where she researched the public writers' tradition by exhilarating them and continued. Especially it is vital to mention the literary impact of the works done by Chekhov to Katherine Mansfield: The most important point is that Mansfield according to the tradition of English literature pays attention to formation of long listed stories to be shortened. Anyway this instance did not happen without the impact of A. Chekhov whose writing was very close and valuable to her.

In her times the contemporary people called Katherine Mansfield as "English Chekhov". In some of her stories it is apparent the literary impact of Chekhov. There are a lot of similarities in the works of both writers. We can see this sometimes in the topic, sometimes in the idea and sometimes in the form where the story is very close to the meaning of the work. For example: "The Little Governess" (Yunnaya Gubernantka) – this story is about a young girl went alone in evening train to work as maiden from England to Menschen city in Germany. Here we also see the excitement, feelings, and thoughts of the girl who was leaving the country without her relatives alone expressed skillfully. An old man accompanies the lady who is having a great fear and embarrassment throughout the way. At first lady she was scared and looks at him with suspicion. But after, because of her childish innocence she starts to respect the man as her granddad, unfortunately she trusts her. When they arrive to Munschen man takes her around the city then he brings her into his house willing to accomplish his obscure plan. Girl abandons his house but her confidence was lost already. She guesses that she was wrong for her belief to an old man. In that story the darkness of life, the dirtiness of human's behavior, the break of childish look of the girl described persuasively and effectively.

The author tried to contradict the notions like innocence, warm heartedness and sincerity which are basic part of life to the notions like lie, cheating and bribery. Certainly this contrast play very essential role to fulfill the aim of the writer. There are light and shape

does not exist without each other. Because of the shape, we feel the light, we value and we feel its privilege.

The goal of writer to depict the life as two sided continent as positive and negative which always opposite to each other. By that author wanted to teach readers about the facts of life as life should be cared and appreciated, also the given life to human being should completely dedicated goodness. Katherine Mansfield did not lay the conclusion throughout the work. She wanted the readers did this task on their own.

The story of A. Chekhov "Fear" for its plot fully differs from above story. But the both have similarities. This can be seen in the meaning and idea the writers put in the stories. In the work of Chekhov "Fear" the terrifying feature of life, the weakness in behavior of people expressed by the hero Dmitry Petrovich Silin. The drama point of the hero was his weakness in front of the life's difficulties, blindness, the pure belief, carelessness to the problems and the will to give up very early. Of course Chekhov while writing the story took into consideration his own national mentality. The likeness of these two stories "Fear" and "The Little Governess" is that the trust the heroes in both were taken down. Actually they were scared from this.

Uzbek writer A. Kakhkhor also called one of his works "Dakhshat" (Terrible). He wrote about the fear in that story. But his approach to that theme was totally different. The scientist who explored the works of A. Kakhkhor in the mid of 60 years stated the following – "The writer works in "Dakhshat" on the topic history, mainly he put one aim to primary position – to show the torment of humanity in history". He describes the severe destiny of women in history by the heroin Unsin.

Writer's story became very impressive. The affectivity of the story is that the main hero was not scared of death in order to be free. Yes the hero died physically but, the soul reached the targeted freedom.

There is slight difference between A. Chekhov's "Fear" and A. Kakhkhor's "Dakhshat" In "Fear" the hero did not struggle with the boundaries of life he gave up, but in "Dakhshat" heroin could fought until her death.

In conclusion all three writers could write their story with much feeling and with the agile skill. Therefore these stories are being read today by the lovers of literature.

References

1. *Volodarskaya L.* Ketrin Masfild I ee rasskazy. Ketrin Mensfild. Rasskazy. Perevod s angliyskogo. Moskva. Kniga, 1989.
2. *Chekhov A.P. Strakh.* A.P. Chekhov. Rasskazy, 1992.
3. *Kurbanov Dilmurod.* Ilxom bilan yozilgan asar. "Jaxon adabiyoti jurnali", 2007. № 5.
4. *Garipova G.T.* Sravnitelniy analiz rasskazov A. Chekhov. "Strakh" I A. "Kaxxara" "Strakh". Jurnal "Prepodavaniya yazika I literatury", 2012. № 8.
5. *Bozorova L.B.* Sovremennoe informatsionnoe texnologii v protsesse formirovaniya leksicheskikh navo'kov na urokakh angliyskogo yazo'ka «Nauka, obrazovanie i kultura». № 4 (19), 2017.
6. *Mamatkulova B.R.* Kontsept «ognya» i protsess ego izucheniya v istorii «Nauka i obrazovanie segodnya». № 5 (16), 2017. Str. 39.
7. *Bazarova L.B.* Learning foreign language srou reading «Nauka i obrazovanie segodnya». № 5 (16), 2017. Str40.
8. *Rakhmonova K.T.* Self studo' is a diskovero' of effektivite language learning strateji «Nauka i obrazovanie segodnya». № 5 (16), 2017. Str 42.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
153008, РФ, Г. ИВАНОВО, УЛ. ЛЕЖНЕВСКАЯ, Д. 55, 4 ЭТАЖ
ТЕЛ.: +7 (910) 690-15-09.

[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)
E-MAIL: INFO@P8N.RU

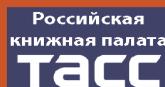
ТИПОГРАФИЯ:
ООО «ПРЕССТО».
153025, Г. ИВАНОВО, УЛ. ДЗЕРЖИНСКОГО, Д. 39, СТРОЕНИЕ 8

ИЗДАТЕЛЬ:
ООО «ОЛИМП»
УЧРЕДИТЕЛЬ: ВАЛЬЦЕВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ
117321, Г. МОСКВА, УЛ. ПРОФСОЮЗНАЯ, Д. 140



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
HTTP://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU
EMAIL: INFO@P8N.RU, +7(910)690-15-09

ISSN (ПЕЧАТНЫЙ) 2410-2881 - ISSN (ЭЛЕКТРОННЫЙ) 2413-8525



**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ РАССЫЛАЕТСЯ:**

- 1. Библиотека Администрации Президента Российской Федерации, Москва;
Адрес: 103132, Москва, Старая площадь, д. 8/5.**
- 2. Парламентская библиотека Российской Федерации, Москва;
Адрес: Москва, ул. Охотный ряд, 1**
- 3. Российская государственная библиотека (РГБ);
Адрес: 110000, Москва, ул. Воздвиженка, 3/5**
- 4. Российская национальная библиотека (РНБ);
Адрес: 191069, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18**
- 5. Научная библиотека Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва;
Адрес: 119899 Москва, Воробьевы горы, МГУ, Научная библиотека**

ПОЛНЫЙ СПИСОК НА САЙТЕ ЖУРНАЛА: [HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://PROBLEMSPEDAGOGY.RU)



Вы можете свободно делиться (обмениваться) — копировать и распространять материалы и создавать новое, опираясь на эти материалы, с ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ указанием авторства. Подробнее о правилах цитирования: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.ru>

ЦЕНА СВОБОДНАЯ