



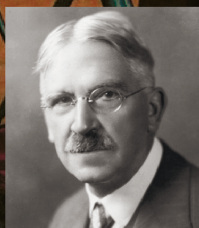
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

№ 5(44). ОКТЯБРЬ 2019 ГОДА

ISSN 2410-2881
СООТВЕТСТВУЕТ
ГОСТ 7.56-2002

 **РОСКОМНАДЗОР**
СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 5(44) 2019



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

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

Проблемы педагогики № 5 (44), 2019

Москва
2019



Проблемы педагогики

№ 5 (44), 2019

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), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниельс Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Клинов 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), *Абдуллаев 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), *Бакико 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), *Глуценко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Грищенко 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), *Дивненко 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), *Жамулидинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Зеленков М.Ю.* (д-р.полит.наук, канд. воен. наук, Россия), *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), *Клинов Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кравцова 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), *Лукиенко 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), *Мусаев Ф.А.* (д-р филос. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геонформ., Азербайджанская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наумов 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), *Розьходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Романенкова Ю.В.* (д-р искусствоведения, Украина), *Рубцова М.В.* (д-р социол. наук, Россия), *Румянцев Д.Е.* (д-р биол. наук, Россия), *Савков 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), *Тресуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федоскина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хилтухина Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцурян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чиладзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шаринов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

Подписано в печать:
23.10.2019

Дата выхода в свет:
25.10.2019

Формат 70х100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».
Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7,31
Тираж 1 000 экз.
Заказ № 2808

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>Давиташвили Н.Ш.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАННИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ М.А. ЧЕХОВА И В.Э. МЕЙЕРХОЛЬДА В ПЕДАГОГИКЕ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА.....	5
<i>Городецкая Ю.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНО–ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	11
<i>Федосова О.А., Соколова Е.Н.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	16
<i>Рудакова С.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	19
<i>Султанова Л.Н.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	22
<i>Муминова Д.Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЛЛЮСТРИРОВАНИЮ КНИГ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	24
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	33
<i>Баширова Г.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ВУЗОВ	33
<i>Цха Н.Е.</i> ОСОБЕННОСТИ ВИДООБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ	39
<i>Шандроха Н.Э.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	43
<i>Елкина Н.М.</i> СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА	45
<i>Маркова Э.С.</i> ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ.....	47
<i>Арасланова Г.Д.</i> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	50
<i>Нестерова Е.В., Лемзякова Ю.Ю., Лакомова М.Н.</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛОЙ	54
<i>Бердник С.А.</i> РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	56

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И
ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)..... 61**

Барбашина Е.В. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ
ЗАНЯТИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ
ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ..... 61

Архипова Е.Г., Вахтель С.Н. ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО
ОТНОШЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ 64

Бузань М.Д. КАТЕГОРИРОВАНИЕ. РАЗРАБОТКА ПАСПОРТА
БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 9, РЕАЛИЗУЮЩАЯ
АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ»..... 67

Воропаева И.Н. ДИСГРАФИЯ - ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ 69

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ
ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЫ 72**

Линник Д.А. ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ
ЗАНИМАЮЩИХСЯ АЙКИДО 72

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 75

Михайлюк С.И., Чернышев Д.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В
РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ 75

Беридзе Т.Т. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ И
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ 80

Мирзахмедова Ш.А. СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА И
ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА..... 88

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАННИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ М.А. ЧЕХОВА И В.Э. МЕЙЕРХОЛЬДА В ПЕДАГОГИКЕ АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА

Давиташвили Н.Ш.

*Давиташвили Нино Шотаевна – докторант,
докторская учебная программа: актерское исполнительское искусство,
факультет драмы,
Грузинский государственный университет театра и кино им. Шота Руставели,
г. Тбилиси, Грузия*

Аннотация: в статье анализируются вопросы педагогики актерского мастерства, которое нуждается в постоянном возобновлении методов обучения и их совершенствовании, в активизации процесса освоения знаний, в поиске новшеств, в тренингах и обучении, что со своей стороны поможет студенту стать активным, чутким, мыслящим актером, который виртуозно владеет внутренним или внешним актерским мастерством.

Педагогика является живым делом. Время не ждет и ставит нас перед вызовами. Педагогические находки Михаила Чехова и Всеволода Мейерхольда - этих двух известных режиссеров, в процессе воспитания актера по направлению развития его психофизики, возросшие на системе великого реформатора Станиславского, являются продолжением и развитием существующей системы. Подготовка актера по системе Станиславского вместе с ранним педагогическим методом М. Чехова (16 уроков) и биомеханическими тренингами В. Мейерхольда, в специально отведенное время, по специально составленной программе должна произойти неспешно, поэтапно и скрупулёзно. После на плодотворной почве произойдет их развитие, импровизация и трансформация, так что все это органически вольётся в современный, радикально измененный театр. Со стороны театра считается справедливым требование по отношению театральной школы к подготовке кадров, оснащенных высоким исполнительским навыком, которые приходят в соответствие с современными театральными стандартами.

Ключевые слова: актер, мастерство, система, 16 уроков, тренинги, биомеханика, психофизика - профессиональное развитие будущего актера.

Процесс подготовки современного актера не принимает догматы, это постоянное движение и обновление, которое нуждается в непрерывной перепроверке и трансформации, но бесспорно, что должны быть сохранены старые, ориентированные на результат элементы, которые приемлемы для современного процесса совершенствования мастерства актера а также современной театральной педагогике.

В воспитании будущего актера основным принципом является владение актерским мастерством, которое в дальнейшем определяет степень его профессионализма. Система Станиславского, его теоретические труды и практический педагогический опыт, в педагогике воспитания драматического актера, до сегодняшнего дня являются основным материалом. Вот что говорил Михаил Чехов о системе Станиславского: «Система же, на мой взгляд, и серьезное, и новое явление. Почти всякое искусство имеет свою теорию, и только театральное искусство не имело ее до сих пор. Система — это первая теория

театрального искусства. Это эпоха в истории театра».¹ Но сегодня, в современной грузинской педагогике обучения, в месте с системой Станиславского вполне возможно, чтобы были внедрены другие методы воспитания актера, также педагогический опыт, которые свои истоки берут из системы Станиславского.

В этом случае мы имеем в виду конкретно 16 уроков Михаила Чехова и биомеханические тренинги Всеволода Мейерхольда.

На принципах их метода воспитания возведено теоретическое и практическое использование-внедрения творчески проанализированных тренингов, на уроках актерского мастерства, которые систематически будут тренировать психофизическую технику студентов, которая заставит их находиться в постоянном рабочем режиме.

Со стороны театра считается справедливым требование по отношению театральной школы к подготовке кадров, оснащенных высоким исполнительским навыком, которые приходят в соответствие с современными театральными стандартами.

Полемика о том, может или нет студент без тренингов основательно освоить актерское мастерство и овладеть нужными навыками, полностью неприемлема в сегодняшней педагогике актерского мастерства. Даже абитуриент хорошо знает, что тренинг для актера не только нужен, но и необходим, так как чем больше выявлен талант, тем больше человек стремится к совершенству, к улучшению внутренней и внешней техники, к повышению профессионального мастерства.

Известный грузинский актёр, Народный артист Республики, один из основоположников реалистического направления в национальном актёрском искусстве Абашидзе Васо Алексеевич писал: 'Необученный и неподготовленный человек, каким большим талантом он бы ни владел, вхолостую потратит свой талант; его талант является только хорошим материалом для построения прекрасного дома, но только из материала что получится, если не сможешь построить дом»².

Актерские тренинги являются значительной частью на пути овладения профессией актера. Это учебный комплекс, который состоит из упражнений и этюдов, которые ориентированы на профессиональное развитие будущего актера. так как оно является живым процессом, который требует систематического обновления, с учетом времени и обстоятельства и не надо забывать внушать ученикам, что тренинги будут им нужны не только во время студенчества, но до конца актерской карьеры, для того чтобы их психотехника была в постоянной готовности.

Время не ждет и ставит нас перед вызовами. Это означает то, что если мы не будем развиваться и не заполним сегодняшний объем обучения актерского мастерства, окажемся на очень бедной плоскости и вот почему: педагогика является живым делом. То, что отражено в книгах и трудах Михаила Чехова и Всеволода Мейерхольда, в общей сложности интересно, но не является полезным, если не использовать это на практике, не испытать на студентах, на уроках изучения актерского мастерства. А главное заключается в том, что существование этих трудов только в книгах и на бумаге, никак не поможет будущему актеру на сцене.

Станиславский для освоения внутренней техники по отдельности, основательно изучил каждый элемент: внимание; воображение; аффективная память - после чего естественно следом последовал его интерес исследования внешней техники актера, для чего он использовал книги Рамачарака. Его знакомство с идеями йоги произошло с помощью книги Рамачарака «Хатха йога», которая была обработана Аткинсоном для ее подстроения к западному читателю. Этой книгой Аткинсон обращается к европейцам и не загружает читателя спецификой разных направлений йоги индусов, не предоставляет преимущество аутентичной йоге, так как занятие аутентичной йогой означает духовный сон, ничего не выражающий покой, стремление к нирване.

¹ Чехов М. «Об искусстве актера», изд. «Искусство». Т. II; Москва, 1986. ст. 39.

² Д.А. Алексидзе «Вопросы воспитания актёра». Изд. «Искусство». Тбилиси, 1956. С. 10.

Поэтому Аткинсон издал только основные принципы йоги, как знание управления самого себя и как искусство на пути совершенства, которое не направлено на достижения конечной, истинной цели аутентичной йоги - нирваны. Именно самосовершенствование является тем, что искал Станиславский вместе студентами, он смог провести адаптацию идей йоги. Знал, что для актера главное «увлеченное впечатление», он вполне был уверен в решении своих практических задач. В 1919 году, в ноябре месяце, на лекции актеров «МХАТ», Станиславский подчеркнул, что «Оказывается, тысячу лет тому назад они [йоги] искали то же самое, что мы ищем, только мы уходим в творчество, а они – в свой потусторонний мир».¹

Рамачарака в своей книге передает «систему упражнений и тренировок», а Станиславский создает систему, в которой в виде приложения переданы «тренинги и тренировки». Рамачарака своим ученикам указывает на путь, а Станиславский подчеркивает, что указателем пути является «система», что и отразил в своих трудах. Возникает вопрос: тогда почему надо обогатить существующее обучение педагогическими методами Михаила Чехова и Всеволода Мейерхольда? Так как цензура из трудов Станиславского изъяла то, о чем мечтал великий реформатор и не смог осуществить, но он с этим поделился своими учениками и обучил их, которое в дальнейшем нашло отражение в трудах и практических упражнениях учеников.

Педагогические находки Михаила Чехова и Всеволода Мейерхольда - этих двух известных режиссеров, в процессе воспитания актера по направлению развития его психофизики является возросшим на системе великого реформатора, Станиславского и являются продолжением и развитием существующей системы. Что дает нам повод для этого? Ответ скрывается в той эпохе, в котором пришлось жить Станиславскому и его ученикам. РАПП от имени партии начал деление представителей творчества на две категории: свои и чужие, которая под строгую цензуру пропускала литературу и искусство. Номенклатура посчитала нужным подчинить материалистическому учению деятельность Станиславского и его системы педагогики воспитания актера. Фактически так и произошло... но к счастью все не было утеряно, исследование исполнительской техники актера, определение и изучение его элементов, нашло отражение в теоретических и практических трудах его учеников, с учетом приоритетности.

Система Станиславского бесспорно на первом месте и об этом отмечал сам М. Чехов: „Упомяну еще об одной услуге, которую оказывает актеру система. Она дает ему богатые методы, которыми он может пользоваться, работая над данной пьесой и ролью. Методы эти, экономя силы и время актера, кратчайшим путем подводят его к сущности пьесы (или роли), к ее основной идее и тем самым позволяют ему охватить в самых широких размерах то, что было дорого автору пьесы, и слиться с ним самым тесным, дружеским образом”.²

Но исходя из своей позиции М. Чехов думал, что система нуждалась в более глубоком изыскании, в анализе под другим ракурсом, в поиске и развитии. В дальнейшем знаменитый режиссер-педагог, предстал перед театральным обществом со своей практикой и отличающимися педагогическими методами и сумел занять собственную нишу.

Он в своем воображении видел другой, отличающийся от существующего театр. По-другому выражал отношение к нему, но, исходя из учений Станиславского, все равно не смог сбежать от рамок школы большого реформатора и на своем педагогическом поприще, добавив собственный педагогический опыт, продолжил и развил идею школы Станиславского. Тут же приведем соображение Марии Кнебель: «Книга «О технике актера» была написана

¹Радищева О.А. , «Станиславский и Немирович-Данченко: История театральных отношений. 1917–1938». М., 1999. стр. 61.

²Чехов М.А. «Литературное наследие». Т. II; Изд. «Искусство». Москва, 1986. С. 38.

на русском языке. После смерти Чехова она была переведена на французский, испанский, немецкий языки. Чем объясняется такой всемирный интерес к книге, содержащей ряд упражнений по технике актера? Конечно же, тем, что известное во всем мире учение Станиславского своеобразно продолжил (отчасти оспаривая, отчасти развивая) талантливейший ученик своего учителя».¹

16 уроков раннего педагогического опыта М. Чехова, которые в виде тренингов записали его литовские ученики, дают возможность более глубокого ознакомления с актерской педагогикой М. Чехова и являются лучшим материалом для тренировки воображения и фантазии актера. Тут же приводим упражнение, обработанное вместе студентами факультета драмы Батумского Университета Искусства, которую они изучали и импровизировали на уроках мастерства, исходя из 16 уроков М. Чехова.

Согласно данному упражнению находимся на первом этапе третьего урока - движение, мышление, фантазия.

На базе этого упражнения Чехова разработали три варианта тренинга.

Вариант 1 - студенты ходят медленно, хаотично. Без соглашения, в данном пространстве должны создать симметричную фигуру. Участники рассказывают эпизоды из жизни, не собственные а воображаемые, говорят про себя, невнятно, но так чтобы было слышно. После знака руководителя им выдается ритм мышления, движения и произношения текста. Как только они почувствуют, что создали симметричный рисунок, они должны закончить текст (не согласованно), одновременно должны остановиться и поставить точку, должны воспринять момент гармонии ...

Вариант 2 - создание симметричного рисунка и рассказ воображаемого эпизода одновременно. Текст слышится четко, громко, с зависимостью и оценками. Вместе созданием рисунка идет логический конец воображаемого текста.

Вариант 3 - создание симметричного рисунка и рассказ ближайшему партнеру воображаемого эпизода, не смотря на то, что партнер имеет то же задание. Задачей составленного нами тренинга является воображаемая тренировка, непрерывность выполнения тренинга, внимание, ассоциативное мышление, отношения между партнерами.

Не так мало времени понадобилась, для усовершенствования тренинга, для достижения желаемого результата, сперва его осмысление и потом исполнение, оказалось не легкой задачей для студентов. Так как тренинг кроме внимания, высокой степени воображения и тонкости восприятия, требует и времени, чтобы каждый студент правильно понял его значение и суть...

Студентка Линда Халваши - я сделала концентрацию на то, чтобы историю, созданную в моем воображении, я бы увидела четко и передала бы понятно.

Студент Георгий Курава - мне нравится двигаться, но мне стало трудно думать о тексте вместе с движениями. Но знаю, что я сумею, просто мне нужно время...

Студентка Андгуладзе Ани - мне кажется, что легко создать симметричный рисунок, если закрою глаза, всему буду следовать правильно, мне нужно максимально привлечь внимание, в движении иногда вижу саму себя ...

Актер управляет телом, которым его одарила природа, но он может усовершенствовать возможности тела, предоставленного ему природой. Ни смотря на то, что каким телом актер выходит на сцену (гармонично развитое, сбалансированное, закомплексованное), он обязан в творческом процессе использовать собственное тело и достичь успеха. Поэтому в процессе воспитания актера также большое значение предоставляется изучению биомеханических тренингов Всеволода Мейерхольда, которые очень важны для студентов актерского факультета, с целью развития психофизики будущего актера.

¹Чехов М.А. «Литературное наследие». Т. I; Изд «Искусство». Москва, 1986. С. 41.

Одно из важнейших условий биомеханики Мейерхольда является чувство балансировки, которая определяет координацию, инерцию, напряжение, осознание движения и психофизические вопросы всех уровней, которые в свою очередь выражают исполнительный аспект, начиная с работы над тренингами и заканчивая взаимоотношениями актера с персонажами, с процессом репетиций и с игрой.

При создании биомеханического тренинга Мейерхольд исходил из упражнений большого реформатора, Станиславского «лучеиспускание» и «лучевосприятие». «Известно, что К. Станиславский практиковал таинственные упражнения на «лучеиспускание» и «лучевосприятие». Эти упражнения вызвали скепсис материалистов и, как правило, изымались редакторами из текстов. Создавая «биомеханику», В. Мейерхольд исходил из посыла, что игра актера есть «разряжение избыточной энергии» Он считал, что энергия как возбуждение возникает у актера рефлекторно в ответ на задание режиссера и реализуется в действии.»¹

Во всех донных моментах, в которых актер находится сознательно, огромное значение предоставляется сбалансированной энергии тела. Это является внешне ярко выраженным активным внутренним существованием. Во время работы со студентами на первых же уроках рассматриваем те вопросы, ответы на которых они должны получить от последующих встреч. Что не смогли, что получилось хорошо, как можно улучшить то или иное движение, импровизацию. Главное требование: подготовка технологически самых сложных исполнительских заданий. Согласно законам биомеханики, для создания образа персонажа путь проходит не «внутри» а снаружи и начинается сбалансированного движения тела...

Тренинги. цель – сохранение баланса.

Тренинг № 1 – начальное состояние. Ноги на ширину плеч, руки выпрямлены, подняты вверх. Пальцы соединены, опираемся на обеих ногах, крутим ладони верх поднятых, выпрямленных рук. Посчитав до 4, тяжесть переносим на правую ногу, левую ногу поднимаем вверх и крутим кончиками пальцев ног вместе с ладонями рук. После счета до 4, тяжесть переносим на левую ногу и меняем направление вращения ладоней рук и кончика ноги. Посчитав до 4, возвращаемся в начальном положении. Сохранение точного движения при круговых оборотах в воздухе ладоней рук и кончика ноги, мягкий, непрерывающийся перенос тяжести с одной ноги на другую, одинаковое вращение ладоней рук, увеличение позиции, не прерывая вращение рук.

Задача – сохранение умеренного ритма.

Тренинг № 2 – начальное положение. Ноги на ширину плеч. Руки врозь, Пальцы собраны в мягкий кулак.

В начальном состоянии стоим твердо, начинаем вращение рук от локтей. После счета до 4 тяжесть тела переносим на правую ногу. Начинаем в воздухе вращение левой ноги, начиная с колена вместе с руками. После счета до 4 тяжесть тела переносим на левую ногу и крутим правую ногу от колена вместе с руками. После счета до 4 не прекращая вращение рук от локтей, возвращаемся в начальное состояние.

Сохранение точных круговых движений колена и локтей, мягкий, непрерывающийся перенос тяжести с одной ноги на другую, изменение позиций, не прерывая вращательных движений локтей.

Внимание обращается на то, чтобы во время вращения ноги от колена в воздухе стопа не должна быть натянута.

Задача – выполнение тренинга без прерываний.

Тренинг №3 – начальное состояние. Правая нога впереди, левая нога сзади. Пальцы ног левой ноги касаются пятки правой ноги. Руки подняты на верх а пальцы скрещены.

¹ Е.Е. Навиславская Актерское мастерство и ... - DocPlayer.ru. Стр. 109-110.

Корпусом и поднятыми руками наклоняемся вперед. При счете до 4 возвращаемся в начальное состояние. Наклоняемся вправо и влево. При счете до 4 делаем поворот корпусом. Возвращаемся в исходное состояние, ту же задачу выполняем, заменив ноги.

Задача – очень легкое изменение позиции.

Тренинг № 4 – исходное состояние. Баланс на правой ноге. Левую ногу глубоко переносим назад. Корпусом наклоняется вперед. Натягиваем правую руку вперед. После счета до 4 меняем ногу опорную ногу и повторяем упражнение. Правую ногу переносим глубоко назад. Корпусом наклоняется вперед. Натягиваем правую руку вперед. После счета до 4 возвращаемся в исходное состояние.

Задача – свободная нога, корпус и рука составляют, прямую, параллельную полу линию.

Тренинг № 5 – исходное состояние. Правая нога вперед, левая сзади на расстоянии двух шагов. Баланс на кончиках пальцев ног.

По знаку – один прыжок на 180 градусов. По знаку – два прыжка на 180 градусов.

Задача – сохранение точности позиции. Достижение мягкости при прыжке.

Тренинг № 6 – то же самое на одной ноге. Задача и цель те же.

Тренинг № 7 – исходное положение. Баланс на правой ноге. Левая нога в воздухе и выдвинута в перед. Корпус наклонен назад, руки вогнуты внутрь, а ладони вогнутых рук выдвинуты вперед. По знаку – в прыжке меняем опорную ногу.

Баланс на левой ноге. Правая нога в воздухе и выдвинута назад, руки также сзади, корпус наклонен вперед. По знаку – в прыжке меняем опорную ногу.

Задача – достижение легкости в прыжке. Контроль положения рук и корпуса.

Тренинг № 8 – исходной положение и действие. Опираемся на одну ногу и сохраняем баланс. По знаку – «броском» тела «кидаем» воображаемый камень, после того как «швырнули» его на опорной ноге фиксируем позицию тела.

Дополнительные условия: «махнуть» телом максимальной амплитудой. Активное исполнение «броска камня», «камень надо кинуть» по возможности максимально далеко. Видим точку, которого «коснулся камень».

Задача – работа всем телом. Не допускается напряжение и нарушение ритма дыхания.

Считаем, что подготовка актера по системе Станиславского вместе раннего педагогического метода М. Чехова и биомеханическими тренингами в. Мейерхольда, в специально отведенное время, по специально составленной программе должно проходить неспешно, поэтапно и скрупулёзно. После на плодотворной почве произойдет их развитие, импровизация и трансформация, так что все это органически вольётся в современный, радикально измененный театр.

Список литературы

1. Чехов М. «Об искусстве актера». Изд. «Искусство». Т. II: Москва, 1986.
2. Алексидзе Д.А. «Вопросы воспитания актёра». Изд. «Искусство». Тбилиси, 1956.
3. Чехов М.А. «Литературное наследие». Т. I. Изд. «Искусство». Москва, 1986.
4. Радищева О.А. «Станиславский и Немирович-Данченко: История театральных отношений», 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://teatrlib.ru/Library/Radischeva/Otnosheniya_3/#_Toc248661565/ (дата обращения: 02.08.2019).
5. Навиславская Е.Е. Актерское мастерство и ... - DocPlayer.ru. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docplayer.ru/47943256-E-e-navislavskaya-akterskoe-masterstvo-i-plasticheskaya-vyrazitelnost-v-horeografii.html/> (дата обращения: 02.08.2019).

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ГУМАНИТАРНО–ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Городецкая Ю.А.

*Городецкая Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра русского и иностранных языков,
Московский гуманитарно-экономический университет (МГЭУ), г. Москва*

Аннотация: в статье раскрыты теоретические основы метода интердисциплинарных взаимодействий, являющегося ключевым в разработке предлагаемого цикла. В авторской интегрированной эстетической программе «Искусство» используются произведения живописи, литературы, музыки, уточняются моменты взаимосвязи между ними. Содержание статьи будет интересно студентам, преподавателям и аспирантам педагогических вузов, педагогам дополнительного образования, педагогам–организаторам в школах, воспитателям и методистам дошкольных образовательных учреждений. В данной статье читатели найдут рекомендации по организации и взаимодействию многообразных форм эстетического воспитания детей.

Ключевые слова: интегрированные занятия, метод интердисциплинарных взаимодействий, гуманитарно–эстетический цикл, тематический принцип, система творческих заданий.

Комплексное приобщение ребенка к миру искусства относится к важнейшим задачам художественной педагогики. В русле ее главных целей, среди которых — воспитание духовности, нравственного отношения к природе и человеческой личности, развитие художественного вкуса и образно-ассоциативного мышления — искусство предстает как наиболее адекватное средство, освященное многовековым педагогическим опытом человечества.

Плодотворность метода интердисциплинарных взаимодействий, являющегося ключевым в разработке предлагаемого курса, можно объяснить и глобальными целями школьного образования и воспитания (формирование широкой культуры, целостного взгляда на мир), и конкретно-практическими интересами данного предмета (универсальная эстетическая природа различных видов искусства, способствующая созданию единой системы разнообразных творческих заданий).

Введение интегрированных курсов гуманитарно–эстетического цикла в практику общеобразовательной школы целесообразно также с точки зрения познания самого искусства, в котором, как известно, весьма редко встречаются «чистые» формы, не опосредованные внешними влияниями. Программная музыка, вокальная музыка, музыка, обусловленная драматургическими законами театрального искусства (опера, балет), — вот далеко не полный ряд «интердисциплинарных» связей внутри самого искусства, образующий обширную область музыкально-изобразительных, музыкально-поэтических, музыкально-сценических параллелей.

Наконец, интегрированные занятия гуманитарно–эстетического цикла следует рассматривать как важную предпосылку успешной ориентации в современном мире, сложность, многомерность и парадоксальность которого требуют соответствующего отражения в организации различных звеньев образовательного процесса.

В основу построения авторской интегрированной эстетической программы «Искусство» положены такие цели, которые предполагают воспитание духовности, нравственного отношения к природе, эстетического вкуса, и образно – ассоциативного мышления. Такое понимание обуславливает необходимость рассмотрения искусства как наиболее адекватного средства для формирования широкой культуры, целостного взгляда на мир.

Разработанная интегрированная эстетическая программа «Искусство», раскрывая понятия красоты и национального своеобразия окружающего мира, особенности восприятия и воссоздания звука опирается на концепцию художественного образа.

Тематика интегрированных занятий определялась согласно программным темам, в которых широко и многогранно раскрывались: художественный образ слова, воссоздание звука, основы художественного изображения.

Деятельность обучаемых на занятиях была направлена на более эффективное эстетическое воспитание средствами интердисциплинарных взаимодействий, которое усиливало реализацию триединой цели: образовательной, развивающей и воспитывающей. В зависимости от возрастной группы учащихся осуществлялось усложнение изучаемого материала, который отбирался таким образом, чтобы произведения искусства компактно включались в эстетический курс, воспринимаясь обучаемыми целостно.

В авторской интегрированной программе осуществлялся поиск практических форм работы по выявлению и учету эстетических склонностей и способностей обучаемых. Наряду с традиционными методами и формами работы были использованы интересные, заслуживающие внимания творческие задания: сочинение детьми мелодий песен, стихов, игра на различных музыкальных инструментах и т.д.

При создании авторской интегрированной эстетической программы преследовалась цель – способствовать воспитанию высокохудожественной образованной личности школьника, формированию основ целостной эстетической культуры через развитие творческих способностей и задатков ребенка.

В процессе занятий, от одной возрастной группы к другой осуществлялось усложнение изучаемого материала и повторение наиболее важных тем на более высоком уровне. Тематический материал отбирался таким образом, чтобы произведения, компактно включенные в данную программу, воспринимались учащимися целостно. В процессе занятий осуществлялась органичная связь народной художественной культуры с общечеловеческими ценностями.

Интегрированные занятия проводились один раз в неделю. В зависимости от цели проведения интегрированного занятия использовались различные его виды. Коллективное и индивидуальное музицирование способствовало формированию интереса к музыкальному искусству, воспитанию художественного вкуса, развитию музыкальных способностей. В ходе занятий воспитывалось устойчивое внимание к качеству пения, развивалась музыкальная память и слух обучаемых. Одной из наиболее активных и доступных форм работы являлась игра на детских музыкальных инструментах, которая развивала музыкальные способности ребят, эмоционально осознанное восприятие музыки, творческую самостоятельность, формировала эмоционально-эстетическое отношение к окружающей действительности. Содержание занятий способствовало расширению интереса к литературе, более глубокому пониманию литературных произведений, воспитывало художественный вкус. Взаимосвязь музыки, литературы и изобразительного искусства давала школьникам возможность воспринимать одни и те же явления с позиций различных искусств, синтезировать их в своем воображении. В интегрированную программу вводилась игра, рассматриваемая как один из ведущих приемов в организации творческой работы школьников, развитии их творческого опыта как в процессе эстетического восприятия, так и в художественно-творческой деятельности. Большое внимание на занятиях уделялось нравственно-эстетическому воспитанию ребят, их художественному развитию. Учащиеся начинали видеть не отдельно музыку и отдельно литературу, а искусство в целом как образное отображение мира.

В авторской интегрированной эстетической программе «Искусство» использовался блочно-параллельный процесс обучения, поэтому блок музыки и блок литературы раскрывались во взаимосвязи. В единый блок объединялись несколько разделов искусства на основе возможности осуществления межпредметных связей. Из

всех разделов, вошедших в блок, вычленились узловые, фундаментальные вопросы, которые имели прямое или косвенное отношение ко всем или нескольким разделам. Эти вопросы включались в начальный период обучения и осваивались одновременно, параллельно и во взаимосвязи на основе выполнения практических работ разного плана. При блочно-параллельной системе обучения увеличивался объем изучаемого материала по сравнению с линейно-последовательной системой.

На интегрированных занятиях дети, выполняя практические работы, изучали общие для нескольких областей знаний законы, принципы, правила, закономерности (ритм в музыке и литературе и т.д.).

Приведем в качестве примера одно из интегрированных занятий.

Тема занятия: «Добро и зло».

Цель: Развить способность нравственного осмысления искусства и окружающего мира на основе сравнительного анализа.

Задачи: раскрыть эмоциональное, духовное родство различных художественных произведений; дальнейшее постижение понятий «прекрасное», «добро», «зло», «интонация», «динамика».

Материал: Б. Мурильо. «Мальчик с собакой», П.И.Чайковский «Мама» из «Детского альбома», «Размышление»; Д. Кабалевский. «Злюка»; М. Мусоргский. «Катакомбы» из цикла «Картинки с выставки»; С. Прокофьев. «Сказочка» из альбома «Детская музыка»; Д. Шостакович. Скерцо из Восьмой симфонии (фрагмент); С. Ботвинник. «Прекрасные слова».

Методы: наблюдение, образное сравнение, различные формы импровизации, самостоятельный ассоциативный поиск.

Педагог дает детям задание: исполнить на музыкальных инструментах звуки ласковые, тревожные, решительные, резкие, сердечные. Для выполнения этого задания, прежде всего, необходимо подобрать соответствующие инструменты. После совместного обсуждения школьники избирают колокольчик и треугольник для изображения ласковых звуков; маракас – для воплощения тревоги; барабан и металлофон для передачи решительного настроения. Важно также обратить внимание на динамику исполнения с помощью, в частности, такого вопроса: «Как мы будем играть на этих инструментах: резко, громко или мягко, тихо?».

Задание: на колокольчике, барабане или металлофоне воплотить два контрастных чувства – спокойное, доброе и агрессивное, злое.

Звучат несхожие по характеру инструментальные сочинения: «Мама»

П.И. Чайковского, Скерцо из Восьмой симфонии Д. Шостаковича (фрагмент), «Злюка» Д.Б. Кабалевского (причем названия этих произведений заранее не сообщаются).

Возможные вопросы для обсуждения:

1. Какое из произведений вам больше всего понравилось? (Большинство детей, как правило, предпочитают первую пьесу).

2. Почему понравилась именно «Мама» П.И. Чайковского? (Эта музыка нежная, спокойная, красивая, ее хочется слушать).

3. Какое из прослушанных сочинений вам хотелось бы спеть? (Первое).

Задание: исполнить пьесу П.Чайковского на одном из инструментов шумового оркестра под аккомпанемент фортепиано; спеть мелодию пьесы задушевно и нежно.

Всячески стимулируя творческую активность учащихся, задать вопрос: «Как бы вы назвали эти три композиторских сочинения?»

Пьесу «Злюка» педагог предлагает исполнить школьникам с аккомпанементом на ударных инструментах, которые подчеркивают резкий, «колючий» настрой произведения.

Задание: выразить добрый или злой характер, настроение, состояние в красках, сюжетном рисунке, в музыкальных интонациях.

В это время звучит музыка С. Прокофьева «Сказочка», фрагменты произведения П.И. Чайковского «Размышление», пьеса М. Мусоргского «Катакомбы». Перед глазами школьников в течение всего занятия находится картина Б. Мурильо «Мальчик с собакой».

Возможные вопросы для диалога педагога и школьников:

1. Может ли мальчик, изображенный на картине, обидеть собаку? Почему вы так думаете?

2. Какое у него лицо? (У него добрая улыбка, он не обидит собаку).

3. Какая из прослушанных музыкальных пьес подходит по характеру, эмоциональному настрою к картине Б. Мурильо («Сказочка» С. Прокофьева, «Мама» П.И. Чайковского).

Педагог читает стихотворение С. Ботвинника «Прекрасные слова».

Задание: продумать и подобрать музыкальную интонацию из трех – пяти звуков, соответствующую образному смыслу поэтического текста.

Различные варианты интонаций могут быть пропеты учащимися или сыграны на музыкальных инструментах. Затем ребята исполняют поочередно (цепочкой) сочиненные ими интонации, после этого разучивают все вместе придуманную мелодию.

В заключение занятия педагог еще раз обращает внимание на то, что «добро» и «зло» можно выразить самыми различными художественными средствами. Искусство своего рода эмоциональная память, оно позволяет многократно пережить, прочувствовать добро и зло.

Материал данной программы подчинен тематическому принципу. Интегрированные занятия строятся главным образом на материале музыки, изобразительного искусства и произведений литературы.

Таким образом, принципы построения интегрированных занятий направлены на формирование у школьников целостного представления об искусстве как важнейшей области художественной деятельности человечества. Это находит выражение и в способах организации занятия, основанных на комплексном использовании произведений музыки, живописи, литературы, и в особенностях их содержания, отражающего конкретные темы – образы, темы – ситуации, наконец, в системе творческих заданий, активизирующих самостоятельность детей, их творческое воображение и творческие способности.

Следует отметить, что интеграция, по мнению автора, - процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами дифференциации. Он представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения. Такой процесс обучения под влиянием целенаправленно осуществляемых межпредметных связей сказывается на его результативности: знания приобретают качество системности, умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается мировоззренческая направленность познавательных интересов учащихся, более эффективно формируется их убежденность и достигается всестороннее развитие личности.

Итак, воздействие различных видов искусства в их органической взаимосвязи во многом обеспечивает целостность и гармоничность развития личности школьника. Целесообразность интегративно – гуманитарного подхода в преподавании искусства не вызывает сомнения. Такой подход способствует извлечению наибольшей пользы для всестороннего художественного развития учащегося; предоставляет выбор творческих проявлений в соответствии с природными задатками и предпочтениями; помогает дополнить опыт школьников тем, что каждое из искусств в отдельности дать не в состоянии.

Список литературы

1. *Городецкая Ю.А.* Роль эстетического воспитания и образования в профессиональной подготовке педагогических кадров. Вестник университета (Госуд. ун-т управления). № 8 (46). М., 2008. С. 42–45.
 2. *Городецкая Ю.А.* Формы, методы и технологии эстетического воспитания в системе дополнительного образования. II Международная педагогическая Ассамблея: материалы научно–практической конференции. / Науч. ред. М.В. Волкова. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. 196 с. С. 12-14.
 3. *Городецкая Ю.А.* Интегрированная художественно-эстетическая деятельность в системе дополнительного образования. Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы международной научно-практической конференции (24 декабря 2010 года). В 2-х частях. Ч. 2. / Отв. редактор Наумов А.В. Прага, Чешская Республика: DigiTisk Studio spol. s r.o., 2011. 268 с. С. 20–23.
 4. *Городецкая Ю.А.* Внеаудиторные формы эстетического воспитания студентов. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 13. № 2 (40) (3): тематический выпуск/ Глав. ред. В.П. Шорин, 2011. 754 с. С. 727–730.
 5. *Городецкая Ю.А.* Интегративно-гуманитарный подход в образовательном пространстве современного вуза. Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований», г. Ростов-на-Дону, 27 февраля 2014 г. Секция «Инновационные и современные проблемы развития постдипломного и профессионального образования»: Научный журнал «Гуманитарные и социальные науки». № 2. Ростов-на-Дону, 2014. 1008 с. С. 365-368.
-

О ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Федосова О.А.¹, Соколина Е.Н.²

¹Федосова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент;

²Соколина Елена Николаевна – старший преподаватель,
кафедра психологии, педагогики и инклюзивного образования,
факультет дополнительного профессионального образования,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Рязань

Аннотация: в статье рассматривается процесс создания инклюзивной образовательной среды в медицинском вузе. Исследуется информационно-образовательная среда на примере реализации программы развития инклюзивного образования в ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ».

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда вуза, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Современная система образования претерпевает сегодня существенные изменения, открываются новые перспективы для обучающихся с особыми образовательными потребностями, предоставляя им возможность получения качественного образования.

В статье 5 «Право на образование» Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется право каждого человека на образование. В пункте 4 Закона 273-ФЗ сказано: «в Российской Федерации создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация положений закона, касающихся обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья/инвалидностью в высшем учебном заведении, требует создания специальных условий: формирования инклюзивной информационно-образовательной среды вуза. В Рязанском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова (РязГМУ) такие условия создаются. В вузе обучаются более 100 студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, имеющие нарушения зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания. Этой категории студентов предоставлены необходимые условия, обеспечивающие доступность качественного образования с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

В 2018 году в РязГМУ создан ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Центр обеспечивает эффективное функционирование системы инклюзивного образования посредством распространения передового опыта вузов-лидеров по работе с обучающимися, относящимися к категории инвалидов и лиц с ОВЗ, оказывает ресурсную поддержку единого инклюзивного образовательного пространства.

РУМЦ располагает всем необходимым оборудованием: оснащен современными ассистивными средствами обучения и реабилитации, программным обеспечением, облегчающими доступ к учебной информации для студентов с нарушениями здоровья.

Особое внимание в вузе уделяется профориентационной работе с абитуриентами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Основными формами профориентационной работы являются Дни открытых дверей, знакомство с университетом абитуриентов-инвалидов через официальный сайт в разделах «Абитуриентам», «Приемная комиссия», консультации для лиц с ограниченными возможностями здоровья и их родителей по вопросам приема и обучения. Важно, чтобы на этапе выбора профессии будущие студенты получили достоверную и полную информацию об условиях обучения, возможностях трудоустройства после окончания вуза, смогли адекватно оценить свои способности и возможности для освоения образовательной программы и будущей профессиональной деятельности медицинского работника. Для этого сотрудники приемной комиссии, профильных кафедр проводят профориентационную работу не только с абитуриентами, но и с членами семей этой категории абитуриентов.

Одно из важнейших направлений деятельности по обеспечению социальной защиты – это содействие занятости и трудоустройству выпускников университета, повышение их социальной адаптации. В РязГМУ осуществляется постоянное взаимодействие с работодателями, встречи выпускников, проводятся ярмарки вакансий и др.

Особые правила предусмотрены при сдаче вступительных экзаменов для абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ: возможность использовать технические средства, помощь ассистента, увеличение продолжительности вступительных экзаменов (по заявлению абитуриента). Эти правила регламентированы Инструкцией о порядке проведения вступительных испытаний для инвалидов и лиц с ОВЗ, размещенной на официальном сайте РязГМУ.

Преподавателями РязГМУ проведена большая работа по созданию адаптированных образовательных программ, определяющих содержание образования и условия организации обучения и воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая индивидуальные потребности студентов с ОВЗ и инвалидностью, предусмотрены возможности включения в вариативную часть образовательной программы специальных адаптационных дисциплин (модулей). На официальном сайте Университета в разделе представлены адаптированные основные профессиональные образовательные программы высшего образования по специальностям «Лечебное дело», «Медико-профилактическое дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Фармация», «Клиническая психология».

В РязГМУ студенты с ОВЗ могут получить образование с применением элементов дистанционных технологий. Для данной категории студентов может быть разработан индивидуальный учебный план с индивидуальным графиком посещения занятий, в котором предусмотрены различные варианты проведения занятий: в университете (в академической группе и индивидуально) и на дому с использованием дистанционных образовательных технологий.

Для студентов с ОВЗ и инвалидностью во время проведения аудиторных занятий возможно применение ассистивных средств и технологий, повышающих уровень восприятия учебной информации.

Аттестация студентов с ОВЗ может быть проведена с учетом индивидуальных психофизических особенностей: устно, письменно на бумаге, письменно на компьютере, в форме тестирования и т.п. При необходимости такому студенту может быть предоставлено дополнительное время для подготовки ответа на зачете или экзамене.

В РязГМУ продолжается создание безбарьерной среды, отвечающей потребностям лиц с нарушением зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. На территории университета созданы условия для беспрепятственного, безопасного и удобного передвижения студентов с ОВЗ. Вход в учебные аудитории и административные помещения оснащен информационными тактильными табличками с шрифтом Брайля для слабовидящих. Обеспечен доступ к зданиям и сооружениям: учебные корпуса

РязГМУ оснащены пандусами для лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата, выделены места для парковки автотранспортных средств инвалидов. Для подготовки к занятиям для студентов с особыми образовательными потребностями в помещении РУМЦ открыт компьютерный класс, оснащенный современными техническими средствами обучения, реабилитации и программным обеспечением.

Важным направлением деятельности РязГМУ является создание и развитие инклюзивной электронной информационно-образовательной среды вуза. Основными компонентами этой среды, адаптированными к потребностям лиц с ОВЗ, являются: официальный сайт образовательной организации; портал дистанционного обучения, электронные учебно-методические комплексы, электронные образовательные ресурсы, электронная библиотечная система вуза, внешние электронные библиотечные системы.

В университете постоянно ведется работа по формированию у студентов, будущих медиков, профессиональной позиции сопричастности, способности толерантно воспринимать индивидуальность каждого человека, социальные, личностные и культурные различия, оказывать психологическую помощь и поддержку студентам с ОВЗ. Большое участие в этой работе отводится волонтерскому движению, существующему в РязГМУ с 50-х годов прошлого века.

Ключевая роль в реализации образовательного процесса принадлежит педагогу. В условиях инклюзии преподаватели должны обладать необходимыми профессиональными компетенциями, уметь использовать соответствующие методики и технологии в образовательном и реабилитационном процессе.

Отмечая достигнутые успехи в создании инклюзивной образовательной среды ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», следует признать необходимость её дальнейшего развития, повышения квалификации преподавательского состава, осуществления системы воспитательных мероприятий по формированию положительного отношения студентов-медиков к людям с ОВЗ и инвалидностью.

Список литературы

1. Психолого-педагогические основы обучения студентов с ОВЗ в вузе: учеб. пособие для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с ОВЗ/ под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2015. 196 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. М., 2012.
3. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рудакова С.А.

*Рудакова Светлана Александровна – учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа – детский сад комбинированного вида № 6
с углубленным изучением английского языка муниципального образования
городской округ Симферополь Республики Крым, г. Симферополь*

Аннотация: младшего школьника недостаточно обучить только чтению, счету и письму. Необходимо создать такие условия, которые позволят повысить у детей интерес к учебе. В статье раскрываются особенности и возможности применения игровых технологий в начальной школе, которые дают возможность учителю выйти на творческий уровень взаимодействия с учащимися.

Ключевые слова: начальная школа, современные образовательные технологии, обучение, игровые технологии, учебный процесс, дидактические игры, младший школьник, развитие личности.

*Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития.
Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается
живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек
пытливости
и любознательности
В.А. Сухомлинский*

Одной из основных задач современной российской школы является воспитание школьника как жизненно и социально компетентной личности, способной осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях. Достичь этой цели путем использования только традиционных форм и методов организации учебной деятельности невозможно. Решению данной проблемы в значительной степени способствует внедрение в учебно-воспитательный процесс активных методов обучения, которые ежедневно требуют от педагогов новых подходов к содержанию обучения. Выбрать свою учебную модель и разработать её с учениками, внедряя современные образовательные технологии, непросто, но интересно. Активизировать учебный процесс, сделать его более интересным помогают проблемные задания, поисковые и лингвистические задачи, игры.

Исследования Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Занкова, Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репкина, В. В. Рубцова, Г.А. Цукерман И. С. Славиной, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцовой и других посвящены особому периоду в жизни ребёнка – младшему школьному возрасту. Проблемы методов обучения разработаны в исследованиях М.Г. Голубчиковой, М.А. Дружининой, Т.С. Панина, Е.С. Полат, С.А. Харченко, Е.Н. Шимутиной и других. Многие известные педагоги (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.И. Пидкасистый, А.С. Прутченков и другие) справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения.

Школа современности нацелена на индивидуальный подход к каждому ребенку. Игра – незаменимый в этом помощник. При объяснении нового материала, при закреплении, при отработке навыков чтения для развития речи обучающихся можно использовать игру. Игра – это одновременно развивающая деятельность, форма жизнедеятельности, зона социализации и защищенности, самореализации, сотрудничества, содружества со взрослыми, посредник между миром ребенка и миром взрослого.

Игра – это воображение. Суть её в том и состоит, что она отражает окружающую действительность «понарошку». Огромные возможности раскрываются перед ребёнком, когда он вступает в страну игр. Иначе говоря, игра – работа ребёнка над самим собой. И здесь можно всё: в игре ребенок может готовиться к будущей взрослой деятельности, в игре растрчивает избыточную энергию, в игре просто и естественно преодолевает своё несовершенство. Ребенок ощущает себя воплощением творчества и свободы, воплощением самой сущности человека.

Игра удовлетворяет биологические и психологические потребности детей и способствует их психическому, эмоциональному, социальному и нравственному развитию. Разные роли в играх, хоть это и плод фантазии ребенка, дают ему возможность получить глубокое понимание ценностных категорий «хорошо» и «плохо», определить то, что является положительным, а что в поведении неприемлемо. [2, с. 3-6]. Играя, ребёнок принимает на себя социальную функцию взрослого и воссоздаёт её в своих действиях. В играх дети вступают в различные отношения: сотрудничества, соподчинения, взаимного контроля. Нормы человеческих взаимоотношений через игру становятся источником развития морали самого ребёнка; дети получают возможность для становления как личности в целом, так и отдельных психических процессов.

В игре вырабатываются такие жизненно важные качества, как внимательность, усидчивость, память, упорство, настойчивость в достижении цели. Кроме всего этого, игра развивает коммуникативные способности, логическое мышление, учит предвидеть последствия своих и чужих поступков. В игровой деятельности быстрее раскрывается индивидуальность ребёнка, формируются умение работать в коллективе, развиваются коммуникативные навыки и творческие способности.

Сущность игры заключается в создании занимательной условной ситуации, благодаря которой деятельность приобретает игровой характер. Поэтому и разделять игры целесообразно исходя из того, за счет чего эта условность достигается. Ценными при этом являются классификации, которые лежат в основе игровой деятельности:

1. Классификация по сущностной игровой основе: игры с правилами; ролевые игры; комплексные игровые системы (например, КВН).

2. Классификация по структурным элементам урока, в зависимости от дидактических целей игры:

- игры для изучения нового материала;
- игры для закрепления;
- игры для проверки знаний;
- обобщающие игры;
- релаксационные игры-паузы [1, с. 150].

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности, она активизирует психические процессы у детей, вызывает у учащихся интерес к процессу познания. Дидактическая игра помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создаёт радостное рабочее настроение и, как следствие, – облегчает процесс усвоения знаний. Дидактические игры предоставляют возможность развивать у младших школьников такие психические процессы, как внимание и память. Игровые задания развивают у детей смекалку, находчивость и сообразительность. Многие задания игр требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение, требуют не только умственных, но и волевых усилий – организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры, подчинять свои интересы интересам группы, коллектива. Художественное оформление – игрушки, рисунки, демонстрационный материал – выполняют задачу художественного воспитания детей.

В практике использования дидактических игр в учебном процессе наиболее распространённая ошибка – подмена самой игры учебными упражнениями, которые учителя называют игрой, а по сути, в них нет тех элементов, которые больше всего

привлекают учеников. Игровые элементы позволяют «спрятать» от учеников дидактическую задачу и, таким образом, облегчить на первых порах трудный для них процесс приобретения знаний. Эти элементы входят в структуру игры. Условием повышения результативности дидактических игр и занимательных заданий является планомерность их проведения: они должны использоваться не на отдельных уроках или внеурочных занятиях, а во всей системе работы со школьниками.

Работая с младшими школьниками, следует быть очень осторожным в дозировке игрового материала. В результате наблюдений могу отметить, что наиболее успешными были те уроки, на которых игре отводилось примерно 1/3 рабочего времени. Необходимо обратить внимание на то, что недооценка или переоценка игры отрицательно сказывается на учебно-воспитательном процессе. Недостаточное использование игры снижает активность учеников, ослабляет интерес к предлагаемой информации. Если же допущена передозировка игры, дети с трудом переключаются на обучение в неигровых условиях. При подборе игр важно учитывать наглядно-действенный характер мышления младших школьников. Необходимо также помнить и о том, что игры должны содействовать полноценному всестороннему развитию психики детей, их познавательных способностей, речи, опыта общения со сверстниками и взрослыми. Игра должна помогать овладевать умением анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать. В процессе проведения игр интеллектуальная деятельность ребёнка должна быть связана с его действиями по отношению к окружающим предметам.

Игровая деятельность в процессе обучения должна строиться в соответствии с закономерностями обучения: «Чем больше и разносторонне обеспечиваемая учителем интенсивность деятельности учащихся с предметом усвоения, тем выше качество усвоения на уровне, зависящем от характера организуемой деятельности, репродуктивной или творческой».

Список литературы

1. *Крюкова Е.А.* Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. Волгоград: Перемена, 1999. 195 с.
 2. *Леонтьев А.А.* Психология коллективной деятельности в учении // Начальная школа, 2002. № 11. С. 3-6.
-

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Султанова Л.Н.

Султанова Лиана Николаевна - социальный педагог,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Основная общеобразовательная школа № 14, г. Южно-Сахалинск

Аннотация: в статье рассматривается современная работа социального педагога общеобразовательного учреждения и проблемы, которые в современном обществе наиболее актуальны и подлежат рассмотрению.

Ключевые слова: социальный педагог, школа, суицид, семья, детско-родительские отношения.

Работа социального педагога состоит в организации воспитательной работы в школе и в классах. В рамках воспитательной работы происходит работа по направлениям: формирования общей культуры учащегося, воспитание любви к Отечеству, уважения к природе и к окружающим, адаптация ученика к жизни в обществе.

Перед началом воспитательной работы, специалист подробно изучает психолого-педагогические особенности ученика и его окружения, условия жизни, в которых он проживает, выясняет его интересы и потребности, а также все возможные проблемы, конфликты и трудности, возможные отклонения в поведении и при комплексном сборе информации оказывает социальную помощь и поддержку обучающимся с помощью школы или выступает посредником между семьей и средой, структурными органами, органами власти.

Социальный педагог создаёт комфортную и безопасную обстановку для обучающегося, которая обеспечивает охрану жизни и здоровья, при этом он способствует реализации прав и свобод ученика. В его обязанность входит выполнение всеобщего, проведение с помощью сторонних организаций мастер-классов, лекций и уроков по здоровому образу жизни, безопасности на дороге и т.д. Создаёт условия для всестороннего развития личности, в том числе и во внеурочное время.

Одним из важных элементов работы – постоянное взаимодействие с семьей обучающихся, посещение семей, совместное решение проблем воспитания, занятости и развития личности. При этом социальный педагог взаимодействует с учителями, родителями (или законными представителями ребёнка), специалистами социальных служб и т.д.

В современном мире существует ряд проблем, последствия которых часто осложняют работу социального педагога. Рассмотрим наиболее важные и актуальные в современном мире:

1. Отношения в семье (детско-родительские отношения).

Большинство современных родителей занимаются карьерой и оставляют детей на самостоятельное взросление, при этом семья проживает благополучно и в достатке. Вторая сторона медали – неблагополучные семьи, семьи СОП и ТЖС.

Проблема возникает в том, что помощь социального педагога семьям СОП и ТЖС часто обретает «мрачный характер», а выражается в том, что работа специалиста и решение проблем семей сказывается на изменении отношении родителей к своей жизни, они начинают воспринимать, что государство им поможет, а в худшем случаи – должно. В том, что им можно ничего не решать, а есть социальный педагог и социальные структуры, которые придут и решат проблемы.

Если рассматривать проблему с точки зрения семей, где из-за карьеры или устройства личной жизни и т.д. ребёнок остаётся безнадзорный и родитель в связи со своими приоритетами не может уделить внимание, то в таких случаях работа усложняется тем, что социальный педагог, даже подключив органы, которые могут помочь ребёнку – не заменят внимания родителей, которого так ему не хватает. А безразличие с их стороны по

отношению к ребёнку побудят только тяжёлые последствия. Ведь даже, если родители не уделяют должного внимания детям по благим побуждениям (не хватка денежных средств, вследствие чего необходима дополнительная работа), не каждый ребёнок в свои годы может это понять, осознать и принять.

2. Суицид.

Особого внимания требует проблема роста доступности для подростков информации суицидального и аддитивного поведения. Информацию они получают в основном от сверстников, «взрослых друзей», телевизора и интернет, дети видят и усваивают знания о том, что такое суицид, его причинах и способах. Некоторые группы в социальных сетях с опытными психологами «обрабатывают» детей, фильмы романтизируют суицид.

Причины суицида сами по себе не толкают подростка на самоубийство. Они действуют лишь в каких-то сочетаниях между собой и срабатывают при наличии конкретных «пусковых механизмов».

Часто в зоне риска находятся дети из неблагополучных семей.

Причиной покушения на самоубийство может быть депрессия, вызванная потерей объекта любви, сопровождаться печалью, подавленностью, потерей интереса к жизни и отсутствием мотивации к решению насущных жизненных задач.

Таким образом, в современном мире, в связи с особенностями, возникают новые сложности при работе социального педагога. Они вполне решаемы, но затратны по времени и внутренним ресурсам специалиста, на такие проблемы уходит больше сил, времени и применяемых способов решения их.

Список литературы

1. Акулич М.М., Мельник В.В. Динамика социальной трансформации российского общества (V Тюменский международный социологический форум) // Социологические исследования. 2018. № 3.
2. Павленок П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения: учебное пособие/ под ред.П.Д.Павленок, М.Я.Руднева. М.: ИНФРА-М, 2009. 536 с.
3. Сазонтова А.В. Социальная технология реабилитационной работы с семьей, находящейся в социально опасном положении // Работник социальной службы, 2010. № 1.
4. Усманов Б.Ф. Социальная инноватика: учеб. пособие. Изд. 3-е, перераб. и доп. М.: Социум, 2011. 518 с.
5. Шахбанова Х.М. Основные причины преступности несовершеннолетних на современном этапе развития российского общества // Вопросы управления, 2013. № 2. С. 18–20.
6. Шепетун Ю.В. Инновационные технологии в теории и практике социального обслуживания населения России // Отечественный журнал социальной работы, 2010. № 2.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЛЛЮСТРИРОВАНИЮ КНИГ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Муминова Д.Р.

Муминова Динара Рамизуллаевна – магистр,
факультет экономики,

Национальный университет Узбекистана, г. Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье проанализирована история появления иллюстрации и ее роль в детских книжках. Изучено влияние иллюстраций на ребенка, с точки зрения возрастной психологии. Рассмотрены и проанализированы детские книги, на примерах США, Южной Кореи и России. Выборочный анализ показал отсутствие психологического подхода к иллюстрированию детских книжек, публикуемых в России. Выявлено отсутствие ориентации на возрастную психологию при иллюстрировании детских книжек. Представлены рекомендации по иллюстрированию книг согласно психологии ребенка.

Ключевые слова: возрастная психология, иллюстрации, дошкольное чтение, история иллюстраций, детские книги.

На сегодняшний день самым важным качеством развития у ребенка, которое педагогика должна воспитать, считается креативность. Именно креативность и творческий подход позволят человеку не быть зажатými в стереотипы. У креативных людей отмечается высокоразвитая самостоятельность, что позволяет быть ответственными и иметь хороший самоконтроль.

Творческий и креативный подход к решению проблемы является основополагающим в новый век развития. Творчество немислимо без его проявления в детском возрасте. Выготский не раз в своих исследованиях отмечал необходимость творческого и абстрактного мышления [2]

Творчество и абстракция неизменно связаны с рисованием, иллюстрациями и искусством. Чем выше у человека абстрактное мышление, чем ближе он к высшему искусству и науке. В детском возрасте источником иллюстраций для ребенка является книга. Кроме окружающей природы, книги - это главное, что позволяет развивать и повышать творческий и креативный потенциал ребенка.

История появления иллюстраций в книгах на Западе брала свое начало в 15 веке, когда В. Какстоном впервые были опубликованы несколько иллюстрированных книг [11] Далее попытки иллюстрирования можно увидеть в работах Дж. Эймса в 17 веке [9] В 1782 году В. Блэйк опубликовал свою «Songs of Innocence», которая была иллюстрирована ручной живописью. Известные до сегодняшних дней «Сказки Братьев Гримм» были опубликованы чуть позже в 1824 году и были иллюстрированы. И наконец прорывным событием в детской публицистике на Западе стала книга «Алиса в Стране чудес», где иллюстрации смогли стать наравне и даже весомее чем сам текст [5]. В России долгое время в книгах важным считалось не столько иллюстрация, сколько сам текст. В начале 20 века Чехов впервые стал пропагандировать существенность иллюстраций в детских книжках. В частности он писал: «...доказано, что впечатление от предмета и явления тем глубже и образующееся представление тем полнее, чем большее число органов внешних чувств участвуют в его восприятии» [1]. Во многих исследованиях, посвященных психологическому подходу к содержанию детских книжек, возраст детей, на которых ориентированы российские исследования, начинается с 5-7 лет. Согласно последним исследованиям США, чем раньше младенцу начинают читать, тем быстрее он осваивает взрослую речь, и тем меньше у него будут возникать проблемы с общением, правописанием и критическим анализом информации. В частности, это

показывают исследования, проведенные Национальным Фондом Науки США [6]. Где отмечено, что даже 6-месячные малыши реагируют на иллюстрации в книгах, а также определено, что при восприятии ими иллюстраций в мозгу происходят положительные нейрофизиологические изменения, которые в будущем отвечают за творческое и вокабулярное мышление ребенка.

Психолог Жан Пиаже считал, что художники при иллюстрировании детских книжек должны учитывать особенность восприятия маленького ребенка синтезировать впечатления с действительностью.

Как отмечал Выготский, в дошкольном возрасте не так важен результат детского творчества, как сам процесс. То есть иллюстратор должен быть вовлечен в процесс иллюстрирования книг, также как в это вовлекается ребенок. Художник Ганкина подчеркивала следующее, «...иллюстратор не преследует цели слепо сопровождать текст, он по сути является соавтором книги и представляет свою концепцию, свое видение» [3]. Также, необходимо отметить, что цвет, используемый в детских книгах, играет основополагающую роль для детского восприятия. Как показано в исследованиях, есть определенные паттерны иллюстраций, предпочтение которым отдают дети из-за той или иной причины [7]. Чтобы найти эти паттерны, необходимо исходить из возраста ребенка, окружающей его среды, психологического развития, нейрофизиологического развития, а также возрастной психологии. Можно выделить более 10 способов иллюстрирования, при этом имеются еще определенные стили и техника иллюстрирования [4].

Рассмотрим примеры книг для детей дошкольного возраста на примере Южной Кореи, США и России.

Возьмем одну из самых знаменитых книг, более четверти века переиздаваемой в США. Книга называется «Мы идем охотиться на медведя».

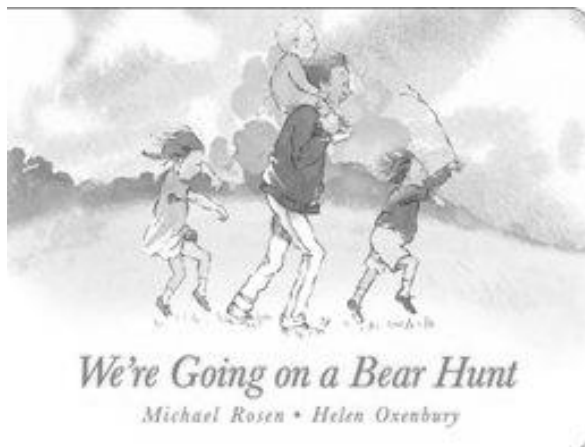


Рис. 1. Книга «Мы идем охотиться на медведя»

С самой обложки книги ребенок видит семью, то есть то что он больше всего понимает и видит вокруг каждый день. Если просмотреть на страницы внутри то, в ней очень мало слов.



Рис. 2. Иллюстрация книги «Мы идём охотиться на медведя»



Рис. 3. Иллюстрация книги «Мы идём охотиться на медведя»



Рис. 4. Иллюстрация книги «Мы идём охотиться на медведя»

Но самое главное, что отсутствие слов не значит отсутствие эмоций. Эта книга полна эмоций, каждая страница дает ребенку: во-первых, ощущение радости, во-вторых, сравнительный анализ героев со своей жизнью, в-третьих, ощущение природы, в-четвертых, возможность мысленно дорисовывать и дописывать книгу, то есть воображать. То есть иллюстрация не только выражает эмоции у ребенка, но также позволяет ему представлять, воображать. Это подтверждает тот факт, что лица у героев книг не так выразительны, чтобы каждый ребенок смог увидеть свою семью в героях книги. Книги для малышей месячного возраста направлены не столько на обучение, сколько на эмоциональное подкрепление [Рис. 5, 6]. Книги иллюстрированы простыми на первый взгляд векторными картинками, при этом, нельзя не заметить эмоциональное и эмпирическое влияние таких книг. Дети в

дошкольном возрасте читают книги не для обучения, а для эмоционального восприятия. В связи с этим, именно простые рисунки, показывающие и дающие эмоции ребенку необходимы в дошкольном возрасте. Ниже представлены примеры таких книг, где сама атмосфера, мимика героев, чувства героев имеют эмоциональную, то есть психологическую цель. Как видно из иллюстраций, они, в первую очередь, полны эмоций.

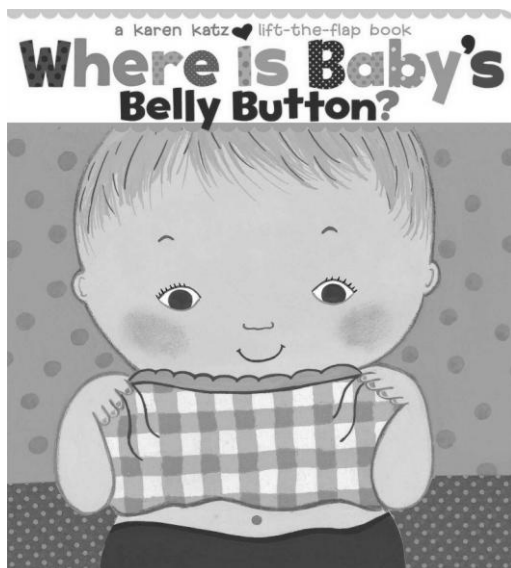


Рис. 5. Книга для малышей – бестселлер, «Где кнопочка на животике у ребёнка» (перевод автора статьи)

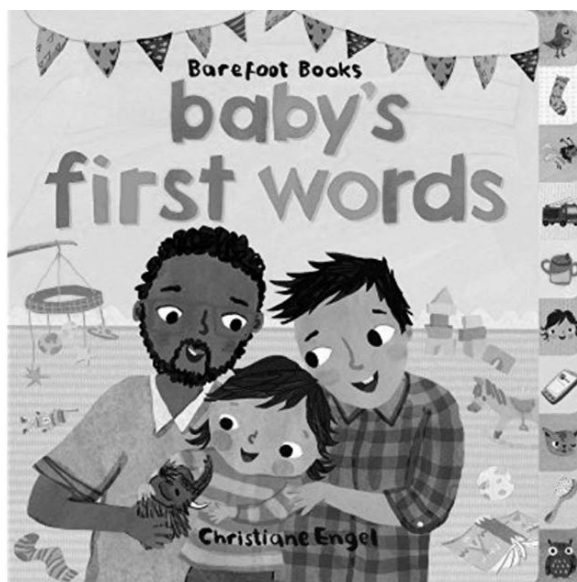


Рис. 6. Книга для малышей «Первые слова малыша» (перевод автора статьи)

Ниже представлены две разные книги Южнокорейского производства, для детей старшего дошкольного возраста [Рис. 7, 8].



Рис. 7. Книга производства Южной Кореи «Мама, где ты?» (перевод автора статьи)



Рис. 8. Книга производства Южной Кореи «Книжка-свинюшка» (перевод автора статьи)

Где также можно заметить отсутствие выразительности на лицах героев, при этом ясно выражены такие чувства, как «растерянность», «досада», «любопытство», «радость». Именно эмоции, это то, что важно для восприятия в детстве. Именно эмоции могут быть подстроены под возрастную психологию ребенка.

Можно выделить следующие особенности иллюстраций в Американских и Южно-Корейских детских книжках:

- Ребенок может рассматривать книгу абсолютно самостоятельно и увлечься ею, исходя из «живых», эмоциональных картинок, которые разжигают воображение ребенка.

- Картинки не выразительны, а такие как их воспринимает мозг ребенка соответствующего возраста.

- Не картинки дополняют текст, а текст комментирует картинки. То есть основа книги иллюстрации.

- Лица героев слишком не выражены, что позволяет ребенку на место героя ставить любого из своего окружения или даже себя.

- Герои и предметы в иллюстрациях не специфичны, чтобы быть неодушевленными. В них можно вставить любое воображение.

- Текст книг достаточно прост и легок, что позволяет ребенку воспринимать смысл без дополнительных объяснений со стороны взрослых.

- В некоторых текстах особо выделены те или иные слова. Целью данного выделения является восприятие ребенком определенных слов, соотношение их с картинкой.

- Смысловая нагрузка книги соответствует возрастному восприятию, тогда как в нижепредставленных русских книгах, предназначенных малышам, имеются сложные тексты, требующие дополнительного пояснения со стороны взрослых.

Необходимо отметить, что во многих зарубежных детских публикациях иллюстраторами бывают как психологи так и педагоги и художники. Но главное иллюстрации ориентированны на детскую психологию.

Возьмем, самые известные книги в России для малышей про Колобка и Репку. Как видно в иллюстрациях ниже, лица героев слишком выразительны, при этом не имеют соответствующей смыслу текста эмоции. Во-вторых, иллюстрации слишком перегружены множеством количеством элементов, что не позволяет ребёнку «схватывать суть», «дорисовывать» картинку, воображать или дополнять её. Заяц, который намерен съесть колобка, не показывает соответствующую данному положению эмоцию. Также, в иллюстрации к сказке «Репка» сложно заметить на картинке, насколько тяжело высовывать репку. Ни эмоции, ни сама атмосфера картины не выражают её смысла.

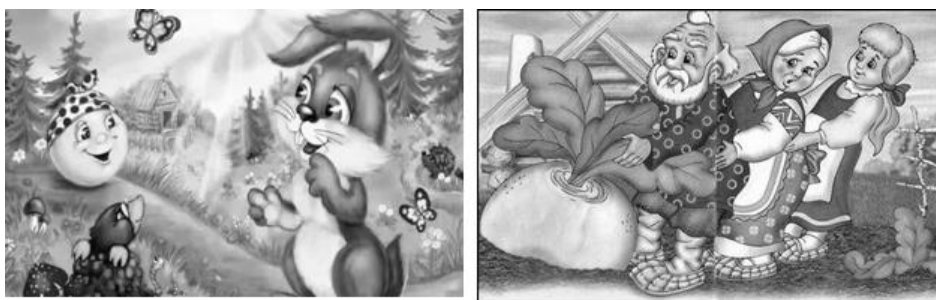


Рис. 9. Иллюстрации к книгам отечественного производства

Далее рассмотрим иллюстрации к стихотворению «Кошкин дом».



Рис. 10. Иллюстрация к книге «Кошкин Дом»

Хотя книга рассчитана на детей 3-5 лет, в ней нет возможности ребёнку сопоставлять услышанный или прочитанный текст с одной картинкой. Необходима помощь взрослого для пояснения иллюстраций. Можно также заметить, слишком выраженные лица героев, при этом отсутствует эмоциональная логическая связь с текстом, а также нет поля для развития воображения. Также необходимо отметить, что иллюстрации этой книги не соответствуют мышлению ребенка 3-5 лет.

В нижепоказанных картинках, эмоции каждого отдельного героя, почти не отличаются друг от друга, хотя они соответствуют разным текстам, разным историям и книгам.

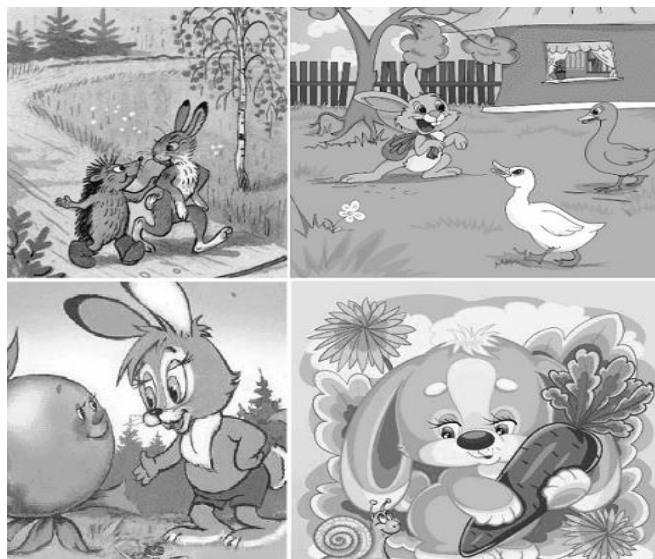


Рис. 11. Иллюстрации к книгам для малышей отечественного производства

Чем менее выразительны лица героев, чем легче ребенку ассоциировать иллюстрации с жизнью. Чем меньше элементов в иллюстрации, тем шире поле воображения. Герои иллюстраций должны выражать больше эмоций, а также

возбуждать соответствующие эмоции. Атмосфера иллюстрации должна полностью психологически соответствовать тексту или смыслу книги.

И самое главное, что иллюстрация должна быть соответственна возрастной психологии ребенка. Книга в какой то степени элемент психологии, где посредством иллюстраций можно влиять на ребенка. Даже если текст книги может быть психологически верным, если у ребёнка нет к ней интереса, её польза сходит на нет. Именно иллюстрации могут помочь привлечь внимание ребенка, а также косвенно влиять на его психологическое и эмоциональное восприятие. Основным посылом детских книг должно быть общение, не монолог текста, а общение с ребенком на ментальном и эмпирическом уровнях.

Иллюстрации книжек, предназначенных детям дошкольного возраста, а также малышам должны иметь в себе психологический подход к знаниям детского восприятия. Функция иллюстратор намного важнее функции писателя в книжках детей дошкольного возраста, тем более малышам.

Важно, что иллюстратор должен суметь увидеть мир глазами ребенка. Он должен суметь показать в иллюстрациях те эмоции, которые будут поняты и восприняты ребенком. Если обратить внимание на детское восприятие книжек, можно увидеть, что в самом младенческом возрасте важнее цвет и графика нежели отражение реальности. Далее в возрасте 3-5 лет, восприятие ребенком животных можно определить на основе их рисунков или копировать реальность. В любом случае нельзя иллюстрировать детские книжки, без понимания детской психологии.

Не может иллюстратор выбирать способ иллюстрации и стили исходя из своего сугубо художественного вкуса. Необходим психологический подход к иллюстрированию. Книга в дошкольном возрасте - это как игрушка в руках у ребенка, и чтобы развить у ребенка положительное отношение к книге, иллюстрации должны быть так же привлекательны для детского мышления как игрушка.

Также важно отметить, что иллюстрация один из главных факторов влияния книги на ребенка. Именно иллюстрирование дает большую возможность для формирования у ребенка положительного отношения и любви к книге, а также для раскрытия творческого потенциала ребенка [8].

Раннее чтение и привитие любви к книгам способствуют развитию у ребенка творческого мышления, креативности, интеллекта, а также помогают ему в дальнейшем «привыкнуть читать».

При этом нет необходимости с 2 лет ребенку учить буквы и слоги. Есть возможность привить любовь к книгам посредством иллюстраций.

Список литературы

1. *Бейнарис Наталья Сергеевна.* Функции, значимость и особенности создания иллюстрации в концепции детской учебной книги / Книгоиздание. № 1 (5), 2014. Рр. 115-125.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. *Ганкина Э.З.* Русские художники детской книги. Издательство: М.: Советский художник. 280 стр., 1963.
4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://graphicmama.com/blog/types-of-illustration/> (дата обращения: 10.08.2019)
5. Children's Book Illustration The Columbia Encyclopedia, 6th ed. Copyright The Columbia University Press.
6. *Charisse B. Pickron Arjun Iyer Eswen Fava Lisa S. Scott* Learning to Individuate: The Specificity of Labels Differentially Impacts Infant Visual Attention. First published: 8 December, 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.1111/cdev.13004/> (дата обращения: 20.08.2019).

7. Cheng-Hung Wang National University of Kaohsiung World Transactions on Engineering and Technology Education 2017. WIETE. Vol. 15. № 3, 2017. Exploring children's preferences and perceptions of picture book illustrations using wearable EEG headsets Cheng-Hung Wang National University of Kaohsiung.
8. *Greenhoot Andrea Follmer et al.* "More than pretty pictures? How illustrations affect parent-child story reading and children's story recall." *Frontiers in psychology* vol. 5 738. 22 Jul. 2014, doi:10.3389/fpsyg.2014.00738.
9. *Amos J.* The Columbia Encyclopedia, 6th ed. [Электронный ресурс]. Encyclopedia.com. Режим доступа: <https://www.encyclopedia.com/> (дата обращения: 18.08.2019).
10. *Amsden R.H.* Children's Preferences in Picture Story Book Variables/*The Journal of Educational Research*. Vol. 53. № 8 (Apr., 1960). Pp. 309-312.
11. *Kaxton W.* Encyclopedia of World Biography. [Электронный ресурс]. Encyclopedia.com. Режим доступа: <https://www.encyclopedia.com/> (дата обращения: 18.08.2019).

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОПТИМАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ОБУЧАЕМЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Баширова Г.И.

*Баширова Гюльшан Исмаил кызы - доктор философии по филологии,
кафедра гуманитарных и социальных дисциплин,
Азербайджанская Высшая Военная школа им. Гейдара Алиева,
г. Баку, Азербайджанская Республика*

Аннотация: *правильное педагогическое сотрудничество влияет на восприятие курсантами учителя не только как наставника, но и как способствующего развитию и развитию личности обучаемого. Это, в свою очередь, обеспечивает эффективность педагогического сотрудничества. Таким образом, внедрение оптимальной модели педагогического взаимодействия преподавателей и курсантов является ключевым фактором повышения эффективности образовательного процесса в конкретном вузе. Педагогическое сотрудничество должно быть направлено на взаимопонимание, взаимную поддержку и установление взаимных отношений между участниками всех видов деятельности.*

Условия для реализации предложенной модели включают в себя положение учителя с необходимыми педагогическими приемами, его высокую педагогическую культуру и культурный потенциал курсантов, уровень их развития, их стремление к образованию, общению и сотрудничеству.

Ключевые слова: *педагогическое сотрудничество, педагогическое взаимодействие, педагогическая, воспитательная, методическая и научно-исследовательская деятельность, взаимопонимание, обучения.*

Педагогическое сотрудничество - особый вид педагогического общения. Педагогическое взаимодействие - это категория, характеризующая педагогическое общение и профессиональную направленность, личностно-эмоциональный фон и непосредственное содержание педагогической деятельности учителя. Педагогическое сотрудничество направлено на достижение взаимопонимания между курсантами и учителями с общими целями и интересами, а также на взаимоуважение демократических принципов. Достижение заявленной цели

Он включает в себя взаимодействие, взаимопонимание, взаимозависимость и взаимопомощь всех участников курса.

Основной предпосылкой для реализации предлагаемой модели является ориентация на педагогическое сотрудничество, что выражается в позиции учителя, обладающего необходимыми педагогическими приемами и высокой педагогической культурой.

Моделирование перспективы взаимоотношений обучаемых может быть более эффективно реализовано учителем-аналитиком или предсказателем, который способен учитывать различные факторы и условия в ходе совместной творческой деятельности и создавать модели, а также использовать свои творческие ресурсы и потенциал учащихся.

Творчество как неотъемлемая часть работы профессионального педагога стимулирует необходимость самосовершенствования. Эффективность процесса обучения зависит от того, как педагог взаимодействует с образованной молодежью (1).

Чтобы иметь успешное взаимодействие со стажерами, педагог должен обладать высокой культурой и профессионализмом, уметь адекватно и быстро реагировать на ситуацию и поведение слушателей и отдельных участников - не только как цель, но и как средство.

Оптимальное педагогическое сотрудничество старшеклассников со стажерами обеспечивает его успешную коммуникативную активность и умение владеть педагогическими приемами. Педагогические приемы включают в себя: вербальное и невербальное общение со студентами; особенности объективных условий общения (место, пространство, наличие распространителей мнения и т.д.); личность учителя, его/ее статус; нюансы межличностных отношений между педагогами и педагогами; содержание и структура конкретного сеанса.

Экспериментальные исследования показывают, что реализация метода взаимодействия, представленного в учебном плане для педагогических целей, в основе которого лежит модель взаимодействия учителя и ученика, повышает эффективность образовательного процесса.

Педагогическое сотрудничество состоит из трех этапов: «Постановка вопроса о сотрудничестве», «Вовлечение в действие», «Координация образовательной деятельности». На каждом этапе должны проводиться мероприятия, которые ведут к эффективному педагогическому сотрудничеству между учителями и стажерами.

Взаимопонимание, взаимопомощь и взаимодействие, возникающие в процессе педагогического сотрудничества, являются основой деятельности преподавателей и курсантов в процессе обучения частного образовательного учреждения. К этим направлениям относятся педагогическая, воспитательная, методическая и научно-исследовательская деятельность.

Начальный (подготовительный) этап называется «Постановка целей сотрудничества» и проходит в двух направлениях:

- первое направление - это деятельность педагога, направленная на формирование условий для педагогического сотрудничества со студентами;
- второе направление предполагает личную подготовку преподавателя для эффективного педагогического сотрудничества со студентами.

Создание работоспособной педагогической среды является одной из ключевых предпосылок. Ряд социально-психологических ситуаций (общение, взаимопонимание и взаимоотношения) возникают в цепочке «учитель-кадет» специальных вузов. Они представляют себя как повседневные формы сотрудничества в ходе педагогического процесса в своей повседневной жизни и включают источники, которые повышают эффективность учителя, ссылаясь на все его педагогические действия (2, 11).

Оптимизация педагогического сотрудничества преподавателей и обучаемых достигается за счет взаимосвязи индивидуально-психологического фактора и социально-психологических условий. Прежде всего, необходимо создать условия, а затем использовать факторы, так как целенаправленное воздействие на личность учащегося используется дважды: взаимодействие с окружающими и собственная среда личности.

Основными параметрами эффективности общения являются знания и навыки учителя в использовании воспринятых, принятых методов общения. Понимание техники общения помогает партнеру понять себя и свои проблемы, установить психологическую связь, узнать о своей личности, узнать свое отношение к обсуждаемым проблемам. Это набор правил для объекта коммуникации, который должен быть нацелен и на определенные реакции. Кроме того, открытое общение может происходить, когда устанавливаются искренние отношения (погода, окружающая среда, психологическая связь). Важными условиями для создания такого теплого климата являются следующие сферы общения с партнером:

- недооценка выражений, фантазий, чувств и мыслей партнера;
- позитивное восприятие личности собеседника;
- соответствие личного поведения в контакте с ним.

Ссылка на понятную реакцию означает готовность партнера реагировать без понимания эмоционального состояния и выражения своего понимания. Вы понимаете, что реакция заключается не в том, чтобы согласиться с тем, что чувствует и говорит партнер, а в том, чтобы понять его или ее позицию. Оценка типа понимания партнера создает защитные реакции и усложняет искренность. Принятие личности партнера заключается в уважении к нему, независимо от его или ее достоинств и недостатков, независимо от того, согласны мы с ним или нет. Такой подход создает «климат безопасности» и способствует искренности и открытости партнера.

Контентно-ориентированная поведенческая координация означает честность и открытость поведения в общении с партнером. Поведенческая согласованность достигается за счет четкого выражения мыслей и жестов собеседников, с четким пониманием чувств и проблем во время общения и принятием эмоционального состояния. С психологической точки зрения это означает «приглашение» вашего партнера на «обмен верой». Не рекомендуется даже соглашаться со всеми людьми при любых обстоятельствах. Тем не менее, поведенческая координация является обязательным условием для партнеров работать над пониманием и развитием отношений.

Понимание техники общения требует, в первую очередь, умения слушать, а во-вторых, умения выбирать, что и как реагировать. Понимание коммуникационных реакций определяется как совокупность различных поведенческих реакций и действий:

- простые выражения, подтверждающие наличие отношений (выражение внимания и интереса);
- как субъект реакции (намеренно молчать во время разговора);
- невербальные реакции (умышленное использование «языка тела» сознательно в общении);
- резюме (широкий, иной способ выразить логическое завершение разговора);
- поощрять и успокаивать (подтвердить свою готовность принимать и понимать мысли и чувства интервьюера без признательности);
- вопросы, которые раскрывают позицию собеседника (вопросы, которые не оценены, являются вашей реакцией на то, что говорит ваш собеседник.)

Вторым направлением начального этапа педагогического сотрудничества является личная подготовка учителя к эффективному общению с курсантами.

Важной предпосылкой для реализации второго этапа педагогического сотрудничества является выбор стратегий и тактик поведения в зависимости от должности преподавателя, которую слушатели могут рассматривать как «цели», «средства» и «условия». Тип взаимодействия зависит от поведения, стратегий и тактик учителей, направленных на «развитие» и «результат» (3, 135). Учитель должен положительно загружать себя каждым курсантом, даже если предыдущие встречи были трудны.

Основными принципами этики общения являются презумпция сохранения достоинства партнера по общению. Качества, недостатки и непонимание этого «другого» обусловлены природой их социальной роли и так далее. Ценность равенства в общении не может быть абстрагирована. В моральной сфере должно быть признано юридическое равенство морального достоинства всех людей. Все ценности общества связаны с высшей ценностью, уважением к его моральной ценности. Эта ценность общения партнеров выражается в степени доверия.

Для достижения поставленных педагогических целей педагог должен постоянно обновлять ресурсы и методы педагогического сотрудничества со слушателями, а также внедрять тонкие приемы вербального и невербального общения со слушателями. Речевые, мимические и пантомимические движения должны быть технически честными, чтобы молодые люди могли адекватно их воспринимать, чтобы

не портить отношения с участниками педагогического процесса и полностью освоить учебный материал (4).

Педагогу желательно развивать совместную деятельность, знание технологий управления для больших и малых групп, стимулировать работу и разрабатывать методы совместного творчества. Его неформальное лидерство и способность прививать субъективные права и обязанности своим молодым партнерам имеют особое значение. Техника выслушивания слушателя, коррекция его деятельности, оценка результатов и объективность анализа очень важны.

Удовольствие, внимательность к интересам и мотивам обучаемых могут привести к положительным эмоциональным отношениям между сторонами и интересам в курсе. способствует росту. Чтобы создать постоянный интерес, курсанты должны чувствовать свой успех. Это требует индивидуального подхода каждого обучаемого со стороны учителя. Если учитель всегда помогает ученику без его ведома (если ему нужна помощь), ученик воспримет его или ее успех как личный успех и испытает чувство радости (5).

Для учителя важно понимать ситуацию обучаемого, замечать тонкие, но психологически важные детали в его поведении, а также замечать небольшие изменения в макро и микро масштабах. Состояние человека часто самоочевидно и адаптивно в его реакции на текущее событие. Отношения между учителями и учениками основаны на чувствах симпатии и антипатии, взаимопонимании и недопонимании.

Обычно есть два условия для успешного взаимодействия: доверие слушателя к учителю и его/ее моральный интерес к учителю. Отношения, построенные на доверии, обычно не являются спонтанными, их нужно формировать и приобретать.

Чтобы убедить стажера в его силе, его желании преодолеть свои трудности и укрепить свою волю, учитель может использовать метод повышения уверенности, состоящий из конкретных и индивидуальных задач.

Для создания атмосферы доверия был разработан ряд правил: принять растущее «чувство» курсанта и его достоинство; продемонстрировать педагогический оптимизм; будьте осторожны при оценке своих возможностей обучения; терпимость и порядочность по отношению к стажерам; уважение к национальным традициям.

Существует три основных типа отношений между стажерами и учителями:

- положительные - учителя в этой группе отличаются своей педагогической направленностью, широтой знаний, эрудицией, способностью представлять предмет, гибкостью в проявлении и необходимостью неформального общения со слушателями;

- пассивно-позитивный - проявляется в неясной эмоционально-позитивной ориентации при общении со слушателями; учителя хорошо осведомлены о работе стажеров и помогают им;

- отрицательно - учителя склонны давать советы, нарушаются отношения с курсантами, нарушается педагогическое общение, и есть основа для дебатов.

Во втором «обязательстве» педагогического сотрудничества основной задачей учителя в ходе курса является установление прямого контакта со слушателями. Одним из основных педагогических условий является организация совместной деятельности на основе принципов педагогического сотрудничества (активность участников, их творческая позиция, партнерские отношения и наличие обратной связи).

В ходе педагогического сотрудничества обучаемые развивают общение, приобретают знания и навыки по педагогическому общению, повышают уровень своего развития, свой общий культурный потенциал.

В ходе педагогического сотрудничества курсанты выполняют следующие основные функции: конструктивные (обсуждение и объяснение содержания материала, его реализация), организации (организация совместных действий, взаимный интерес), коммуникативно-стимулирующие (сочетание разных форм обучения и познавательной деятельности), информации и обучения (материал). демонстрирует важность для

деятельности), эмоционально-регулируемый (доверительное общение), контроль и оценка (организация взаимного контроля) (6, 388-389).

Целью педагогического сотрудничества в образовательном процессе является достижение общих целей обучения, воспитания и развития.

Экспериментальные исследования показывают, что авторитарное общение является более желательным, когда материал представлен в начале тренинга (первый этап), так как коммуникация урока была четко разработана и определены действия участников. Затем целесообразно перейти к диалогу (начиная со второго этапа), постепенно представляя роль участников педагогического сотрудничества на уроках и передавая слушателям инициативу поиска знаний (представленную как контент-алгоритм). Объяснение материала сопровождается определением его значимости, выражением познавательной активности, активными методами (дискуссия, дискуссия, ролевые игры и т.д.).

Исследования показывают, что в начале учебного процесса наблюдается несоответствие (не частичное совпадение) потребностям учителей и обучаемых. Слушатели критиковали учебный процесс. 99,9% слушателей отметили его высокую теоретичность, 95% не увидели никакой связи с профессиональной деятельностью, а 74% заявили, что им трудно укрепить приобретенные знания и навыки. У этих студентов были некоторые трудности в формировании перспективных потребностей и целей. Сосредоточение внимания на формировании практических знаний и навыков дало положительные результаты. В начале эксперимента 50% учеников не видели возможности подготовиться к себе в качестве специалистов, но в конце эксперимента 85% полагали, что это возможно, поэтому их цели соответствовали целям учителя.

Третий этап педагогического сотрудничества называется «Скоординированный учебный процесс» и характеризуется диалогом.

Во всех образовательных мероприятиях царит атмосфера взаимного доверия и совместной ответственности, творчество приветствуется и поддерживается, и наблюдается стремление к активному обучению. Участники процесса имеют возможность согласованно работать вместе, создавая этические отношения. Это является ключевым фактором повышения эффективности образовательного процесса в высших учебных заведениях.

Новые цели поставлены; деятельность не ограничивается достижением результатов, она находит свой импульс. Упор делается на внутреннюю, мотивационно-семантическую сторону вопроса: организацию урока, описание материала на основе личностного и социального характера деятельности, моделирование внутренних миров партнеров и т.д. реализовано. Результаты эксперимента доказывают, что актуализация содержания способствует мотивации и активации познавательной деятельности, формированию различных, впоследствии унифицированных целей для учителей и обучаемых (передача этой информации учителю, для обучаемого - получить и понять).

В классе учитель создает и поддерживает курс для курсантов и, в общем, мотивацию для курса. Результаты экспериментального исследования показывают, что мотивация изменилась в ходе обучения в результате развития коммуникативных навыков, в том числе педагогических навыков общения, в контексте будущей профессиональной деятельности. Обучающиеся информируются о том, что они получают в курсе. Позитивные результаты мотивированы мотивацией курсантов изучать реалии целей, точность, трудные времена, индивидуальные способности и обучение.

В то же время опыт показывает, что высокий уровень возбуждения и мотивации может снизить производительность обучения, особенно если задача трудна для ученика. 22% слушателей с трудом осваивают новый материал. Это связано с тем, что при «трудной» задаче обучение менее мотивировано более высокой производительностью, и для успешного освоения «легкой» необходима более высокая мотивация (7, 170-171).

В ходе курса учащийся организует взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, создавая связь между учителями, слушателями, контентом, инструментами, формами и методами. Анализ опыта показывает, что на каждом уроке учитель должен определять учебные задачи в соответствии с уровнем подготовки обучаемого. В этом случае уровень когнитивной подготовки курсанта достигается до необходимого уровня, или количество материала, подлежащего изучению в текущей ситуации, определяется путем выбора соответствующих форм и методов обучения.

РЕЗЮМЕ

Педагогическое сотрудничество - особый вид педагогического общения. Педагогическое сотрудничество направлено на достижение взаимопонимания между курсантами и учителями с общими целями и интересами, а также на взаимоуважение демократических принципов. Моделирование перспективы общения обучаемого может быть более эффективно выполнено учителем-аналитиком или предсказателем, который способен учитывать различные факторы и условия совместной творческой деятельности, и не только создавать модель, но и использовать свои творческие ресурсы и потенциал учеников. Педагогическое сотрудничество состоит из трех этапов: «Постановка вопроса о сотрудничестве», «Вовлечение в действие», «Координация образовательной деятельности». На каждом этапе должны проводиться мероприятия, которые ведут к эффективному педагогическому сотрудничеству между учителями и стажерами. Взаимопонимание, взаимопомощь и взаимодействие, возникающее в процессе педагогического сотрудничества, является ключевым направлением деятельности преподавателей и курсантов в процессе обучения частного образовательного учреждения. К этим направлениям относятся педагогическая, воспитательная, методическая и научно-исследовательская деятельность.

Список литературы

1. *Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.* Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие. Педагогика, 2000. № 5.
2. *Давыдов Г.А.* Социально-психологические условия повышения эффективности обучения в военном вузе. М., 1977. СП.
3. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1998. С. 135.
4. *Козаренков В.И., Козаренкова Т.Е.* Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие / Педагогика, 2000. № 5.
5. *Кириллова О.В.* Профессиональное общение как проявление педагогического творчества // Известия РАО, 2002. № 1.
6. *Столяренко Л.Д.* Педагогика и психология высшей школы. Ростов-на-Дону, 2003. С. 388-389.
7. *Бакли Розсдер, Кэши Джим.* Теория и практика тренинга. М., 2003. С. 170-171.

ОСОБЕННОСТИ ВИДООБРАЗОВАНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ КОРЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Цха Н.Е.

Цха Надежда Енчоровна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра довузовского обучения русскому языку как иностранному,
Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Аннотация: в статье анализируются способы образования видовых форм русского глагола с точки зрения трудности их усвоения корейскими студентами. Представлены структурные типы видовых глагольных пар и предложены основные направления работы в корейской аудитории.

Ключевые слова: глагол, вид, несовершенный вид, совершенный вид, видовая пара.

В русской грамматике принято считать, что видовую пару составляют образования противоположных видов, тождественные по лексическому значению. Это отмечает В.В. Виноградов в работе «Русский язык: Грамматическое учение о слове»: «соотносительные парные формы совершенного и несовершенного вида – при отсутствии различий в лексических значениях – являются формами одного и того же глагола. Таковы, например: *выиграть-выигрывать*; *выключить-выключать*; *группировать-сгруппировать*; *делать-сделать*; *решишь-решать*; *давать-дать*; *согреть-согреть* и т.д.» [1, 410].

А.Тихонов разделяет мнение Виноградова, считая, что «видовую пару образуют две соотносительные формы одного и того же глагола, совпадающие лексически и имеющие разные видовые значения: одна несовершенного вида, другая совершенного вида. Члены видовых корреляций обозначают один и тот же факт действительности, называют две стороны одного и того же действия, одного и того же процесса – отношение действия к внутреннему пределу (совершенный вид) или длительность его, продолжительность (несовершенный вид): *подписать-подписывать* акт, *закрывать-закрывать* окно, *делать-сделать* ремонт, *ставить-поставить* рекорд, *строить-построить* дворец» [3, 10].

Однако существует и другая точка зрения относительно глаголов СВ и НСВ, образующих видовую пару: «Видовую пару формируют два разных глагола, которые находятся между собой в отношениях словообразовательной мотивации: в паре *делать-сделать* глагол *сделать* при помощи префикса **С-** образован от глагола *делать*; в паре *переписать-переписывать* глагол *переписывать* при помощи суффиксального морфа **-ИВА-** образован от глагола *переписать*. Каждый член видовой пары является самостоятельным глаголом со своей исходной формой – инфинитивом» [2, 584]. Сторонники взгляда Виноградова (Н.М. Шанский, А. Тихонов, А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин и др.) на видовую пару считают вид словоизменительной категорией, то есть русские глаголы изменяются по виду, тогда как вторая точка зрения (Н.Ю. Шведова, В.В. Лопатин и др.) относит вид к словообразовательной, классифицирующей категории.

У многозначных глаголов нередко наблюдается расхождение образований несовершенного и совершенного вида в части значений. Представляется, что в таких случаях, для того чтобы говорить о видовой паре, достаточно совпадение в одном из значений, следовательно, речь может идти и о частичном тождестве.

Видообразование (на морфологическом, или как считают некоторые аспектологи, на словообразовательном уровне) представляет весьма сложную систему: перфективация (*рисовать-нарисовать*, *читать-прочитать*), имперфективация (*решить-решать*, *выполнить-выполнять*, *отдыхать-отдохнуть*, *дать-давать*), изменение основ, сопровождающееся чередованием гласных и согласных (*выбираю* и

выберу, посылаю и пошлю), акцентология (*подреза'ть-подре'зать*), супплетивизм (*класть-положить*) и др.

Ученые (А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, И.Г. Милославский, А. Тихонов и др.) выделили два основных процесса видообразования: имперфективацию и перфективацию.

«Имперфективация – это образование видовых форм несовершенного вида на базе форм совершенного вида с помощью суффиксов: *переделать-переделывать, привязать-привязывать, подписать-подписывать, рассмотреть-рассматривать, застегнуть-застегивать, выбросить-выбрасывать*, и т.п.; *бросить-бросать, разделить-разделять, нагрузить-нагружать* и т.п.; *разбить-разбивать, открыть-открывать, добыть-добывать* и т.п.» [3, 17].

«Перфективация – это образование видовых форм совершенного вида на базе форм несовершенного вида с помощью префиксов: *делать-сделать, хитрить-схитрить, врать-соврать, плясать-сплясать, худеть-похудеть, гаснуть-погаснуть, нравиться-понравиться* и т.п.» [3, 180].

Еще одним способом образования соотносительных по виду глагольных пар является супплетивизм: *брать-взять, говорить-сказать*. Члены супплетивных корреляций не имеют морфологических связей, восходят к разным словам. Значение видовой принадлежности заключено в самих глагольных корнях. Ср.: *ловить-поймать, класть-положить* и т.д.

Могут быть и такие ситуации, когда видовую пару образуют глаголы и без формальных различий (*женить; использовать*). Глаголы такого типа называют двувидовыми.

Все указанные обстоятельства позволяют выявить некоторые приемы определения видовой принадлежности при морфемном анализе.

Если в глаголе есть суффикс **-НУ-** со значением однократного мгновенного действия, то глагол совершенного вида (*толкнуть, крикнуть*). Если в глаголе есть префикс, и нет суффикса несовершенного вида, – глагол всегда совершенного вида (*запеть, написать, отыграть*). Если в глаголе есть суффикс несовершенного вида, и нет префикса, – глагол всегда несовершенного вида (*решать, называть*) и т.д.

Начиная работу по обучению употреблению видов русского глагола в речи, мы знакомим корейских студентов со структурными типами видовых глагольных пар (см. Таблицу 1).

Видообразование глаголов вызывает у корейских студентов затруднения, особенно видовые пары с разным ударением, с изменением основы и чередованием звуков в корне, с разными корнями (Типы 6, 7, 8): *разреза'ть* (несов.в.) – *разре'зать* (сов.в.); *брать* (несов.в.) – *взять* (сов.в.) и др. В корейском языке отсутствуют ударение и такой способ образования как супплетивизм, чем и объясняются сложности видообразования типов 6, 7. Необходимо также учитывать то, что в русском языке преобладают лексико-грамматические (словообразовательные) средства выражения видовых значений, а в корейском языке – аналитические.

Таблица 1. Типы видовых глагольных пар

Грамматический тип видовой пары	Глаголы НСВ	Глаголы СВ
Тип 1	Бесприставочные глаголы	Приставочные глаголы
	строить	построить
	петь	спеть
Тип 2	С суффиксом -А-, -Я-	С суффиксом -И-
	извиняться	извиниться
Тип 3	С суффиксом -ЫВА-, -ИВА-	С суффиксом -А-, -И-, -Е-, -Я-
	переписывать	переписать
	спрашивать	спросить
	обменивать	обменять
	пересматривать	пересмотреть
Тип 4	С суффиксом -ВА-	Без суффикса -ВА-
	давать	дать
	узнавать	узнать
Тип 5	С суффиксом -А-	С суффиксом -НУ-
	привыкать	привыкнуть
	отдыхать	отдохнуть
Тип 6	Видовые пары с разным ударением	
	разреза'ть	разре'зать
	рассыпа'ть	рассы'пать
Тип 7	Видовые пары с изменением основы и чередованием звуков в корне	
	понимать	понять
	умирать	умереть
	вызывать	вызвать
Тип 8	Видовые пары с разными корнями	
	брать	взять
	говорить	сказать
	искать	найти

В видовых парах с одним и тем же соотношением суффиксов звуки могут то чередоваться, то не чередоваться, что вызывает у студентов затруднения. Например, в парах с суффиксами **-И-** и **-А-** согласные чередуются (*повысить-повышать*, тип 7) и не чередуются (*бросить-бросать*, тип 2); звуки могут не чередоваться в инфинитивных основах, но чередоваться в основах настоящего-будущего времени: *бросить-бросать*, но *брошу-брошаю; закрыть-закрывать*, но *закрою-закрываю*. Согласные могут чередоваться только в 1-м лице ед. числа: *бросит-брошу*, но *бросишь, бросит*, а могут чередоваться во всех лицах: *записать-запишу, запишешь* и т.д.

Часто корейские студенты, не понимая лексического значения приставок, смешивают их (*прибежал* вместо *добежал* до берега; *уехал* вместо *отъехал* от дома) или принимают за видовые (в глаголах *дочитать, дописать, досмотреть* лексическое значение «доведение действия до конца» они могут считать видовым).

Необходимо отдельно изучать видовые пары, образованные от глаголов движения, т.к. они представляют для корейских учащихся особую трудность. Бесприставочные глаголы движения *бежать-бегать, идти-ходить, лететь-летать, нести-носить* и др. – несовершенного вида. Глаголы «неопределенного движения» с присоединением различных приставок остаются глаголами несовершенного вида: *ходить – приходить, переходить; летать – прилетать, перелетать; бегать – прибегать, перебегать; носить – приносить, переносить* и др. Глаголы же

«определенного движения» – *идти, лететь, бежать, нести* – становятся глаголами совершенного вида: *прийти, перейти; прилететь, перелететь; прибежать, перебежать; принести, перенести* и др. Однако нужно иметь в виду, что при присоединении приставки **ПО-** оба глагола будут совершенного вида и они не будут парными: *побежать* «начало действия» и *побегать* «действие ограниченное во времени, немного *побегать*», *пойти* и *походить*, *понести* и *поносить* и др.

При обучении способам образования видовых пар могут быть предложены разные типы упражнений. Приведем некоторые из них:

1) В предложениях подобраны глаголы несовершенного и совершенного вида. Предлагается выделить способы видообразования и определить вид глагола.

а) *Аня читала книгу, а Дима писал письмо домой. Аня уже прочитала книгу. Дима уже написал письмо домой.*

б) *Наташа решала задачу, а Лена повторяла правила. Наташа уже решила задачу. Лена уже повторила правила.*

в) *Женя искал книгу, а Маша варила суп. Женя уже нашел книгу, а Маша сварила суп. И т.п.*

2) В предложениях подобраны глаголы несовершенного вида. Предлагается образовать от них глаголы совершенного вида и составить с ними предложения.

а) *Они делают ремонт в квартире.*

б) *Вчера я выступал на собрании.*

в) *Миша встречает друга в аэропорту.*

г) *Брат говорил мне о поездке за границу.*

Таким образом, трудности усвоения многообразных форм глаголов совершенного и несовершенного вида вызваны разными способами образования глагольных пар, поэтому необходимы грамматические упражнения, чтобы студенты научились различать глаголы совершенного и несовершенного вида по морфемной структуре глагола. Давая студентам 8 типов образования глагольных пар, необходимо иметь в виду, что это не семантические видовые пары: глаголы одной и той же семантической видовой пары могут оказаться в разных типах образования глагольных пар, и наоборот.

Список литературы

1. *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 2001. 719 с.
2. *Русская грамматика* / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. Т. 1. 783 с.
3. *Тихонов А.Н.* Русский глагол: проблемы теории и лексикография. М.: Academia, 1998. 280 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Шандроха Н.Э.

*Шандроха Нонна Эдмундовна – кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра белорусской филологии, филологический факультет,
Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
г. Гродно, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются эффективные методические приёмы формирования коммуникативно-речевой компетенции студентов нефилологических специальностей. Акцентируется внимание на речевой подготовке студентов-историков в ходе преподавания лингвистической дисциплины «Белорусский язык (профессиональная лексика)» в белорусских вузах.

Ключевые слова: речь, язык, личность студента, профессиональная подготовка, коммуникативно-речевая компетенция.

В цивилизованном обществе всегда существует потребность в специалистах, имеющих основательную профессиональную подготовку, эрудицию, культуру, стремление к творчеству. В решении поставленной проблемы большим потенциалом обладает родной язык как универсальное педагогическое средство, с помощью которого обеспечивается процесс обучения и воспитания личности. Осуществление подготовки специалистов полностью зависит и от аспекта обучения языку. Общеизвестно, что условия для сознательного, осмысленного, а не формального усвоения знаний обеспечивает коммуникативный подход к преподаванию языка.

Речь личности является первоочередным показателем её интеллектуального и профессионального уровня. Для будущего специалиста владение богатой и разнообразной речью – неотъемлемая часть профессионального имиджа. В соответствии с министерской типовой программой на нефилологических факультетах вузов Республики Беларусь, в том числе и на факультете истории, коммуникации и туризма, предусмотрено преподавание лингвистической дисциплины «Белорусский язык (профессиональная лексика)». В условиях ситуации двуязычия далеко не образцовая речевая практика требует сориентировать содержание лингвистической подготовки студентов на деятельностный аспект речи, сформировать профессиональные коммуникативно-речевые умения и навыки с целью свободного и творческого пользования языком во всех сферах профессиональной деятельности. Для будущего историка исключительно важное значение имеет коммуникативно-речевая компетенция, предусматривающая владение профессиональными коммуникативно-речевыми умениями: публично выступать с речью перед аудиторией; участвовать в дискуссиях, диспутах-спорах; выбирать и реализовывать стиль и тип своей речи; правильно, точно выражать и обосновывать свои суждения как в устной, так и в письменной форме, – одним словом, профессионально пользоваться языком в соответствии с целью и адресатом. Особое внимание в процессе преподавания дисциплины уделяется освещению вопросов речевой коммуникации, текста как дискурса (реализации текста в речи), профессионально-терминологической лексике, а также особенностям и жанрам научной и официально-деловой сфер речи. В качестве дидактического материала можно использовать тексты лингвострановедческого характера, что позволяет при их анализе обогатить профессиональный тезаурус студентов, максимально активизировать их познавательные возможности, создать условия диалога и коммуникации. Использование текстов лингвострановедческого характера является потребностью времени, продиктованной необходимостью поднятия престижа родного языка и культуры ради духовного возрождения народа.

Также методически оправданно предлагать студентам нефилологических специальностей подготовить самостоятельно устные сообщения на исторические и общекультурные темы, целенаправленно ведущие к размышлению над многочисленными историческими проблемами («Большая Чернобыль», «Беларусь в Европейском сообществе», «Радзивиллы XX века», «Чёрная дама Несвижского замка» и др.). В речевой практике отражается мировоззрение студентов, уровень их умственного и интеллектуального развития, устремления, взгляды, гражданские идеалы, жизненный опыт, отношение к миру и людям, осведомленность в области исторической науки. Одним словом, в процессе речи выражается духовный мир человека. Сообщения не ограничиваются патриотическими темами, поскольку актуальными остаются вопросы и отечественной геральдики, чествования памяти исторических личностей, которые были тесно связаны с нашим краем, в частности городом Гродно (Витовт Великий, Давыд Городенский, Стефан Баторий, Антоний Тизенгауз, Элиза Ожешко и др.), вопросы дискуссионного осмысления Чернобыльской трагедии и др.

Как уже упоминалось, коммуникативно-речевая компетенция предусматривает сознательное, а не формальное усвоение знаний. В этой связи на занятиях полезно предлагать студентам такой языковой и речевой материал, который не ограничивает работу формально-стилистическим разбором языковых единиц; целесообразно сосредоточивать внимание на их функционально-семантическом аспекте, выявлять содержание, адресата, условия общения и др. Профессионально готовит студентов-историков специально отобранный языковой материал, который будет обязательно связан с выбранной специальностью. Таким образом, у студентов будет развиваться профессиональная творческая способность осознавать функциональную роль языковых фактов и сознательно использовать в собственной речи.

С целью формирования профессиональной коммуникативно-речевой компетенции можно предложить студентам следующие задания:

***Задание 1.** Инсценируйте следующую речевую ситуацию. Представьте, что в красивом парке возле Гродненской Коложи (Свято-Борисо-Глебской Коложской церкви, одной из старейших святынь Беларуси XII века) Вас останавливает корреспондент белорусского телевидения и берёт интервью о нашем городе Гродно. Продемонстрируйте свою лингвострановедческую компетенцию, вербальное и жестово-мимическое поведение.*

***Задание 2.** Представьте, что вы являетесь участником конкурса телеведущих рубрики «Исторические события и факты». Составьте текст выступления, включите в него реальные исторические факты. Выступите с сообщением перед однокурсниками. Перечислите применённые в вашем тексте коммуникативные качества речи.*

В позволенных рамках данной статьи не видится возможным продемонстрировать всё тематическое разнообразие заданий. Более подробную информацию можно уточнить в учебно-методическом пособии [1] автора данной статьи. Вместе с тем очевидно, что с целью формирования коммуникативно-речевой компетенции подобные задания помогают студентам-историкам направлять свои знания на реальности жизненной практики, обогащают профессиональный тезаурус и повышают мотивацию обучения. Коммуникативно-речевая подготовка студентов-историков в вузе приобретает уровень интеллектуальной коммуникации, где учитываются новые потребности общества, исторические реалии, результаты исследований в области лингвокультурологии, текстовой коммуникации, культуры речи и риторики.

Список литературы

1. Прафесійнае маўленне гісторыка: камунікатыўны аспект. аўт.-склад. Н.Э. Шандроха. Гродна: ГрДУ, 2007. 234 с.

СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СРЕДЫ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕБЕНКА

Елкина Н.М.

*Елкина Наталья Михайловна – преподаватель,
Муниципальное бюджетное учреждение культуры дополнительного образования
Детская хоровая школа № 2, г. Екатеринбург*

Аннотация: в работе рассматриваются факторы, способствующие созданию творческой среды, творческого процесса и творческого продукта.

Ключевые слова: творческая личность, креативность, творческий потенциал.

В рамках современной парадигмы образования создание условий, способствующих развитию качеств творческой личности у каждого учащегося является одной из приоритетных педагогических задач.

Одной из важнейших задач педагога, работающего в области музыкального образования, является развитие творческих способностей ученика. Не вызывает сомнения, что каждый ребенок должен овладеть в доступной для него форме техническими навыками игры, определенным комплексом знаний. При этом существует проблема - ребенок воспринимает обучение как нечто сухое и застывшее, подавляющее его творческую инициативу.

Если такое происходит, то возникает опасность утраты интереса к музыкальному искусству, угасания мотивации к музицированию. Для того чтобы развить в ребенке стремление к музыкальному творчеству, необходимо практически на каждом уроке давать ученику возможность почувствовать себя художником в самом высоком смысле этого слова.

Для развития творческого потенциала учащегося необходимо наличие трех существенных факторов: творческая среда, творческий процесс, творческий продукт.

Исходя из концепции личностно-ориентированного обучения, музыкальное дополнительное образование способно создать креативную среду, важнейшей составляющей которой является индивидуальность обучения, сочетающая любовь и требовательность - главные составляющие развития творческих способностей.

Для музыкальной педагогики первостепенно важно то, что музицирование – это практическая деятельность, а не абстрактно-интеллектуальная или «созерцательная». Оно предполагает личный характер участия человека в исполнении или создании музыки. Различные возможности творческого музицирования позволяют превратить урок рассуждения или размышления о музыке в урок радости и удовольствия от общения с ней. В современной школе он может быть тем оазисом, где есть место для творчества и самовыражения. И, как следствие, – потребность, а затем и умение находить в музыке средство гармонизации своего внутреннего мира.

Одной из главных составляющих креативной среды в музыкальном образовании является педагог. Разговор о воспитании в человеке творческого начала затрагивает очень важную и актуальную в наших условиях проблему: различие между специалистом - творцом и специалистом - ремесленником. Эта важная проблема теснейшим образом связана с проблемами эстетического воспитания. Ведь настоящий специалист-творец отличается тем, что стремится создать что-то сверх того, что ему положено создавать по программе и учебному плану.

К числу существенных надо отнести проблему формирования такой психологической атмосферы в отношениях между учителем и учеником, которая будет содействовать свободному включению ребенка в процесс музыкального сотворчества. Важными являются такие формы взаимодействия учителя и ученика, при которых творческая направленность личности учителя содействует творческой деятельности ученика.

Это трудно – перестроить свою психологию, перейти из категории «непререкаемых авторитетов» в категорию собеседников, участников диалога. Но только равноправное партнерство, подкрепленное личностными качествами педагога, его профессионализмом и компетенцией, сможет дать ученику не знания, а умение пользоваться теми средствами, которые помогут ему порождать эти знания. Педагогика 21 века предполагает, что ученик может обогатить урок, и это нормально. Современный урок – это сотрудничество учителя и ученика. Таким образом, сам педагог должен осознать сущность инноватики, заключающуюся в поиске педагогических технологий и реализации их на практике. Вспомним высказывание К.Д. Ушинского: «Учитель остается учителем до тех пор, пока он сам учится».

К факторам креативной среды можно отнести также музыкально-художественный репертуар, включающий лучшие произведения разных времен и народов. И здесь очень важно, чтобы этот репертуар был основан не только на проверенной веками «классике», но и включал в себя образцы популярной музыки в различных ее проявлениях, а также произведения современных стилей и направлений. Современный педагог-музыкант должен слушать и знать любую музыку, чтобы «на равных» разговаривать с учениками, уметь классифицировать новые направления в культуре и субкультуре и дать им правильную оценку.

Большую роль в создании креативной среды, и прежде всего для самих учеников, играют участия в концертах, фестивалях различного уровня – от школьного до международного. Для многих детей этот вид музыкальной деятельности является средством самоутверждения, а для некоторых учащихся система конкурсов и олимпиад также является существенным стимулирующим фактором.

Кроме создания творческой среды, в развитии творческого потенциала детей играют важную роль еще 2 фактора: творческий процесс и творческий продукт.

Креативный процесс в обучении музыке заключается именно в необходимости в каждом исполнении создавать художественный образ. Без нацеленности на этот творческий результат останутся мертвыми не только шедевры музыкальной культуры, но и любая «бирюлька» из школьного репертуара.

Музыканты знают, сколь далека от оригинала нотная запись, как длителен и труден путь от первого прочтения произведения до его исполнения. Каждый раз новая попытка транслирования художественного смысла, а также вызванные исполнением мысли и чувства – это и есть креативный продукт процесса музицирования. Задача педагога – любую учебную задачу превратить в такой продукт.

Развитие творческой личности школьника должно проявляться не только в процессе музицирования, но и в других сферах деятельности. Поэтому задачи современной педагогики, поиски новых технологий обучения должны быть направлены на усиление мотивации обучения, получения реальных результатов обучения, необходимых для реализации творческих способностей учащихся и после окончания школы. При таком подходе к организации учебного процесса в центре внимания находится не усредненный ученик, а каждый ребенок как личность, в своей самобытности, уникальности. Изменяется вектор педагогического движения – не от педагогических действий преподавателя к ученику, а от самого ученика.

Цель образования состоит не в том, чтобы давать знания, а в том, чтобы научить ребенка пользоваться теми средствами, которые помогут ему порождать знания, необходимые для решения различных ситуаций в разных сферах деятельности.

Список литературы

1. Жавинина О., Зац Л. Музыкальное воспитание: поиски и находки // Искусство в школе, 2003. № 5.
2. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. М.: Таланты XXI век, 2004.

3. *Ражников В.Г.* Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. М.: Классика – XXI, 2004.
4. *Седунова Л.М.* О современных тенденциях развития общего музыкального образования // Музыка в школе, 2004.
5. *Смолина Е.А.* Современный урок музыки: творческие приемы и задания. / Е.А. Смолина. Ярославль: Академия развития, 2006.

ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРТЕПИАННОМ КЛАССЕ

Маркова Э.С.

*Маркова Элла Станиславовна – преподаватель фортепиано,
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Санкт-Петербургская детская музыкальная школа № 34, г. Санкт-Петербург*

Аннотация: в статье поднимается проблема формирования звуковой культуры у учащихся детских музыкальных школ на занятиях фортепиано. Анализируются современные и традиционные подходы к методам музыкального образования и воспитания.

Ключевые слова: звуковая культура, фортепианное исполнительство, педагогика, музыкальное образование, музыкальное воспитание.

С раннего детства нужно воспитывать звуковую культуру. Как часто мы наблюдаем, что ученики играют «средним» звуком. Их исполнение отличается бедностью динамических оттенков. Или злоупотребляют громким звуком, когда «уже не звук, а стук». Это связано с недостаточной содержательностью, непониманием смысла музыки.

Проблеме звуковой культуры в начале развития пианистического искусства уделялось много внимания. Трудились филигранно, добываясь около 100 динамических градаций. Например, ставилась задача – добиться неуловимых переходов от «рpppp» до «рр».

Самая интенсивная нагрузка на слух, на интенсивность пальцев - это «царство пиано». Чтобы добиться слуховой чуткости, нужно работать в этой градации и по пути ее уточнения. Н. Паганини, Л. Бетховен, Ф. Шопен занимались на «piano». Г. Нейгауз предлагал ученику добиться «первого рождения звука (ppppp...), тишайшего звука, непосредственно следующего после того, что еще не звук», а затем постепенно довести звук до «верхнего звукового предела (ffff...), после которого начинается не звук, а стук».¹

С первых шагов обучения надо воспитывать внимание к звуку. Ученики часто торопятся, не дослушивают звуки, комкают концы фраз, не додерживают звучания на ферматах.

Если ухо не слушает звук до конца, то каждый следующий звук мелодии не «перетекает» из предыдущего, а берется как бы заново. Недослушивание звука и недостаточное ощущение горизонтальности движения музыки являются основными недостатками исполнения кантилены.

На первых уроках следует учить ребенка слушать затухающий звук и при переносе руки на другую клавишу, как бы «нести» звук. Это умение слушать звук в сочетании с ощущениями живого движения поможет исполнять певуче легато. Можно попросить малыша дослушать до конца взятый на фортепиано звук в виде игры: кто из нас дослушает звук до самого конца, ты или я?

¹ Г. Нейгауз. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М., 1987. С. 57.

Важно ощущение клавиш. Звук на поверхности не находится. Чтобы научить играть, надо чувствовать «дно» клавиш, «прорасти», внедриться в клавиатуру. Непременно должен быть контакт с клавишей. Кончики пальцев должны быть связаны со всем пианистическим аппаратом, вплоть до корпуса. Это придает звукам глубину. Е. Тимакин писал: «Звук рождается и расцветает всеми красками, в кончике пальца, как цветок на конце растения. Но, так же, как цветок, он должен питаться «соками» изнутри, от самого корня. Лишенный этих соков цветок засыхает и чахнет. Лишенный поддержки «изнутри» звук теряет глубину, певучесть и становится сухим и колючим».¹

С ранних лет нужно учить ребенка мыслить, слушать себя. Развивать фантазию, многомерность всего, например, эпитетами. Мажор – это не только «весело». Выбирать не примитивные пьесы, а которые рожают фантазию, с поэтичными заголовками, интересными гармониями.

М. Клементи говорил: «звук нужно предвосхитить перед нажатием клавиши». Это умение услышать, представить и затем проконтролировать получившийся результат нужно формировать с первых шагов обучения. Мысленно представить звук до его взятия – это функция внутреннего слуха. Внутренний слух развивается, когда мы напеваем знакомую мелодию, при игре с листа.

Представить звучание перед началом взятия звуков помогут слова-эпитеты. Н. Перельману принадлежат такие строки из «Коротких рассуждений»: «Для музыканта звук-творение, обладающее вкусом, цветом, объемом, красотой или уродством, силой, весом, длиной и всем, чем только способен наделить его обладающий фантазией музыкант. Музыкант... говорит о звуке, как о фрукте – сочный, мягкий, нежный; как о чем-то зримом – светлый, тусклый, солнечный, блеклый и белый; как о предмете, имеющем объем, вес, длину – круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжелый, легкий, длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный».²

Немецкий педагог К. Мартинсен в своих работах говорит о понятии звукотворческой воли, когда слух направлен на конкретный звуковой результат, и чем сильнее желание, тем результат убедительнее. Он предлагает педагогу взять на рояле какой-то звук, а ученику мысленно его повторить и на рояле в точности воспроизвести.³ Затем, меняя манеру, берет другой звук, ученик внимательно слушает и опять воспроизводит на инструменте.

К. Мартинсен пишет о «внутреннем предощущении клавиш и пальцевых к ним прикосновений».⁴ Предслышание – это еще определенное мышечное ощущение взятия звуков. Происходит запоминание игровых ощущений с помощью слуха. С. Савшинский называет это «слышащей рукой».

Мышечная память может выручить, когда меняются условия выступления. Например, в пустом зале или помещении, заполненном публикой, немного разная акустика. Во втором случае звук может показаться глухим, и ученик начинает его форсировать.

Ф. Лист называл фортепиано «королем музыкальных инструментов». На фортепиано можно симитировать звучание флейты, скрипки, арфы и т.д. благодаря такому свойству фортепиано, как нейтральность. О нейтральности фортепианного звука писал еще Ф. Калькбреннер, А. Мармонтель, О. Мессиян. Пианист не имеет прямого контакта со струной и молоточком при рождении звука. Но все-таки может

¹ Е. Тимакин. Воспитание пианиста. Метод. пособие. 2-е изд. М., 1989. С. 69.

² Н. Перельман. В классе рояля: Короткие рассуждения. 3-е изд. М., 2000. С. 6.

³ К.А. Мартинсен. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. М., 1966. С. 152.

⁴ К.А. Мартинсен. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. М., 2003. С. 103.

воздействовать на качество звука, умело применяя динамические и агогические оттенки, определенную артикуляцию, педаль, добиваясь многокрасочности звучания.¹

А. Мармонтель пишет о том, что ученик должен стремиться воспроизводить на рояле: «...тремолло струнных, их разнообразную артикуляцию. Выдержанные ноты духовых, нежное или пронзительное звучание медных, особый тембр разных групп инструментов, певучий тон виолончелей или валторн, соло гобоя или кларнета».²

Приведу еще высказывание Н. Перельмана: «Наилучших результатов, можно добиться, настойчиво требуя от ученика невозможного: вибрато! пиццикато! тутти! валторна! барабан! пойте! квартет! кларнет! ... до тех пор, пока у ученика не возникнут звукокрасочные галлюцинации. Вот тогда дело сделано».³

На окраску звука влияет изменение громкости. Звук, взятый с большей силой, более блестящий, богат обертонами. Слабый удар придает мягкость и темное звучание. Басы богаты обертонами в отличие от высоких звуков.

Педагогу нужно развивать тембровый слух у учеников. Полезно больше слушать камерную, оркестровую музыку, играть транскрипции оркестровой музыки. Особенно при исполнении крупной формы нужно «мыслить симфонически».

Надо воспитывать потребность в поиске разнообразных звучаний, красок, сравнивать с голосами природы, с пением птиц, шумом воды и т.д. Это должно входить в ежедневную работу пианиста.

Хорошо с самого детства развивать фантазию, воображение с помощью импровизации на инструменте. Можно предложить ребенку изобразить с помощью звуков явления природы, гром, дождик. Или, например, пещеру, звезды и т. д. Для детей- это очень увлекательное занятие.

Хотелось бы еще упомянуть о соотношении мелодии и аккомпанемента. Подобно художнику, создающему многомерное изображение на картине, исполнитель выстраивает звуковую перспективу. Г. Нейгауз писал: «Как часто игра большого мастера напоминает картину с глубоким фоном, с различными планами: фигуры на первом плане почти «выскакивают из рамы», тогда как на последнем – едва синют горы или облака!».⁴

В игре учеников мелодия и аккомпанемент динамически сближены. Полезно поиграть преувеличенными оттенками: мелодию на «форте», а сопровождение на «пианиссимо». С. Савшинский говорил о том, что мелодия и сопровождение должны располагаться не на соседних «этажах», а «через этаж».

Работа над красотой звука, богатством звуковой палитры, поиски выразительных средств, соответствующих художественному образу произведения, не прекращаются никогда. Это кропотливый, но очень увлекательный путь пианиста.

Список литературы

1. *Алексеев А.Д.* Из истории фортепианной педагогики: Руководства по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX в.): Хрестоматия. Киев: Муз. Україна, 1974. 163 с.
2. *Алексеев А.Д.* Творчество музыканта - исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и современности / Александр Алексеев; ВНИИ искусствознания. М.: Музыка, 1991. 102 с.
3. *Корыхалова Н.П.* Антуан Мармонтель и французская фортепианная педагогика: Лекция / Н.П. Корыхалова; Ленингр. гос. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Л.: Б. и., 1989. 50 с.

¹ Н. Корыхалова. Антуан Мармонтель и французская фортепианная педагогика. Л., 1989. С. 21.

² Н. Корыхалова. Антуан Мармонтель и французская фортепианная педагогика. Л., 1989. С. 27.

³ Н. Перельман. В классе рояля: Короткие рассуждения. 3-е изд. М., 2000. С. 77.

⁴ Г. Нейгауз. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М., 1987. С. 61.

4. *Мартинсен К.А.* Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли [Текст] / К.А. Мартинсен; пер. с нем. В.Л. Михелис; ред., прим. и вступит. ст. Г.М. Когана. М.: Музыка, 1966. – 220 с.
5. *Мартинсен К. А.* Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К.А. Мартинсен [Пер. с нем. В.Л. Михелис; Предисл. и коммент. Л.И. Ройзман]. М.: Классика-XXI, 2003 (ПИК ВИНИТИ). 115 с.
6. *Нейгауз Г.Г.* Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Нейгауз [Послесл. Я.И. Мильштейна, с. 257-299]. 4-е изд. М.: Музыка, 1982. 300 с.
7. *Перельман Н.Е.* В классе рояля: Короткие рассуждения. 2-е изд. Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1975. 64 с.
8. *Савишинский С.И.* Пианист и его работа. Л., 1961. 244 с.
9. *Тимакин Е.М.* Воспитание пианиста: Метод. пособие / Е.М. Тимакин. 2-е изд. М.: Сов. композитор, 1989. 143 с.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Арасланова Г.Д.

*Арасланова Гузалия Дамировна — учитель английского языка,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя общеобразовательная школа № 16, г. Ишимбай*

Аннотация: в данной статье речь пойдет про чтение, которое является важнейшим элементом в обучении иностранному языку. Будут рассмотрены виды чтения и этапы заданий, чтобы овладеть технологией чтения. Важно учитывать проверку понимания текста, которую можно осуществить с помощью тестов.

Ключевые слова: виды чтения, технология чтения, тесты.

Одним из важнейших элементов в обучении иностранному языку является обучение чтению. Чтение – это речевая деятельность, направленная на зрительное восприятие и понимание письменной речи. Для понимания иноязычного текста предполагается владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным.

С помощью чтения человек приобщается к научным и культурным достижениям человечества, знакомится с искусством и жизнью других народов. Процесс чтения оказывает огромное влияние на формирование личности. С помощью чтения обогащается активный и пассивный словарный запас слов у учеников, формируются грамматические навыки.

Различают следующие виды чтения:

- просмотровое;
- ознакомительное;
- изучающее;
- поисковое.

Просмотровое предполагает получение общего представления о читаемом материале. Целью просмотрового чтения является изучение самого общего представления о теме и круге вопросов, рассматриваемых в тексте. Учебные задания должны быть ориентированы в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста в соответствии с конкретным коммуникативным заданием.

Ознакомительное — чтение, при котором предметом внимания читающего становится все речевое произведение (книга, статья, рассказ) без предварительной специальной установки на конкретное использование или воспроизведение полученной информации. Основная задача — извлечь из текста основную информацию, то есть выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам.

Изучающее чтение предполагает максимально полное и точное понимание всей содержащейся в тексте информации и критическое ее осмысление. Это вдумчивое и неспешное чтение, предполагающее целенаправленный анализ содержания читаемого с опорой на языковые и лексические связи текста.

Поисковое чтение — это чтение газет и литературы по специальности. Цель - быстрое нахождение в тексте (текстах) вполне определенных данных [1].

Овладение технологией чтения осуществляется в результате выполнения предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий [2].

Предтекстовый этап. Чтобы снять трудности в понимании содержания текста, преподаватель сообщает сведения об авторе или произведении. Можно предложить упражнения, в которых формируется языковая догадка, навыки словообразования. Предтекстовые вопросы стимулируют интерес учащихся.

Текстовый этап. Задания должны нацеливать учащихся на общее понимание текста, но и на его интерпретацию, в зависимости от задачи. Обучаемые выполняют упражнения, направленные на извлечение основной и второстепенной информации из текста посредством нахождения смысла текста, лексико-семантической основы объединения смысловых отрезков в единое целое.

Послетекстовый этап. Здесь осуществляется контроль понимания содержания и дается его интерпретация.

В средних и старших классах основная задача учителя — вооружить учащихся приемами работы при чтении про себя, так как оно дает возможность учащимся сосредоточиться на смысловой стороне текста.

Использование этих приемов позволяет формировать языковую компетенцию учащихся и способствует их интеллектуальному развитию. При этом развивается:

- 1) Логическое мышление (анализ структуры текста, средств связи);
- 2) Высокая концентрация внимания;
- 3) Способность к прогнозированию (включает в себя воображению, интуицию, способность к глубокому самоанализу);
- 4) Способность к оценке (это производная от критического мышления, оценка как собственных действий, так и действий и мыслей других людей);
- 5) Продуктивность — способность генерировать большое количество идей;
- 6) Гибкость мышления (способность быстро и легко находить новые стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию).

Проверка понимания текста может осуществляться с помощью тестов. Нужно познакомить учащихся с форматом таких тестов и вооружить эффективными стратегиями их выполнения.

Рассмотрим основные виды таких тестов и способы их активизации познавательной деятельности учащихся при их выполнении [4].

1. Multiple Matching: Headings.

Проверяется способность выделять главное в тексте (заголовки или основная идея) на уровне параграфа. Развиваются способность к прогнозированию, продуктивность мышления.

Может быть предложено два типа заданий:

- Сопоставить заголовки с параграфами текста.
- Сопоставить предложения, выражающие главную мысль, с параграфами текста.

Заголовки или предложения напечатаны до основного текста для того, чтобы учащиеся получили общее представление о главных идеях, прежде чем начать читать текст. Некоторым удобнее сначала предложить учащимся попробовать оба подхода и выбрать наиболее эффективный для них. Не нужно заикливаться на первом сделанном выборе, так как могут возникнуть трудности с дальнейшими частями, лучше вернуться и пересмотреть, правильно ли был сделан выбор.

1. Read the text.
2. Read the headings.
3. Cross out the example heading.
4. Look for the key words or phrases in the text which are relevant to the headings.
Underline them.

5. Decide on the extra heading.
6. Delete headings used.
7. Do not spend too much time on any one choice. Come back and check it later.

2. *Multiple choice.*

Это задание на полное понимание текста. Нужно внимательно прочитать текст и задания к нему, чтобы суметь отличать кажущиеся похожими ответы, причину и следствие. Развивается концентрация внимания, логического мышления, способность к оценке. Необходимо научить учащихся сопоставлять ответы с текстом, избегать word-spotting, используя парафраз. Главное — значение.

Вопросы даются в том же порядке, что и информация в тексте. Могут быть задания на значение отдельных слов или фраз в тексте, вопросы на определение темы всего текста, на определение отношения или мнения автора.

Учащиеся в парах выполняют тест по тексту, пользуясь инструкцией:

1. Read the questions first. What kind of text is it?
2. Skim-read the text.
3. Read over the questions and then scan the text to find where the answers can be found.
4. While reading the text, underline the parts which justify your answers.
5. Answer the questions.
6. Do not spend too much time on any one choice. Come back and check it later.

3. *Gapped text.*

Эти задания направлены на проверку понимания структуры текста и логики развития событий. Учащиеся должны вставить извлеченные из текста предложения или абзацы. Возможен только один правильный ответ. Развивается логическое мышление, способность к прогнозированию.

Нужно сначала прочитать весь текст с пропусками, чтобы понять, о чем он, понять структуру текста и как развивается действие. Важно обратить внимание на информацию как до пропуска, так и после него, а так же на их соответствие логике всего текста. Сначала нужно изучить пример, чтобы понять принцип.

Учащиеся должны знать стилистические средства, которые показывают, как могут быть связаны отдельные части текста: показатели времени, причины и следствия, контраста, повтора; уметь правильно употреблять местоимения, времена английского глагола. Важно избегать word-spotting.

Учащиеся в парах выполняют тест по тексту, пользуясь инструкцией:

1. Skim-read the text.
2. Decide on the structure. (Is it chronological, cause and effect, etc.?).
3. Read the example paragraph and the corresponding sentence, cross it out.
4. List the part of the text just before and after the first gap. What kind of information is missing?
5. Continue like this. Which sentence best fills the gap, refers to the same period of the time, events, etc.

6. Underline in the text words that relate to each other (e.g. both...and).

7. Make sure you mark each answer in the correct box.

4. *Multiple Matching.*

Такие задания проверяют способность выделить специальную информацию в ряде текстов. Развивают гибкость мышления. В некоторых заданиях можно делать несколько выборов. Важно проанализировать, почему определенная часть текста подходит именно к этому отрывку.

Учащиеся в парах выполняют тест по тексту, пользуясь инструкцией:

1. Skim-read the questions. What are they about?
2. Skim-read the text.
3. Scan the text. In each paragraph underline the answers to the following questions.
4. Underline the part of the text that referred to each question.
5. Answer all the questions even if you think you are guessing.

Работа с текстом очень важна также при обучении лексико-грамматической стороне речи (Use of English).

Подводя итоги статьи, хотелось сказать, что обучение чтению оказывает огромное влияние на изучение иностранного языка. С помощью чтения обогащается активный и пассивный словарный запас слов у учеников, формируются грамматические навыки. Рассмотренные нами виды и этапы чтения могут улучшить и облегчить обучение чтению у детей, а предложенные тесты смогут легко проверить прочитанную детьми информацию.

Список литературы

1. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Ин.яз. в школе.1997. № 1-2. С. 33-38.
 2. Дроздова Т.Ю., Ларионова И.В. Английский для подготовки к экзаменам. Спб.: Антология, 2006.
 3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. Просвещение, 1973.
 4. First Certificate: First! Sophie Kingsley. Examination Practice 1 Express Publishing, 2005.
-

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛОЙ

Нестерова Е.В.¹, Лемзякова Ю.Ю.², Лакомова М.Н.³

¹Нестерова Елена Викторовна – учитель начальных классов;

²Лемзякова Юлия Юрьевна - учитель начальных классов;

³Лакомова Марина Николаевна - учитель начальных классов,

Муниципальное общеобразовательное учреждение

Двулученская Средняя общеобразовательная школа,

с. Двулучное, Валуйский округ, Белгородская область

Аннотация: в статье рассматривается проблема преемственности обучения математике, когда обучающиеся переходят из начальной школы в основную. Выделяется ряд распространённых проблем, влияющих на успешность усвоения пятиклассниками курса математики в основной школе.

Ключевые слова: математика, обучение, урок, приемы, умения, преемственность.

Переход в основную школу совпадает с началом кризисного периода, связанного с физическим созреванием, сменой ведущей деятельности, повышением уровня тревожности. Обучающиеся перешли от одного учителя, который строил с каждым ребенком и с его семьей разносторонние отношения, ко многим предметникам, отношения которых с учеником и его родителями становятся ситуативными и касаются в основном вопросов успеваемости и поведения на уроках. Вместо одного своего кабинета появляется кабинетная система, в которой 5-классник чувствует себя «беспризорником». Каждый учитель по-своему преподает свой предмет. Преподавание индивидуально, хотя программы и учебники одни для всех.

В связи с реформированием и модернизацией современного образования в последние годы появилось большое количество учебных комплектов. Имеющиеся комплекты учебников по математике в начальной школе и в 5-6 классах все-таки не достаточно хорошо соответствуют друг другу в содержательном плане.

В нашей школе учителя начальной школы в основном работают по УМК «Школа России» учебникам авторов Марии Игнатьевны Моро и Марии Александровны Бантовой. К сожалению продолжения, в основной школе этот УМК не имеет, поэтому учителя, работающие в 5-6 классе, выбирают учебники других авторов: Наума Яковлевича Виленкина и др. и второй Ирины Ивановны Зубаревой и Александра Григорьевича Мордковича. Второй комплект учебников выбран потому, что имеет продолжение в 7-11 классах.

Проанализировав «Основные требования к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, обеспечивающие преемственную связь с курсом математики в 5 классе» (итоговая работа за курс 4 класса) и качество знаний по итогам входного контроля по текстам РЦОИ, можно выделить ряд распространённых проблем, влияющих на успешность усвоения пятиклассниками курса математики в основной школе:

- выделение дополнительного времени – сверх отведенных 45 минут – на выполнение письменных проверочных работ, из-за чего дети не приучаются быстро включаться в работу (приходя в 5 класс, ребята, еще не начав писать контрольную работу, спрашивают: «А можно будет дописать работу после звонка или после уроков?»).

- стойкая привычка у детей к неумеренной помощи родителей при выполнении домашних или творческих работ (иногда родители, обладая большим запасом знаний, «забегают» намного вперед).

- недостаточная техника чтения (в особенности – математических текстов, условий задач), большие проблемы в понимании текста учащимися, неумение делить текст на смысловые части и анализировать его.

- недостаточная скорость письма (в основной школе темп урока увеличивается, и дети просто не успевают делать записи в тетрадях).

- неустойчивость внимания, слабо развитая оперативная память у многих детей (порой дочитывая текст задачи до конца, ученик не помнит что в начале), а так же недостаточная тренированность долговременной памяти (отсюда «забывчивость», которая требует постоянного вкрапления элементов повторения на уроках).

- недостаточные умения устных вычислений (особенно слабое знание таблицы умножения).

- недостаточные умения решать текстовые задачи (даже и в одно-два действия) (дети не могут представить себе ситуации, описанные в задачах, изобразить их на рисунке или схеме).

- недостаточное развитие графических умений.

При изучении школьного курса математики важен основательный, прочный фундамент, полученный в начальной школе. Поэтому проблеме преемственности в школьном курсе математики нужно рассматривать и с другой стороны – со стороны учителя, работающего в 5 классе. Учителю нельзя отказываться от организационных форм, характерных для работы учителя начальной школы, привычных для детей приемов учебной деятельности, надо опираться на уже сформированные знания и умения, имеющийся запас представлений, понимаемых терминов и т.д., Ведь большая часть материала, изучаемого в 5 классе, является обобщением и повторением того материала, с которым ученики пришли из начальной школы. При этом надо постепенно избавляться от “пережитков прошлого” в соответствии с повышением уровня образования школьников, с логикой развития изучаемого материала, применением имеющихся у детей знаний и умений уже на новом уровне.

Подготовка к работе в 5-м классе у учителя математики должна начинаться задолго до 1 сентября. Необходимо заранее познакомиться со своим будущим классом и их учителем, полезно побывать на уроках в этом классе, внимательно понаблюдать за особенностями работы учителя и детей, своеобразием отдельных школьников, привычным для них оснащением и организацией урока, предъявляемыми учителем требованиями, вместе с учителем начальной школы провести итоговую диагностическую работу, при необходимости наметить коррекционные мероприятия.

Направления работы по обеспечению преемственности обучения математике между начальной и основной ступенями обучения в школе:

1. Взаимопосещение учителями основной школы уроков в начальной школе.
2. Организации экскурсий обучающихся 4 класса на уроки по математике в 5 классы, в кабинеты математики.
3. Посещение родительских собраний в начальной школе учителями основной школы.

Список литературы

1. *Нестерова Е.В.* Внеурочная деятельность как нетрадиционный способ обучения младших школьников. М.: Проблемы педагогики. № 9 (20), 2016. С. 30-32.
2. *Нестерова Е.В., Бертенева Е.А., Ильинская Л.И.* Духовно-нравственное воспитание современной личности. М.: Проблемы педагогики. № 2 (25), 2017. С. 38-40.
3. *Александрова Л.А.* Преемственность в обучении математике между начальной и средней школой. // Еженедельное приложение к газете «Первое сентября». М., 1998. № 30. С. 21-30.
4. *Мубараков А.М.* Преемственность в методах обучения математике. // Дополнительное образование. М., 2003. № 2. С. 46-49.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бердник С.А.

*Бердник Светлана Анатольевна - воспитатель высшей категории,
Муниципальное автономное дошкольное учреждение «Золушка»
г. Ноябрьск, Ямало-Ненецкий Автономный округ*

Аннотация: в статье раскрываются особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста группы компенсирующей направленности с тяжёлыми нарушениями речи. Речь является важным звеном общения и дальнейшего развития ребёнка в социуме.

Ключевые слова: речь, монолог, развитие, синтез, анализ, методика, словарный запас, мышление.

Связная речь – это изложение развернутого типа, которое имеет определенное содержание. Для связной речи характерна логичность и последовательность. Человек точно, образно и грамотно излагает свои мысли.

Это не просто слова в определенной последовательности или предложения. Это мысли, которые располагаются в последовательном порядке и связаны между собой. Они выражаются с помощью точных слов, а предложения выстраиваются в соответствии с правилами русского языка.

Связной может быть как монологическая, так и диалогическая речь. У каждой из них есть особенность [8].

Диалогическая речь обычно наполнена односложными и неполными ответами. Предложения человека неполные. Он часто использует междометия и восклицания. Его речь яркая и выразительная. Также он активно работает мимикой и жестами. Чтобы речь была диалогической, нужно уметь правильно задавать и формулировать свои вопросы. Также нужно подавать необходимые реплики, исправлять и дополнять собеседников. Диалог – это еще и умение спорить и рассуждать. Нужно мотивированно отстаивать свою позицию.

Монолог – это речь, которую произносит один человек. Монолог подразумевает развернутое изложение мыслей. Отдельные звенья повествования должны быть взаимосвязанные и четкие. Нужно уметь сосредотачивать свои мысли на главном. Не стоит увлекаться мелкими деталями. При этом важно говорить эмоционально и живо [6].

Развитие связности речи – это одна из главных задач работы с детьми. Опыт показывает, что без обучения дошкольники обычно редко осваивают такой сложный вид речевой активности, как повествование и описание, контекстная речь. Ведь с точки зрения психологии эта речь более сложна, чем обиходная или разговорная.

Каждого дошкольника нужно учить выражать свои мысли грамотно и содержательно. Ребенок должен уметь говорить последовательно и связно. Более того, речь детей должна быть выразительной и живой.

Связная речь – это продолжение мыслительного процесса. В ней выражена логика мышления детей, его способность мыслить и воспринимать услышанное. Также ребенок учится выражать мысли логически четко и правильно. Если дошкольник способен строить свои высказывания, можно судить о том, каков уровень развития его речи [2].

Способность рассказывать – это большая помощь в развитии ребенка. Ведь дошкольник приобретает возможность общаться с другими, он перестает быть молчаливым, меньше стесняется. Также это формирует уверенность в его силах.

Речевое развитие дошкольников заключается в том, что нужно целенаправленно развивать не только правильную, но и хорошую устную речь, которая возможна, учитывая особенности, связанные с возрастом и состоянием здоровья.

Основная задача связной речи – это коммуникации. Они осуществляются либо через диалоги, либо через монологи. Это две разных формы, у каждой из которых есть своя особенность, что и определяет применяемые методики их развития.

Формирование обоих видов речи очень важно для развития дошкольника и его речи. Это оказывает важную роль для всей системы формирования речевой активности детей. Связная речь основывается на всех способностях детей в изучении родного языка, его звукового строя и лексического запаса.

У дошкольников, которые входят в состав логопедической группы, есть характерные речевые недостатки:

- Они плохо знают обиходные слова или употребляют их не совсем точно. Активная их лексика наполнена глаголами и существительными.

- Они неправильно используют окончания падежей, смешивают разные видовые и временные глагольные формы, практически не владеют способами словообразования.

- Речь таких детей наполнена простыми предложениями. Они не умеют усложнять. Они используют подчиненные и сочиненные предложения в своей речи.

- Наблюдаются недостатки в произношении звуков, нарушена структура слова. Это не дает возможности овладеть синтезом и анализом звукового состава.

- Дети не знают многих обиходных слов, поэтому вынуждены заменять их на близкие по значению или звучанию [1].

Для речевой активности детей предъявляются следующие требования:

- Речь должна быть осмысленной. Ребенок должен хорошо понимать, о чем он говорит.

- Мысли передаются полностью, нет существительных, которые бы нарушали логику изложения. Отсутствуют также и пропуски.

- Речь последовательна.

- Словарь используется широко, в речи слышны антонимы и синонимы и другие лексические единицы.

- Речь подчиняется ритму, в ней отсутствуют долгие паузы.

Речь должна соответствовать правилам культуры изложения:

- Ребенок во время высказываний должен занимать спокойную и правильную позу, уметь обращаться к слушателям.

- Его речь должна быть выразительной интонационно.

- Она должна быть достаточно громкой.

- Произношение должно быть отчетливым.

Во время занятий можно использовать такие приемы, как:

- оценивание речевой активности;

- демонстрация наглядных пособий.

Мы стараемся находить такие сочетания разных приемов, которые были бы наиболее эффективными, чтобы повысить самостоятельность и инициативность в речи у дошкольников.

То, какие приемы используются для достижения этих целей, а также сам их выбор постоянно меняется по мере перехода на следующий этап обучения. Ведь на каждом этапе ставятся новые задачи. Также меняется и степень подготовки у самих детей, их активность и способность проявлять самостоятельность [7].

Главное внимание нужно уделить тому, чтобы определить уровень понимания детьми обогащенной речи. Могут ли они дифференцировать разные словесные категории: могут ли они отделять прилагательные от существительных, а также глаголы. Способны ли дети называть слова по вопросу, менять начальные словесные формы.

Педагоги в логопедической группе должны стараться выполнить следующие задачи:

- развивать каждый речевой компонент;
- развивать интерес к той деятельности, которая предлагается ребенку;
- приобщать ребенка к познавательному процессу;
- развивать разные представления у детей;
- пополнять запас знаний дошкольников по окружающему миру.

Проектная деятельность позволяет максимально интегрировать несколько приемов в одно занятие. Логопед может проводить логопедические занятия и включать в них маленькие эпизоды деятельности разного вида. Воспитатели же могут интегрировать те или иные типы деятельности в свои занятия. Интеграция – это то, что позволяет дать возможность ребенку начать думать и фантазировать, что-либо творить и узнавать, сочинять и общаться. Это наполняет лексический запас слов, развивает степень овладения грамматикой [3].

У дошкольников развиваются познавательные способности. Задания и вопросы от учителя заставляют дошкольников более активно использовать свой речевой опыт. Они начинают применять этот опыт в реальной жизни, а также в нестандартных для себя ситуациях. Эти занятия должны включать в себя также разные методы традиционного и нетрадиционного характера. Главное – это стимулировать речевую активность дошкольников и развивать ее.

Если в занятия включить разные типы деятельности, можно достичь высокого уровня результативности, работая с дошкольниками, у которых обнаруживаются речевые нарушения. В итоге результаты получаются стабильно [1].

Вот какие приемы по развитию связности в речи можно использовать:

- беседа с дошкольником с применением ярких иллюстраций, разнообразных интонаций, жестов и мимики.
- чтение сказок и других произведений литературного искусства.

Воспитатель может задавать ребенку вопросы о том, что было написано в прочитанной сказке. Так можно понять, понял ли ребенок причинно-следственные связи в произведении. Видит ли он, почему произошло событие? Замечает ли он, кто виноват в произошедшем? Может ли ребенок дать оценочную характеристику действиям героев? То, что ребенок умеет пересказывать рассказ своими словами, свидетельствует о понимании его смысла.

Есть разные темы, которые можно обсуждать: это экскурсии и книги. Также можно поговорить о мультфильмах и кино. Беседы можно проводить и по картинкам. Дошкольника нужно научить слушать собеседников, не перебивать их. Также нужно учить следить за ходом чужой мысли. Во время разговора взрослый может постепенно увеличивать сложность вопросов. Начинать нужно с более конкретных вопросов. Постепенно их можно усложнять. Это позволяет незаметно для дошкольника переходить к монологической речи. Вот пример, как можно усложнять беседу с ребенком.

- Какие животные изображены здесь?
- Лисица, медвежонок и волк.
- Что ты можешь рассказать о волке?
- Он злой. Серого цвета. Бегаёт в лесу. А ночью волки воют на луну.
- А ты можешь рассказать что-нибудь о медвежонке?
- Медведи большие. Они живут в берлогах. У них коричневый цвет.
- А что ты можешь рассказать мне о лисице?
- Лисичка всегда хитрит. У нее рыжий цвет и красивый хвост.
- Ты где-нибудь видел этих животных в жизни?
- Да, я видел их в зоопарке.
- А какие сказки ты знаешь про этих зверей?

4. Обучение составлению описательных рассказов.

Дошкольник приобретает навыки связной речи, учится говорить о том, что он видит, узнает признаки разных предметов. Также это помогает ему пополнить запас слов [5].

Чтобы обогатить словарный запас, нужно учить детей подготавливаться к составлению описательных рассказов, напоминать им какие признаки могут быть у описываемых предметов. Сначала ребенок учится описывать единичный предмет. Затем он учится сравнивать однородные предметы по признакам. Он сравнивает деревья, фрукты, зверей – все, что близко его мышлению.

5. Рассказы, основанные на сюжетных картинках.

Число картинок в сюжетной серии можно увеличивать постепенно. Каждую картинку описывают более подробно. Описание может состоять сначала из одного предложения. Но со временем ребенок должен научиться использовать и несколько.

В результате дошкольник должен понять, что рассказ нужно осуществлять в последовательности, основанной на расположении картинок. Нужно уходить от детского правила: что вспомнил, то и говори.

6. Составляя рассказ по одной картинке с сюжетом.

При составлении рассказа на основе одной сюжетной картинке, нужно подбирать иллюстрации, которые бы соответствовали следующим требованиям:

- иллюстрация должна быть яркой и интересной ребенку;
- сюжет должен быть легко понят детьми в этом возрасте;
- на картине можно изобразить немного действующих персонажей;
- не нужно подбирать картинки, на которых много разных деталей, которые не связаны с основным содержанием.

Можно попросить дошкольника подумать, как можно назвать картину. Он должен понять, каков смысл иллюстрации и определиться с тем, как он к этому относится. Предварительно можно подумать над тем, какое содержание беседы, и какие вопросы можно будет задавать воспитаннику [8].

Вот несколько примеров сюжетных картин:

Когда работа ведется над развитием способности пересказывать, у дошкольника формируется память и внимание. Также это положительно влияет на развитие логического мышления, пополняется активный словарь. Дошкольник усваивает грамматические речевые обороты, перенимает готовые образцы построения речи. Пересказ также связан с тем, что дети знакомятся с новой информацией, что расширяет их кругозор, совершенствуя в целом способность вести содержательную монологическую речь.

Работая над пересказом текста, сначала нужно очень выразительно и не спеша зачитать его ребенку. Рассказ должен быть интересным, ярким и доступным для понимания. После этого можно спросить, интересный ли для дошкольника был рассказ.

Также можно задать уточняющие вопросы, чтобы понять, запомнил ли содержание рассказа ребенок. Нужно обязательно объяснить, что значат те или иные слова, которые пока ему не понятны. Перед тем, как зачитать рассказ второй раз, нужно попросить ребенка еще разок очень внимательно прослушать все, а затем рассказать своими словами.

Существуют и другие типы пересказов:

- Выборочный. Ребенок может пересказать только фрагмент услышанного текста.
- Краткий. Можно предложить ребенку опустить несущественные детали, которые не искажают суть всего рассказа. При этом нужно коротко передать содержание.
- Творческий. Дошкольник может дополнить информацию чем-то своим, проявив при этом немного фантазии. Чаще всего дети с удовольствием придумывают для рассказов альтернативное начало или конец.
- Без наглядной опоры.

Оценивая качество детских пересказов, нужно учитывать:

- насколько полно ребенок передал сюжет;
- были ли изложены события последовательно, использовал ли ребенок причинно-следственную связь;
- старался ли ребенок во время пересказа использовать авторские слова или выражения, но при этом говорил ли он своими словами, чтобы понять осмысленность пересказа;

- правильно ли ребенок строит предложения и употребляет их;

- отсутствуют ли в его речи длительные паузы из-за сложностей в подборе слов.

8. Самостоятельный рассказ.

Переходя к самостоятельному рассказу, нужно учитывать, что на это способны только дети с хорошей подготовкой. Это, в свою очередь, зависит от систематичности проводимых занятий. Чаще всего это связано с рассказами из личного опыта детей. Такой рассказ заставляет дошкольника самостоятельно находить нужные слова, правильно выстраивать предложения и определять, в какой последовательности должны происходить события [2].

Поэтому сначала самостоятельные рассказы должны быть небольшими и связанными с реальными или наглядными ситуациями. Это поможет ребенку оживать словарный запас, поднимет мотивацию к выполнению упражнения и облегчит задачу.

Самостоятельные рассказы можно готовить на следующие темы:

- день, проведенный в детском саду;
- впечатления, полученные от посещения какого-либо мероприятия;
- прогулка в лесу или еще где-нибудь.

Итак, сегодня разработано и опробовано много эффективных методик и способов формирования связной речи у дошкольников в логопедической группе. Все эти методики строятся на постепенном усложнении работы. Дети все больше должны проявлять самостоятельности в составлении предложений. В результате их уровень сформированности связной речи повышается, что пригодится для усвоения основных программ образования дошкольников в детском саду.

Список литературы

1. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3 ч. Ч.2. Предложение. Текст / Н.Г. Андреева. М.: Владос, 2012. 304 с.
2. Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет / С.В. Бойкова. М.: Каро, 2010. 176 с.
3. Бутусова Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Бутусова. СПб.: Детство Пресс, 2012. 304 с.
4. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия, 2005. № 3. С. 13–24.
5. Затулина Г.Я. Развитие речи дошкольников. Вторая младшая группа (от 3 до 4 лет) / Г.Я. Затулина. М.: ЦПО, 2013. 144 с.
6. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда / С.А. Миронова. М.: ТЦ Сфера, 2007. 192 с.
7. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет) / Н.В. Нищева. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 624 с.
8. Помазкова Н.А., Иванченко О.В. Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 101-104. □[Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/9105/> (дата обращения: 26.09.2019).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ТЯЖЕЛЫЕ МНОЖЕСТВЕННЫЕ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Барбашина Е.В.

*Барбашина Елена Витальевна – кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психолого-педагогических дисциплин,*

Сергиево-Посадский филиал

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования*

Московский педагогический государственный университет,

педагог-психолог,

Государственное бюджетное учреждение социального обслуживания Московской области

Сергиево-Посадский дом-интернат слепоглухих, г. Сергиев Посад

Аннотация: в данной статье анализируются основные подходы к организации психолого-педагогических занятий для детей с ТМНР с учетом их психофизиологических и личностных особенностей.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, базовые психические функции, психофизическое недоразвитие, специальные образовательные программы.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями отличаются выраженным недоразвитием мыслительной деятельности, препятствующим освоению предметных учебных знаний. Причем дети одного возраста характеризуются разной степенью выраженности интеллектуального снижения и психофизического развития, уровень сформированности той или иной психической функции, практического навыка может быть существенно различен. Наряду с нарушением базовых психических функций, памяти и мышления отмечается своеобразное нарушение всех структурных компонентов речи: фонетико-фонематического, лексического и грамматического [1; 3-4].

Психофизическое недоразвитие наших воспитанников характеризуется также нарушениями координации, точности, темпа движений, что осложняет формирование физических действий: бег, прыжки и др., а также навыков несложных трудовых действий. У части детей отмечается замедленный темп, вялость, пассивность, заторможенность движений. У других – повышенная возбудимость, подвижность, беспокойство сочетаются с хаотичной нецеленаправленной деятельностью. У большинства воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела.

Наиболее типичными для данной категории обучающихся являются трудности в овладении навыками, требующими тонких точных дифференцированных движений: удержание позы, захват карандаша, ручки, кисти, шнурование ботинок, застегивание пуговиц, завязывание ленточек, шнурков и др. Степень сформированности навыков самообслуживания может быть различна. Некоторые обучающиеся полностью зависят от помощи окружающих при одевании, раздевании, при приеме пищи, совершении гигиенических процедур и др. Запас знаний и представлений о внешнем мире мал и часто ограничен лишь знанием предметов окружающего быта [5; 60-80].

Под специальными условиями формирования учебных стратегий обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями понимаются:

- использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания,
- специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов,
- специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования,
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий психолога [3; 160].

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога включает следующие направления:

- Совершенствование движений и сенсомоторного развития:
 - развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук;
 - развитие навыков каллиграфии;
 - развитие артикуляционной моторики [4; 18-20].
- Коррекция отдельных сторон психической деятельности:
 - развитие зрительного восприятия и узнавания;
 - развитие зрительной памяти и внимания;
 - формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина);
 - развитие пространственных представлений и ориентации;
 - развитие представлений о времени;
 - развитие слухового внимания и памяти;
 - развитие фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа.
- Развитие основных мыслительных операций:
 - навыки соотносительного анализа;
 - навыки группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями);
 - умение работать по словесной и письменной инструкциям, алгоритму;
 - умение планировать деятельность;
 - развитие комбинаторных способностей.
- Развитие различных видов мышления:
 - развитие наглядно-образного мышления;
 - развитие словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями).
- Коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы (релаксационные упражнения для мимики лица, чтение по ролям и т.д.).
- Развитие речи, владение техникой речи.
- Расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря.
- Коррекция индивидуальных пробелов в знаниях [7; 25].

Таким образом, специфика социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями интеллекта заключается в негативном влиянии на личность ребенка психотравмирующей ситуации, связанной с физической беспомощностью, изолированностью, частой госпитализацией и вследствие этого затрудненной социальной адаптацией [2; 43].

Дети с множественными нарушениями развития нуждаются не только в медицинской помощи, но и в специальном психолого-педагогическом сопровождении и обучении. При этом очень важно, чтобы их окружали люди, которые понимают особенности данного нарушения, знают сильные и слабые стороны этих детей и могут оказать им помощь и поддержку. Помимо данных факторов особенно важно, чтобы

обучение детей с нарушениями интеллекта способствовало в дальнейшем их интеграции в общество [6; 4].

Список литературы

1. *Головчиц Л.А., Царев А.М.* Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ как условие доступности образования для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // Дефектология, 2014. № 1. С. 3-13.
 2. *Зарецкий В.В., Маллер А.Р.* Инновационный проект «Дети как дети. Воспитание в обществе толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья» // Мастер-класс (приложение к журналу «Методист»), 2013. № 9. С.42-47.
 3. *Малеванов Е.Ю.* Моделирование активной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья: дис. канд. пед. наук. М., 2009. 199 с.
 4. *Маллер А.Р.* Образование детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития на основе ФГОС и проблемы их социализации // Вестник образования, 2016. № 1. С. 17-23.
 5. *Маллер А.Р.* Социальное образование детей с нарушениями интеллекта (выраженная интеллектуальная недостаточность). Учеб. метод. пособ. М., 2015. 208 с.
 6. О Первом Всероссийском съезде дефектологов «Особые дети в обществе» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2016. № 1. С. 3-6.
 7. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 31 июля 2015 года №528н «Об утверждении порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71169212/> (дата обращения: 26.05.2017). 30 с.
-

ВЛИЯНИЕ ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ НА УРОВЕНЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Архипова Е.Г.¹, Вахтель С.Н.²

¹Архипова Елена Геннадьевна – воспитатель;

²Вахтель Светлана Николаевна - старший воспитатель,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад «Звёздочка»,
г. Черногорск

Аннотация: в статье анализируются данные о типах родительских отношений к ребёнку с точки зрения педагогики и психологии, а также взаимосвязь типов родительских отношений и психологической готовности детей-дошкольников к обучению в школе.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, дошкольник, тип родительских отношений.

В семейном окружении, в общении, в диалоге разных поколений происходит реальное становление психики детей. Связи «родители - ребёнок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, её актуального состояния и будущего развития.

Родительское отношение к ребёнку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей.

Понятие родительское отношение имеет наиболее общий характер и указывает на взаимную связь и взаимозависимость родителя и ребёнка. Родительское отношение включает в себя субъективно-оценочное, сознательно-избирательное представление о ребёнке, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребёнком, характер приёмов воздействия на него. Как правило, в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компонент.

Вопросы влияния типа взаимодействия с ребёнком на формирование личности ребёнка широко обсуждаются в отечественной литературе. К настоящему времени сформировалось убеждение, что тип детско-родительских отношений в семье является одним из основных факторов, формирующих характер ребёнка и особенности его поведения. Наиболее характерно и наглядно тип детско-родительских отношений проявляется при воспитании ребёнка. Влияние отношений родителей к детям на особенности их психосоциального развития, - согласно имеющимся данным, носит чрезвычайно многообразный характер. Учёные получили достаточно убедительных доказательств того, что в семьях с прочными, тёплыми контактами, уважительным отношением к детям у них активнее формируются такие качества, как доброжелательность, внимательность, способность к сопереживанию, самостоятельность, инициативность, умение разрешать конфликтные ситуации. Им свойственно более адекватное осознание образа «Я», его целостность.

В семьях с авторитарным отношением родителей к детям формирование качеств затрудняется, сдерживается, искажается, а в ряде случаев становится невозможным.

В частности, рядом авторов подчёркивается, что нарушение системы семейного воспитания, дисгармония отношений «мать - дитя» является основным патогенетическим фактором, обуславливающим возникновение неврозов у детей. Так, например, А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер выделили шесть типов семейного воспитания детей с акцентуированными чертами характера.

Гипопротекция - характеризуется отсутствием необходимой заботы о ребёнке. При таком типе отношений ребёнок практически предоставлен самому себе, чувствуя себя брошенным.

Доминирующая гиперпротекция предполагает окружение ребёнка излишней, навязчивой заботой, полностью блокирующей его самостоятельность и инициативу.

Эмоциональное отвержение проявляется в неприятии ребёнка во всех его проявлениях. Может проявляться явно и скрытно в виде издёвок, высмеивания.

В исследованиях Е.Т. Соколовой основные стили детско-родительских отношений были выделены на основании анализа взаимодействия матери и ребёнка при совместном решении задач:

- сотрудничество (предполагает тип отношений, в которых потребности ребёнка учитываются, ему дают право «на автономию»);
- псевдосотрудничество (может осуществляться в разных вариантах, таких как доминирование взрослого, доминирование ребёнка);
- изоляция (полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются);
- соперничество (характерна конкуренция при отстаивании собственной инициативы и подавление инициативы ребёнка).

Несмотря на разнообразие понятий, описывающих родительские отношения, практически во всех подходах можно заметить, что родительское отношение по своей природе противоречиво. Е.О. Смирнова и М.В. Быкова выделяют два противоположных момента в родительских отношениях: безусловный (содержит такие компоненты, как принятие, любовь, сопереживание и т.д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определённых качеств).

Анализ исследований позволяет сделать следующие выводы о том, что взаимоотношения в семье могут носить разноплановый характер. На детско-родительских отношениях сказываются тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребёнку в семье.

Изучая влияние типа родительских отношений на уровень психологической готовности детей к школе, рассмотрим определение «готовность к школе».

Традиционно выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный, социальный.

Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие, включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитического мышления; возможность логического запоминания; умения воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация.

Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

К социальной зрелости относится потребность ребёнка в общении со сверстниками и умение подчинять своё поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения.

По мнению В.А. Аверина, психологическая готовность предполагает готовность интеллектуальную (требуемый уровень развития познавательных процессов); личностную (развитие мотивационной сферы); эмоционально-волевою (уровень эмоционального напряжения).

Очень важна личностная готовность. Она проявляется, прежде всего, в интересе к школе. Большое влияние на формирование мотивационной сферы дошкольника в этом возрасте оказывает игра. Начиная со среднего дошкольного возраста ребёнок с удовольствием играет в школу. Анализ этих игр показывает, что содержание с возрастом меняется. А также беседы с родителями, воспитателями формируют положительное отношение к школе, желание учиться. У старших дошкольников появляются мотивы, выражающиеся в стремлении занять новую для них позицию школьника.

Рассматривая зависимость между типом родительского отношения к ребёнку и его психологической готовностью к обучению в школе, хочется отметить, что у тех родителей, чьё отношение к ребёнку характеризуется как симбиоз и кооперация (родители заинтересованы в делах и планах ребёнка), дети имеют высокий уровень готовности к обучению в школе, тогда как у родителей, чьё отношение характеризуется отвержением ребёнка или признанием за ним статуса «маленького неудачника», ребёнок имеет низкую психологическую готовность к обучению в школе.

Список литературы

1. *Аверин В.А.* Психология развития детей дошкольного возраста. Конспект лекций. СПб: Изд-во Михайлова В.А. 2000. С. 42- 53
 2. *Архипова Е.Г.* Проблемы педагогики. № 6 (7), 2015. Изд-во «Проблемы науки». Москва. С. 24-27.
 3. *Гуткина Н.И.* Психология. Готовность детей к обучению в школе. М.: НПО: Образование, 1996. С. 112-127.
 4. *Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: Владос, 2002. С. 75-82.
 5. Практикум по возрастной психологии. / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб: Речь, 2002. С. 53-69.
 6. *Шнайдер Л.Б.* Основы семейной психологии. Москва – Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. С. 147-156.
 7. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб: Питер, 2001.
-

**КАТЕГОРИРОВАНИЕ. РАЗРАБОТКА ПАСПОРТА
БЕЗОПАСНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ
ОБЛАСТИ «ЕКАТЕРИНБУРГСКАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ № 9,
РЕАЛИЗУЮЩАЯ АДАПТИРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ»**

Бузань М.Д.

*Бузань Михаил Дмитриевич - заместитель директора
по административно-хозяйственной работе,
Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области
Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные
общеобразовательные программы, г. Екатеринбург*

Аннотация: образовательные организации в современных условиях должны обеспечить безопасное пребывание обучающихся, сотрудников на своей территории. Все системы безопасности образовательных организаций должны находиться в исправном, рабочем состоянии. Основным документом безопасности является паспорт безопасности.

Ключевые слова: разработка, паспорт безопасности, исполнение.

На основании Постановления Правительства РФ № 1006 от 02.08 2019 г. «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства просвещения Российской Федерации, относящихся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий)» [1]. Устанавливаются новые правила и требования к объектам образования. Министерство образования и молодежной политики Свердловской области в письме «Об организации работы по обследованию и категорированию объектов (территорий) образовательных учреждений» устанавливает сроки выполнения работ в этом направлении для образовательных организаций. В нашем образовательном учреждении паспорт безопасности был разработан на основании Постановления Правительства РФ от 7 октября 2017 г. № 1235 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства образования и науки Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий)» [2].

Изучив новый документ, можно сделать вывод, что под его действие подпадают те объекты, которые относятся к Министерству просвещения России, находятся в его ведении. Директор государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 9, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» несет полную ответственность за качество исполнения требований этого нормативно-правового акта, в том числе за организацию и контроль работы комиссии по разработке и согласованию паспорта безопасности. Согласно вышеуказанному новому постановлению, руководитель организации должен принять решение по созданию межведомственной комиссии по обследованию, а также категорированию «Екатеринбургской школы-интерната № 9».

Категорирование осуществляется в отношении функционирующих (эксплуатируемых) объектов (территорий) при вводе объектов в эксплуатацию, а также в случае изменения характеристик объектов (территорий), которые могут повлиять на изменение ранее присвоенной им категории опасности. Степень

угрозы совершения террористического акта определяется на основании количественных показателей государственных статистических данных о совершенных и предотвращенных за последние 12 месяцев террористических актах на территории субъекта Российской Федерации, а также на основании сведений о возможных угрозах совершения террористического акта в районе расположения объекта (территории). Возможные последствия совершения террористического акта на объекте (территории) определяются на основании прогнозных показателей о количестве людей, которые могут погибнуть или получить вред здоровью, возможном материальном ущербе и ущербе окружающей природной среде. Прогнозный показатель количества пострадавших в результате возможных последствий совершения террористического акта на объекте (территории) принимается равным максимальному количеству единовременно пребывающих людей на объекте (территории) в рабочие дни. Прогнозный показатель возможного материального ущерба в результате возможных последствий совершения террористического акта на объекте (территории) принимается равным балансовой стоимости объекта (территории) [1].

Что касается состава комиссии, то в нее должны входить представители таких силовых ведомств, как МЧС, Росгвардия и ФСБ, а наравне с ними – и эксперты из числа сотрудников специализированных организаций, имеющих право проводить экспертизу безопасности объекта (территории), имеющих аттестат соответствия требованиям защиты информации и лицензии ФСБ. По итогам работы комиссии должен быть подготовлен акт обследования и категорирования объекта образования, согласно которому, объекту присваивается одна из четырех категорий. Необходимо обратить внимание, что содержащаяся в документе информация является информацией с пометкой ДСП (Для служебного пользования), а в отдельных случаях с грифом секретности. Она подлежит беспрекословной защите в соответствии с российским законодательством. Акт обследования и категорирования объекта (территории) – это важная, неотъемлемая часть паспорта безопасности. Как правило, на составление такого документа требуется 30 календарных дней, отсчет начинается с даты подписания акта. Паспорт создается в двух экземплярах, в обязательном порядке его следует согласовать с территориальными подразделениями силовых структур, такими как ФСБ, Росгвардия, МЧС. На согласование документа требуется не более 30 рабочих дней. В том случае, если паспорт согласован, он признается действительным на пять лет. В случае изменения площади объекта или периметра объекта, а также числа критических элементов или определенных мер по защите объекта, паспорт безопасности необходимо будет актуализировать.

Контроль за выполнением настоящих требований осуществляется Министерством просвещения Российской Федерации, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, организациями, осуществляющими функции и полномочия учредителей в отношении образовательных организаций, являющихся правообладателями объектов (территорий), в виде плановых и внеплановых проверок антитеррористической защищенности объектов (территорий) в целях:

а) проверки выполнения на объектах (территориях) требований к их антитеррористической защищенности, а также разработанных в соответствии с ними организационно-распорядительных документов органов (организаций), являющихся правообладателями объектов (территорий);

б) оценки эффективности использования систем обеспечения антитеррористической защищенности объектов (территорий) и реализации требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) [1].

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ № 1006 от 02.08.2019 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72485152/> (дата обращения: 15.10.2019).
2. Постановление Правительства РФ № 1235 от 07.10.201 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71786064/#friends/> (дата обращения: 15.10.2019).

ДИСГРАФИЯ - ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ Воропаева И.Н.

*Воропаева Ирина Николаевна – магистрант,
кафедра специальной педагогики и психологии,
Московский государственный областной университет, г Мытищи*

Аннотация: анализируются теоретические аспекты дисграфии. Отражены профилактика и коррекция дисграфии. Нами будут рассмотрены пять форм дисграфии. Даны упражнения и рекомендации по коррекции дисграфии.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, расстройство письма, фонематическое недоразвитие.

Дисграфия (греч.) – это частичное расстройства процесса письма, связанное с недостаточной сформированностью, возможно даже распадом психических функций, участвующих при построении письменной речи человека. Проявляется она в типичных, повторяющихся ошибках в письме. Для коррекции дисграфии необходимо целенаправленное обучение.

Современное представление о письме основывается на исследованиях таких авторов как П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой, в своих работах они исследуют письмо и связывают его с психическими процессами, происходящими в головном мозге человека. Каждая операция письма связана со структурными компонентами психических процессов [1,2].

Г.А. Каше, Н.А. Никашина, О.Б. Ольхин рассматривают нарушения письма как следствие недоразвития устной речи. Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина рассматривают нарушения письма с недостаточностью фонематического слуха и восприятия.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение письма. В случае дисграфии человек пишет так, как произносит. Отражение неправильного звукопроизношения на письме, которое проявляется в заменах букв (любит на «лубит»), пропусках букв (письмо на «писмо»), контаминации, ошибки обозначения границ предложения, написания строчных букв; персеверации. В коррекции дисграфии можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Основные цели, которые стоят на подготовительном этапе:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие слуховых дифференцировок;
- развитие фонематического внимания;
- уточнение артикуляции звуков при их произношении;
- производится коррекция звуков произношения. Целеполагание на основном этапе включает:

- развитие слухового и зрительного внимания;
- развитие фонематического анализа синтеза;

– развитие слуховых дифференцировок (разбираются слова и словосочетания по слогам);

Целью заключительного этапа можем считать:

– закрепление полученных знаний, умений и навыков;

– перенос полученных умений, знаний на другие виды деятельности.

У большинства людей левое полушарие мозга отвечает за письмо. Например, у китайцев, в связи с особенностью их письменной речи – иероглифы можно им анонсировать развитие правого полушария головного мозга.

У людей страдающих дисграфией наблюдается способности к рисованию. Тут сразу проводится аналогия с древностью, когда древние люди объяснялись рисунком на камне, глиняных изделиях, скалах. Некоторые специалисты наблюдают «зеркальность» в характере письма пациентов.

Т.е при написании некоторых букв пациент их переворачивает, буква нарисована другой стороной, например буква «З» или «С». Очень часто зеркально переворачивать буквы могут левши.

К мерам профилактики дисграфии можно отнести:

– развитие тех психических функции на раннем этапе, например у школьников еще до поступления в школу.

– развивать тонкую ручную моторику, поскольку активные движения рук (особенно кистей и пальцев) активизируют речевые отделы коры головного мозга. Если дисграфией страдают дети, то с самого раннего возраста с детьми рекомендовано выполнять пальчиковую гимнастику, массаж кистей рук, игровые упражнения «Собери пирамидку», «Шнуровки».

– выполнять различные координированные движения руки: закрась предмет, нарисовать дорожку, обвести по контуру.

Можем предложить следующие упражнения для профилактики и лечения дисграфии:

– использовать речевые игры: разбирать слова по слогам, выделить грамматические элементы слова, складывание слов;

– разобрать чем отличается твердое произношение сова от мягкого;

– необходимо наращивать скорость чтения и письма. Для этого давать читать и писать тексты на время.

– рекомендовать больше читать. В процессе чтения грамматика правится, так как человек запоминает много слов.

– дать любую книжку и предложить в течение 5-10 минут зачеркивать и обводить в ней выбранные буквы, например, только «о»;

– при написании предложений и слов проговаривать их вслух по слогам. Логопед в процессе этого упражнения может увидеть слабые места. Важно, чтобы пациент проговаривал окончания слов;

– дать упражнение, где есть пропущенные буквы. Предложить пациенту их дописать;

Очень часто по почерку определяют степень пораженности дисграфией. Логопеды могут обратить внимание на уродливый или слишком красивый почерк с вырисовыванием каждой букв, если человек делает нетипичные ошибки в тексте, если он зеркально переворачивает буквы. Для профилактики можем предложить такие упражнения, как «Диктант», «Зачеркивание букв».

Список литературы

1. *Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.* Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М.: Просвещение, 1972.
2. *Ивановская, Куликова, Хвостова:* Преодоление артикуляторно-акустической дисграфии у школьников. Учебное пособие.: Форум, 2016.

3. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. М., 1950.
4. *Коротовских Т.В.* Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 2017. № 1 (70). С. 31-42.
5. *Татьяна Воронина:* Дисграфия, или Почему ребенок плохо пишет? :Феникс, 2017.

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

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ ЗАНИМАЮЩИХСЯ АЙКИДО

Линник Д.А.

*Линник Денис Александрович – магистрант,
кафедра педагогических технологий в физической культуре, факультет физической культуры,
Педагогический институт
Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород*

Аннотация: значение физической активности в современном мире невозможно переоценить. В статье представлен взгляд на возможности управления мотивационно-ценностной сферой личности занимающихся Айкидо.

Ключевые слова: айкидо, педагогическое управление, методика тренировки айкидо.

В процессе развития экономических, социально-исторических культурных контактов между странами человеку стали доступны практически любые «боевые искусства», в том числе и айкидо. В исследовании мы можем охарактеризовать боевое искусство айкидо как нетрадиционную систему физического воспитания, опираясь на следующие положения:

- Нетрадиционная система – это что-то необычное, новое, ранее не применявшееся или используемое в узком кругу.
- Айкидо сравнительно новый вид в нашей стране, имеющий специфические особенности.
- Айкидо содержит традиции и опыт японских специалистов, которые не характерны для физического воспитания в нашей стране.

Айкидо, основанное на философских и морально-эстетических доктринах, позволяет осуществлять физическое, нравственное, психологическое, духовное совершенствование занимающихся [2, 3].

Данное положение перекликается с идеями П.Ф. Лесгафта, который рассматривал цель физического воспитания в развитии личности человека, а физические упражнения являются средством не только физического, но и интеллектуального, нравственного, духовного и эстетического развития. «Необходимо, чтобы умственное развитие и физическое воспитание шли параллельно, иначе мы нарушим правильный ход развития в тех органах, которые останутся без упражнений» [3, с. 145].

Используя айкидо в качестве составляющих физической культуры и спорта, возникает необходимость рассмотрения вопроса о его влиянии на физические и психические качества занимающихся.

Айкидо может иметь оздоровительную, спортивную, или боевую направленность – это зависит от целей, которые ставит перед собой спортсмен и инструктор. В процессе занятий у айкидоистов воспитываются такие качества как смелость, решительность, терпеливость, настойчивость и индивидуальность.

Важным считается уравновешенность. Если партнер по занятиям показывает силу, то нужно реагировать на неё мягкостью. Выполнение многих техник в айкидо связано с определенным риском и проявлением смелости для достижения успеха [3].

Психологические характеристики личности развиваются и меняются в течение всей жизнедеятельности. В процессе занятий айкидо, развиваются такие значимые в жизни и работе волевые черты личности, как настойчивость и упорство. Они выражаются в том, что человек длительно и разнообразно прилагает свои усилия для достижения осознанно поставленной задачи.

Занятия айкидо требуют от спортсменов сознательного выполнения указаний, команд и распоряжений инструктора, сознательной дисциплины, инициативы и самостоятельности в принятии решений [2, 3].

Спортсмены овладевают новыми умениями, что способствует дальнейшему развитию мотивации, которая не может развиваться и крепнуть, если операциональная сторона деятельности остается неизменной.

Как отмечает Д. Стивенс, все упражнения должны, учить дышать согласованно с движениями, давать спортсменам тренировку преодоления психологических и физических нагрузок, вызывать ощущение бодрости, гармонии с окружающим миром [6].

Для успешного обучения в боевых искусствах следует обратить внимание на ценностные ориентиры, нравственные установки, физическое самочувствие пожилых айкидоистов и этому активно помогают занятия айкидо.

Педагогическое управление с кибернетических позиций представляет собой процесс перевода управляемой подсистемы из одного состояния в другое под воздействием управляющей подсистемы. При этом обучаемые рассматриваются не только как объекты воздействия педагогов, но и как субъекты деятельности, обладающие способностью самоуправления и самоорганизации.

Педагогическое управление направлено на познавательную деятельность учащихся. Управление познавательной деятельностью осуществляется непосредственно педагогами или опосредованно через учебную среду. К функциям педагогического управления обычно относят те, которые характеризуют деятельность педагога по переработке информации и принятию решений. Ее отличительная особенность – однородность целей, действий и объектов приложения педагогических усилий.

К основным функциям управления относятся: диагностическая, целеполагания, планирования, контроля и коррекции [5].

Диагностическая функция подразумевает под собой следующие направления:

- определение исходного уровня;
- постоянное наблюдение и фиксация изменений в процессе всякого рода обучения;
- исследование и анализ личности;
- поиск причин неэффективности результатов и на характеристику целостного педагогического процесса.

Реализация диагностической функции преследует двойную цель:

- во-первых, определять продуктивность своей деятельности;
- во-вторых, диагностика из инструмента изучения личности может перейти в инструмент развития индивидуальности занимающегося.

Функцию целеполагания можно рассматривать как совместную выработку целей воспитательной деятельности всеми сторонами учебного и тренировочного процесса. Доля участия тренера в этом процессе зависит от возраста его подопечных и интереса к занятиям.

Суть целеполагания состоит в процессе планирования деятельности тренера. Назначение плана – это упорядочение тренерской деятельности, обеспечение выполнения таких требований ко всему процессу, как планомерность и систематичность, управляемость и преемственность результатов.

Основная цель функции контроля и коррекции в деятельности тренера – это обеспечение постоянного развития особой системы, которая будет учитывать все физические и психологические особенности занимающихся.

Функции контроля реализуется через выявление, как положительных результатов, так и причин недостатков и возникающих проблем в процессе выполнения упражнений. На основе анализа результатов контроля осуществляется коррекция работы тренера как с группой в целом, так и с отдельным подопечным.

По мнению В.П. Беспалько [1] педагогическая технология – это систематическое и последовательное внедрение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса и определение проекта педагогической системы, используемой на практике.

Д.В. Чернилевский и О.Н. Филатов [7] трактуют педагогическую технологию как системный комплекс психолого-педагогических методик, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приёмов и условий, необходимых для процесса обучения. По их мнению, технология обучения заключается в управлении процессом обучения, который состоит из двух взаимосвязанных процессов: организацию деятельности обучаемого и контроль его деятельности.

Список литературы

1. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. *Демин Д.Ф.* Врачебный контроль при занятиях ФК. М.: Физкультура и спорт, 1991. 184 с.
3. *Ермолаева М.В.* Методы психологической регуляции эмоциональных переживаний в старости / М.В. Ермолаева // Психология зрелости и старения, 1999. № 1 (5). С. 24–61.
4. *Зуев Ф.Ю.* Сознание в поединке [текст] / Ф.Ю. Зуев. // Боевое искусство планеты. 1994. № 2. С. 3-7.
5. *Кислицын Ю., Палтиевич Р., Погадаев Г., Решетников Н.* Физическая культура: Учебник. М.: Академия, 2014. 176 с.
6. *Стивенс Д.* Морихэи Уэсиба непобедимый воин: иллюстрированная биография основателя Айкидо [текст] / Д. Стивенс. Пер. с англ. С. Холоднова. М.: Изд-во Фаир-Пресс, 2001. 304 с.
7. *Филатов О.Н., Чернилевский Д.В.* Технология обучения в высшей школе. М., 1996. С. 48.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПРАКТИКЕ

Михайлюк С.И.¹, Чернышев Д.А.²

¹Михайлюк Светлана Ивановна - заведующий отделом,
отдел физической культуры и спортивно-массовой работы,
Государственное образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования

Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования;

²Чернышев Дмитрий Алексеевич - доктор педагогических наук, доцент,
кафедра педагогики, факультет дополнительного педагогического образования,
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
Донецкий национальный университет,
г. Донецк, Украина

Аннотация: в статье дана краткая характеристика системе дополнительного педагогического образования учителей. Проведён анализ внутренних закономерностей образовательного процесса и приоритетных направлений государственной политики в области физического воспитания в России и за рубежом. Представлены особенности организации дополнительного педагогического образования учителей физической культуры на содержательном и функциональном уровнях.

Ключевые слова: дополнительное педагогическое образование учителей физической культуры, технология реализации моделей развития профессионализма учителей физической культуры.

Сегодня отмечается достаточная теоретическая разработанность организации дополнительного педагогического образования учителей, в том числе и учителей физической культуры, в отечественной и зарубежной практике.

По мнению А.И. Жилиной дополнительное профессиональное образование - это, прежде всего, «вид образования, обеспечивающий профессиональное и личностное совершенствование человека в последипломный период его деятельности в течение всей жизни» [6].

О.Н. Шилова понятие дополнительного педагогического образования в системе непрерывного образования определяет как целенаправленный процесс обогащения и развития компетенций выпускника высшего или среднего профессионального учебного заведения в различных видах педагогической (и сопряжённой с ней) деятельности, сориентированный на профессиональный рост и личностное развитие специалиста [14].

И.Ю. Тарханова целями повышения квалификации определяет, прежде всего, развитие профессиональных мастерства и культуры, обновление теоретических и практических знаний специалистов в соответствии с современными требованиями к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач [12].

А.Ф. Аменд рассматривает систему непрерывного дополнительного педагогического образования как подсистемы:

– дополнительного образования (повышение квалификации), как специально организованное краткосрочное обучение, которое проводится периодически под

руководством преподавателей каждые пять лет и непрерывного повышения квалификации – это органическая взаимосвязь формального, неформального и информального вида образования и самообразования, осуществляемого как во время курсового обучения, так и в межкурсовой период;

- научно-методической работы, организуемой непосредственно образовательными учреждениями под руководством кафедр, научных центров, ученых и т.п.;
- методической работы, проводимой образовательными учреждениями;
- самообразования – индивидуального плана развития профессионализма педагога [2].

Целью нашего исследования является изучение и анализ особенностей процесса дополнительного педагогического образования учителей физической культуры в России и за рубежом.

Изложение основного материала исследования.

Результаты анализа зарубежного опыта большинства развитых стран Европы и мира в области образования взрослых в сфере физического воспитания свидетельствуют о наличии общих тенденций.

Как правило, страны Евросоюза, учитывая ряд разнообразных условий организации образовательного процесса, имеют общую стратегию повышения квалификации учителей физического воспитания.

В большинстве стран Западной Европы цели и задачи физического воспитания учащихся школ формируются на государственном уровне (Бельгия, Италия, Люксембург, Португалия, Франция), региональном (Германия, Испания, Швейцария) или на местном уровнях. Однако при всех этих подходах в странах Европейского содружества (ЕС), Швейцарии, Австрии и скандинавских странах приоритетным является индивидуальность ученика, его социальное развитие, спортивное и социальное взаимодействие, а само физическое воспитание рассматривается как важная, ничем не заменяемая часть общего воспитания.

Однако требования к организации образовательного процесса в Европейских школах и содержание программного материала имеют ряд различий.

В странах Северной Европы школьников, например, обучают использованию карт и других средств для перемещения в природных условиях. В Чехии, Германии и Норвегии правила дорожного движения для пешеходов и велосипедистов являются частью программы по физическому воспитанию. Также в большинстве стран изучают оказание первой медицинской помощи. Неудивительно, что в Греции, Чехии и Польше отмечают важность приобщения учащихся к идеалам и символам Олимпийских игр [4, 13].

В некоторых Европейских государствах в младших классах вести физкультуру может как классный руководитель, так и учитель физического воспитания, а могут работать и оба одновременно. Все зависит от степени автономии школы и наличия штатной единицы в составе учительских кадров. В средних классах уроки физического воспитания проводят непосредственно учителя физического воспитания. Соответственно различные формы повышения профессионального уровня в области физической культуры доступны как для учителей физического воспитания, так и для учителей младших классов, которые хотят получить право преподавать физическое воспитание.

Однако, только учителя физического воспитания, которые получили специальное физкультурно-педагогическое образование, могут работать с дошкольниками или младшими школьниками в Бельгии (французские и фламандские области), Болгарии, Греции, Испании, Латвии, Польше (с детьми 4-6 лет), Португалии, Румынии и Турции (с детьми 5-6 лет). В Германии, Ирландии, Франции, Италии, Польше, Португалии и Словении физическое воспитание в младшей школе осуществляют классные руководители. В тех странах, где физическое воспитание осуществляется классными руководителями в начальной школе, предполагается методическая помощь спортивного тренера или

спортивного консультанта, как, например, в Германии, Франции, Ирландии, или квалифицированного учителя физического воспитания, как в Словении [8].

В России направления профессионального совершенствования педагогического профессионализма учителя в системе дополнительного педагогического образования определены в «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы» при сочетании фундаментальности профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления, практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем [10].

Большой вклад в изучение проблемы профессиональной подготовки преподавателей физической культуры в условиях поствузовского образования внесли исследования российских учёных.

Ими отражены различные аспекты теории и методики дополнительного профессионального образования учителей физической культуры в соответствии с учётом особенностей и потребностей страны, региона, сформулированы требования к содержанию повышения квалификации. Исследователи внесли существенный вклад в создание модели повышения квалификации и совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры на содержательном и функциональном уровнях.

В частности, Л.М. Певицына в результате научных исследований создала педагогическую прогностическую модель совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры, которая содержит в себе два базовых организационно-деятельностных структурных компонента:

- организационно-педагогическое обеспечение процесса совершенствования профессиональной компетентности, системное качество которого определяется наличием этапов и модулей внутриэтапного взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- деятельность слушателей в контексте организуемого процесса, представленная основными содержательными линиями: ценностно-смысловой, предметно-содержательной (личностно-деятельностной) и проектно-технологической в контексте трех уровней реализации.

Содержание модели профессиональной компетентности учителя физической культуры представляет собой систему базовых групп компетенций: индивидуально-личностной; предметно-профессиональной; гностической (исследовательской); коммуникативно-организаторской и конструктивно-проектировочной [11].

На базе Ульяновского государственного университета А.А. Гордеевым проведен научно-теоретический анализ применения компетентностного подхода в системе дополнительного педагогического образования и разработана модель мониторинга результативности профессионального развития учителей физической культуры. Автор считает, что образовательный процесс в системе дополнительного педагогического образования ориентирован не столько на информирование слушателя, сколько на изменение его ценностно-смысловой сферы, формирование навыков профессионально личностного самоопределения, самообразования и саморазвития, вариативности. А, совершенствование мониторинга развития профессиональной компетентности - необходимым условием повышения результативности их деятельности в системе повышения квалификации [5]. Разработаны критерии развития профессиональной компетентности преподавателей физической культуры А.И. Рублёвым, С.Л. Агеевым [12].

В Челябинском государственном педагогическом университете З.М. Багаутдинов обосновал содержание и направленность курсов повышения квалификации преподавателей физической культуры на развитие конкретных, существенных сторон слушателей и их профессионализма.

В эталонную (успешную) модель специалиста-профессионала в сфере физической культуры включены научно обоснованные нормативы и требования к

содержанию профессиональной деятельности и качествам личности учителей физической культуры: личностная компетентность, профессиональная мотивация, духовная связь с профессией (профессиональный долг, насыщение нравственными ценностями профессии) [3].

Г.Ф. Жован в научных исследованиях определяет необходимость увеличения объёма оздоровительно направленных физкультурных занятий в специальных медицинских группах образовательных учреждений Российской Федерации: Белгородский институт развития образования ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», ФГБНУ «Институт социализации и образования Российской академии образования»; Институт физической культуры, спорта и туризма, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» и важность совершенствования «оздоровительных» компетенций преподавателей физической культуры. Здоровье сберегающая модель в системе дополнительного педагогического образования имеет направленность на решение реальных, практически значимых задач:

- способности применять средства и методы двигательной деятельности для коррекции состояния обучающихся с учётом их пола и возраста, индивидуальных особенностей;
- овладение педагогами современными знаниями организационно-методических аспектов построения процесса оздоровительной физической культуры по различным нозологиям [7].

На базе Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка Н.В. Коваленко, Э.М. Казин в научных исследованиях обозначили проблему целенаправленной подготовки преподавателя физической культуры к осознанному конструированию своей педагогической деятельности на основе методологической профессиональной компетентности, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем, связанных с формированием физической культуры личности [9].

Анализ внутренних закономерностей образовательного процесса и приоритетных направлений государственной политики в области физического воспитания в России и за рубежом, показал, что социальную значимость занятий физической культурой в школах и повышения квалификации профильных специалистов признают все государства. Однако в рассмотренных направлениях развития профессионализма учителей физической культуры в системе России и Европы акценты расставлены по-разному.

Ключевые ориентиры стратегии повышения уровня профессиональной компетентности в Донецкой Народной Республике связаны с приоритетными задачами учебного предмета «Физическая культура»:

- физическое развитие растущего организма обучающихся через активное использование средств физической культуры в образовательном процессе;
- формирование у обучающихся навыков здорового образа жизни через мотивацию к систематическим занятиям физическими упражнениями и спортом в урочное и внеурочное время;
- воспитание гражданственности и патриотизма в образовательном процессе по предмету «Физическая культура»;
- организация физкультурно-массовой работы в образовательных учреждениях и развитие школьного спорта;
- подготовка учащихся к выполнению норм «Государственного физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне Донецкой Народной Республики».

На данный момент в межкурсовой период педагогами широко внедряется технология развития физических качеств средствами упражнений кроссфита. Наблюдается тенденция повышения уровня физической подготовленности обучающихся, увеличилось количество обучающихся, сдавших нормы ГТО, принимающих участие в спортивно-патриотических конкурсах.

На основе этого можно сделать вывод, что различные технологии реализации моделей развития профессионализма учителей физической культуры обусловлены региональными особенностями педагогического процесса и государственными стандартами в сфере физического воспитания обучающихся.

Существует необходимость в дальнейших исследованиях непрерывного развития педагогического потенциала в системе дополнительного педагогического образования учителей физической культуры Донецкой Народной Республики.

Список литературы

1. *Агеев С.Л.* Развитие профессиональной компетентности преподавателя физической культуры в системе повышения квалификации: диссертация кандидата педагогических наук. Челябинск, 2012. 169 с.
2. *Аменд А.Ф.* Проблемы воспитания, обучения и развития подрастающего поколения: избранные статьи: в 2 т. / А.Ф. Аменд; под общ. ред. А.А. Саламатова, А.А. Горчинской. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. Т. 2. 474 с. (259-316).
3. *Багаутдинов З.М.* Развитие профессиональной компетентности учителя физической культуры. Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2015. № 8.
4. *Бальсевич В.К.* Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 1996. № 1. С. 23-25.
5. *Гордеев А.А.* Педагогические условия совершенствования мониторинга развития профессиональной компетентности учителей физической культуры в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009.
6. *Жилина А.И.* Дополнительное профессиональное педагогическое образование как стратегический ресурс развития системы образования в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» / А.И. Жилина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. № 2. С. 56-68.
7. *Жован Г.Ф.* Содержание и направленность курсов повышения квалификации преподавателей физической культуры, проводящих занятия в специальных медицинских группах: автореферат дис. кандидата Педагогических наук: 13.00.08 / Жован Галина Федоровна [Место защиты: ФГКВОУ ВО Военный институт физической культуры], 2017.
8. *Игнатьева А.М.* Физическая культура в учебных заведениях за рубежом // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XLII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7 (42). [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://sibac.info/archive/meghdis/7\(42\).pdf/](https://sibac.info/archive/meghdis/7(42).pdf/) (дата обращения: 22.07.2019).
9. *Коваленко Н.В., Казин Э.М.* Формирование методологической компетентности учителя физической культуры в системе повышения квалификации // Н.В. Коваленко, Э.М. Казин // Сибирский педагогический журнал, 2010. № 6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vivliophica.com/articles/education/352811/> (дата обращения: 21.12.2018).
10. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 — 2020 годы.

11. *Певецына Л.М.* Научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2007. 23 с.
12. *Тарханова И.Ю.* Дополнительное профессиональное образование в контексте социального заказа // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2014 № 9. С. 161-165.
13. *Уваров Е.А., Белаид М., Яхьяи С.* Содержание программ физического воспитания в школах Европы и России // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. Вып. 5 (169). С. 120-125.
14. *Шилова О.Н.* Дополнительное образование педагогов в контексте его непрерывности [Текст] / О.Н. Шилова // Человек и образование: акад. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования : науч. журн., 2012. № 2(31). С. 17-21.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОЙ РИТМИКЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Беридзе Т.Т.

*Беридзе Тамар Темуровна – докторант,
докторская учебная программа: Актерское искусство, факультет драмы,
Грузинский государственный университет театра и кино имени Шота Руставели,
г. Тбилиси, Грузия*

***Аннотация:** в современном мире популяризация форм синтеза искусства поменяла взгляды общества и произвело влияние на человека. В месте с развитием внутренней культуры человека и его восприятия мира, развивается и его ощущение ритмичности и ритмичные изобразительные средства. Синтез отраслей искусства на первый план поставил зрелищные формы и это объективно отразилось на сценическом искусстве. На весь период сценического действия ритмичная нагрузка актера, выраженная разноликими ритмичными сюжетами, должна обеспечить непрерывную связь актеров как друг с другом так и со зрителем. Актер полноценно должен владеть актерской техникой. Именно базовой составляющей частью актерской техники является сценическая ритмика - музыкально-ритмичное воспитание будущего актера.*

***Ключевые слова:** ритм, ритмика, музыкально-ритмичное воспитание будущего актера.*

После разработки методической системы основателем ритмики Эмилем Жак-Далькрозом до современных этапов, благодаря единомышленников Далькроза и его учеников, намного больше выросла роль ритмики, как науки, она проникла в медицинские и социальные сферы, но музыкально-ритмичный метод обучения больше всего подошел жанром музыки и театрального искусства. Методология обучения сценической ритмике сформировалась в совершенно отличающейся форме по направлению театрального искусства, исходя из своей синтетической природы. Научное изучение этого вопроса имеет непосредственную связь с практической деятельностью. Мы с помощью применения эмпирических методов делаем анализ и изучаем, то перед какими вызовами стоит будущий актер и какие навыки должны быть необходимо разработаны в нем, чтобы он уровнем своей подготовки соответствовал требованиям современного театра.

Поменялась структура социальной жизни, каждодневная динамика, темпо-ритм, что произвело своеобразное влияние на природный ритм человека, соответственно и

на искусство. Мы живем в эпоху новой исторической реальности. Глобальные процессы происходящие в современном мире настолько всеобъемлющие, что невозможно игнорировать и оставить их без реакции. Технологический процесс принес великое множества благ человечеству, но надо отметить и то, что в результате быстрого развития коммуникационных технологий и информационной революции поменялись правила жизни, ритм и динамика человека. Молодежь все больше стала зависеть от технологий, что в свою очередь отражается и воздействует на их социально-физиологическую активность. Несовместимость между внешним миром, биоритмами человека и порядком современной жизни вызывают бессонницу, переутомление, стресс, также определенные проблемы выявляются по направлению концентрации, памяти, координации, адаптации в реальном пространстве и во времени. В актерском искусстве каждый из этих компонентов имеет огромное значение и это обстоятельство обязательно должно быть учтено в процессе музыкально-ритмичного воспитания будущего актера.

Искусство в человеке объединяет две противоположные начало - биологическое (природное) и социальное. Представители творческой сферы и специалисты-медики единогласно считают, что ритм творческой активности, который вызван напряжением жизненных сил, которые наполняют быт человека ощущением целостности и именно ощущение собственной значимости в этой целостности является сильнейшим терапевтическим средством для упорядочивания психических действий, гармонии внутреннего состояния и дальнейшего личностного развития.

Ритм имеет навык произвести влияние на внутреннюю бдительность и подражательство человека. С помощью ритма в человеке просыпается механизм подражательства и именно это вызывает сострадание и сопереживание. Именно по этому, зритель, который наблюдает за эмоциями актера - печаль, переживания, радость, боль сопереживает ему, испытывает то же самое, что и он и почти находится рядом с ним.

«Важность проблемы ритма на драматической сцене должна глубоко проникнуть в сознание молодежи, желающей посвятить свою жизнь работе в театре. Учащиеся должны понять, что конечная цель музыкально-ритмического воспитания заключается в том, чтобы научиться в любой момент на сцене, звучит или не звучит музыка, находить нужное ритмическое самочувствие»¹

Сценический ритм полностью отличается от жизненного ритма, также как и сценические действия абсолютно отличается от реальной жизни человека. Каждый человек имеет только свойственный ему темпо-ритм, который основывается на его внутренних и внешних психо-физических действиях. «Ритм очень вместительный. Он имеет необъятное поприще на сцене. Он разными формами выявляет себя везде и во всем: в решении мизансцен, в жестах и музыке спектакля, в интонации, при взаимоотношениях актера и предмета, в движении. Но в первую очередь - в исполнении актера, в принципе построения произведения»²

«Восприятие ритма» - ритмичность, не является неизведанным шестым чувством человека, а наоборот оно является природным чувством человека воспринимать отдельные элементы целого ритмичной последовательностью и относительностью. Усовершенствование мастерства будущего актера содержит целый комплекс навыков, в «основе которого лежат следующие пять элементов: 1. Ощущение времени. 2. Ощущение пространства. 3. Ощущение веса. 4. Ощущение объема. 5. Ощущение мускульной энергии.

В сценическом искусстве ритмичные соглашения времени и пространства многогранны и изменчивы. К тому же сценические действия отличаются от бытовых - студент-актер должен принять и развить на физиологическом уровне этот базовый

¹ В.А. Гринер, «Ритм в искусстве актёра», Издательство «Просвещение» Москва, 1966, ст. 4

² Кикнадзе В. „Сандро Ахметели“, издательство „Искусство“, Москва, 1977, ст.287.

элемент восприятия, чтобы во время сценического действия легко ухватиться за изменением времени и пространства. Что касается движений - оно является отличающимся рациональным средством ритмического воспитания. «Мускулы способны отвечать на звуки, как струны инструмента»¹ Движение дает возможность выявить все основные элементы ритмичности. Во время движения человек обязательно учитывает закономерности времени и пространства. Исходя из этого, человек воспринимает вес и объем тела и соответственно распределяет энергию мышц. Музыкально-ритмичное единство сценического действия определено синхронностью временного и пространственного ритма.

Современное сценическое театральное искусство не только основывается на показе глубоких психологических и эмоциональных переживаний, но и зрелищнее стало более многогранным и синтетическим, что от будущего актера требует как владением актерского мастерства, так и усовершенствование его тела, как инструмента – речь, вокальные данные, утонченность пластики и движений. Исходя из этого, учебный процесс так же должен быть обдуман, модифицирован и усовершенствован по новому. Музыкально-ритмичное воспитание будущего актера подразумевает современные требования и тенденции и старается создать одно целое системное основание, что будет содействовать интеграции междотраслевых дисциплин.

Видеоизменение и развитие культурной сферы само по себе требует модификацию учебно-воспитательного процесса. В актерском искусстве эффективность новшества должно быть ориентировано на лучшее представление творческой идеи и новое видение. Инновационный метод - подход к музыкальному воспитанию основывается на тесную взаимосвязь пластических и музыкальных компонентов, что создаст общую модель и является одним из оснований синтетического искусства.

Одним из основных задач изучения ритмики является следующее: выработать студенту концентрацию внимания, памяти, координации, ориентации во времени и в пространстве, навык балансирования, скорость реакции и механизмы ритмичного перевоплощения. Ощущение ритмичности врождённый дар человека, но она может быть выявлено слабо. А для актера этот навык является обязательным, так как без чувства ритмичности ему станет трудно стоять на сцене, его движения будут напряженными и неестественными, он не сможет ориентироваться в пространстве, нарушит ансамблейность и создаст угрозу единому темпо-ритму спектакля. Усиление навыка ритмичности происходит в процессе музыкально-ритмичного обучения, с помощью непрерывных тренировок, также выполняя тренажи и упражнения. Станиславский говорил «если Вы не владеете ритмом, то не сможете овладеть и методом физических действий. Каждое физическое действие неразлучно связано с ритмом и характеризуется этим. Если вы всегда и все исполните в одном и том же ритме, тогда как хотите достичь перевоплощения?»²

«Ритм это внутреннее напряжение, готовность к всплеску внутренней энергии; внутренний заряд, настроение; чем больше правильного настроения, чем больше правильного восприятия задачи и целенаправленности имеет актер в том или ином отрезке, тем больше сильным является его внутренний ритм (заряд). Наглядным становится задача и становится легче донести ее до зрителя».³

В актерском искусстве большое значение представляется сценическому темпераменту, который непосредственно производит влияние на внутренние переживания актера и выражение эмоций внешними формами. В это же время от

¹ Дальрклоз Эмиль Жак, «Ритмика», Москва, Изд. „Класика“, 1998, ст. 16.

² Кикнадзе В. „Сандро Ахметели“, издательство „Искусство“, Москва, 1977, ст.286.

³ Схиртладзе Ш. „Основы сценических движений“, издательство „Кентавр“, Тбилиси, 2014, стр. 25.

темперамента актера зависит уровень ритмичности сценического действия, скорость принятия восприятия и решений, активное или вялое исполнение действия.

В актерском искусстве ритм объединяет и нормализует пространство и время, обуславливает непрерывный и организационный процесс их воссоединения. В сценическом искусстве художественный образ рождается на глазах зрителя. Этот креативный процесс повторяется всегда заново и сначала. Творческая ритмичность сопутствует выявлению возможности личности и показу собственной индивидуальности. Актер воплощает субъективную реальность, которая собственной ярко выраженной ритмичностью в упорядоченную структурную форму приводит художественную задумку. Важны следующие основные элементы субъективной реальности: Динамичность, что выражается в процессе непрерывных изменений и упорядочения составляющих его компонентов; Многомерность, что выявляется в совокупности многих динамических измерений, каждый из которых выделяется особым свойством и имеет собственный навык организованности и упорядоченности; Биполярность, что выявляется в единстве противостоящих сторон; Структурная самоорганизованность, создается с помощью его внутренних факторов и обеспечивает «локальные изменения и уровень автономной реконструкции» без нарушения его целостности.

Изобразительные формы сценического искусства имеют определенную динамику, навык развития во времени и движения и соответственно имеют темп. Исходя из этого, союз ритма и темпа во времени и в пространстве является одним целым – темпо-ритмом.

Оригинальность сценического действия, стройность и единство может быть достигнуто синтезом входящих в него всех компонентов – применением каждым из актеров на себя внутреннего и внешнего ритма и их взаимодействия, освоением пространства, восприятием соответствующей атмосферы, ритмичностью и взаимосоглашением слова и действия.

Движение актеров на сцене должно быть синхронным и это должно происходить не только между партнерами а также «синхронизация» должна происходить между актерами и зрителем. Их эмоции и переживания только в том случае будут «синхронными», когда актер на сцене живет органически и действуют благодаря правильному темпо-ритму. Творческий процесс, который называется спектаклем, одинаково интересным и привлекательным должен стать как для актера, так и для зрителя. Движение тела актера и речь должны быть одним целым, то есть речевые и осознанные действия должны подчиняться одному общему темпо-ритму. Только в таком случае будет исполненный актером образ полный и совершенный. Одним из обязательных условий сценической ансамблейности является правильно определенный темпо-ритм каждого из актеров. Как только один из них начнет действовать аритмично, темп станет вялым и исходя из этого уменьшится темпо-ритм самого спектакля.

«Самоорганизация» музыкально-ритмичного воспитания осуществляется с учетом диалектических особенностей ритма, один – который объединяет метрично-структурную упорядоченную и организованную сторону и второй – сама ритмичная сторона, которая пытается нарушить однообразную и скучную организованность.

Ритмика, как одна из основных звеньев входящих в комплекс дисциплин сценического искусства, для музыкально-ритмичного воспитания актера использует разные приемы для достижения синхронности музыки и движений. Музыка создает настроение, на основании которого может быть построено конкретное движение. Например, можно построить движение, используя только одну музыкальную фразу – по ярко выраженным тактам и размерам. Или, например, возьмём полностью одно музыкальное произведение, где будет предусмотрено его мелодичность, темп, ритм, гармония – и на основании этого создадим соответствующие движения. При построении ритмичных упражнений используются оба принципа. В практике

обучения ритмики апробировано построение действия на принципе контраста, когда содержание, ритм, динамика музыки и с другой стороны – движения - в противодействии друг с другом. Существуют разнообразные приемы, но главное при согласованности музыки и движения должны быть учтены специфические закономерности этих двух похожих, но независимых видов. Тогда их соглашение всегда будет органическим - то есть ритмичным.

Цель музыкально-ритмичного воспитания развить студенту восприятие ритма. Для этого необходимы определенные педагогические условия. Под педагогическими условиями подразумевается создание положительной среды в учебно-воспитательном процессе, умение музыкального воспитания, сценических движений и вокальных навыков, что необходимо при комплексном обучении. Глубокие знания музыкальной теории обуславливает восприятие и понимание музыкального произведения на высоком уровне. Учеба, обогащенная пластично-ритмичными компонентами развивает правильное восприятие пространственной и временной ритмичности. Процесс воссоединения музыкального и пластичного воспитания развивает как двигательный аппарат то есть тело, так и музыкальность, так как музыка способствует движению, создает определенный фон и движения становятся более выразительными и четкими.

В работе актера развитие этих элементов особенно важно, потому что в сценических условиях конкретные ритмические соотношения - временные, пространственные и прочие - чрезвычайно многообразны и изменчивы»¹

Педагогические требования музыкально-ритмичного воспитания:

1. использование главнейших принципов педагогики;
2. предусмотреть личностные особенности и своеобразности студентов, учет их эмоционально-интеллектуального уровня и характеристики, навык выражения музыкальности;
3. разработка таких программ для обучения, которые повысят эффективность музыкально-ритмичного воспитания и в то же время повысят квалификацию того педагога, который руководствуется этой программой;
4. разработка и внедрение современной модели музыкально-ритмичного воспитания, которая подразумевает междисциплинарную интеграцию и воссоединение базисных дисциплинарных компонентов (теория музыки, сценические движения, ритмика, вокал).

В процессе учебы и обучения для достижения общей цели необходима совместная трудовая деятельность педагога и студента, где обе стороны включены одинаково. Учебно-воспитательный процесс должен быть основан на взаимотворчестве двух равноправных субъектов, где педагог является передающей-обучающей стороной, а студент принимает участие в процессе анализа и лучшего осмысления материала, так как он является творческим субъектом принимающим знание. Актерское искусство имеет коллективный характер, в результате индивидуальной работы/работы над собой создается художественный образ/роль, которую актеры изображают исходя из одного целого художественного образа-спектакля. А на сцене каждый из актеров непосредственно воздействует с одним или несколькими партнерами. Исходя из этого, воспитании будущего актера большое внимание уделяется взаимосотрудничеству, формированию-выработке обязательных навыков взаимосогласованного действия - исходя от индивидуальности и возможностей каждого студента.

Педагогические условия музыкально-ритмичного воспитания основываются на нормативных требованиях, что является эффективным критерием, определяющим педагогическую практику и учебный процесс. В результате исследований было выявлено, что процесс единого, комплексного воспитания-образования направлен на

¹ Збруева Н. «Ритмическое воспитание актера» Методическое пособие. ВЦХТ – М., 2003, ст. 8

разностороннее развитие личности. Особенно это касается будущих актеров, так как исходя из их профессии, они находятся под непрерывным вниманием; их поведение как на сцене так и в жизни большое влияние оказывает на социум и поэтому они сами должны быть не только высокопрофессионально но и эстетично и нравственно воспитаны. В процессе воспитания студентов актер должен развиваться гармонично, что с одной стороны подразумевает индивидуальность каждого студента, а с другой стороны отношение и подход педагогов к нему. С одной стороны – организацию и проведение учебного процесса а с другой стороны эффективность учебного процесса. Всего этого можно достичь совместной, согласованной работой педагога и студента.

Эффективность музыкально-ритмичного процесса определяется практикой педагога и обучением теоретического материала, как в теории музыки так и ритмики. Процесс комплексного воспитания-образования служит для выявления индивидуальности каждого студента, его возможностей и навыков, а также их усилению. Организация и проведение учебного процесса основывается на взаимоуважении педагога и студента, на их взаимосотрудничестве и доверии.

Правильному направлению процесса музыкально-ритмичного воспитания способствуют следующие методы:

Моделирование - это то, что помогает процессу исследования на этапе музыкально-ритмичного воспитания, с помощью условно возникших образов.

Включенность - выражается активностью студентов. Этот метод обуславливает навык будущего актера включиться в творческом процессе и в то же время определяет его творческую эффективность.

Мотивация - определяет целесообразность целей, требований и намеченных задач студента-актера для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. К этому методу непосредственно связан метод стимулирования, который развивает в студенте потребность действия - мотивацию. Составляющими компонентами стимулирования являются: оценка, похвала, поощрение, одобрение. Стимулирование необходимо для создания эмоционально положительной творческой атмосферы, что поможет студенту более открыто и четко представить собственные возможности и проявить инициативу при выполнении возложенных на нем задач.

В процессе обучения надлежало бы уделять внимание независимости студентов и самореализации, выявлению их инициативы и активности, на каждом этапе обучения. Стремление к независимости вызывает рефлексию, что помогает студенту лучше предъявить свои профессиональные навыки, сильные стороны, компетентность, все это способствует созданию благоприятных условий для самореализации. Формирование независимости достигается путем самопросвещения и саморазвития, осознанием собственных личностных свойств и четким формированием-удостоверением собственного мнения, стремлением к новшеству и оригинальным видением. Независимость студента также выявляется в свободе выбора творческого пути.

Формированию творческого стимулирования будущего актера способствует активность (деятельность). Что является показателем интенсивности и включенности в творческом процессе.

В процессе музыкально-ритмичного воспитания используются наглядные, устнословные, технические и художественные средства. Они соответствуют и совпадают друг с другом. Например: ознакомление с музыкальным произведением, является необходимой составляющей частью процесса обучения ритмике, начинается беседой - разъяснением, то есть метод устного изложения. Возможно прослушивание музыкального фрагмента, как в живом исполнении концертмейстером, то есть наглядный метод, также восприятие данного материала возможно с помощью аудио/аудио-видео записи, что подразумевает использование технических средств. Потом начинается создание художественного образа по музыкальному произведению, что в свою очередь является художественным методом - средством.

Во время продолжительности учебного процесса студенты включены в творческую деятельность как индивидуально, так и группами.

Способы и принципы построения ритмических упражнений исходят из специфики музыкально-ритмичного воспитания. Очень трудно создать такой «комплекс ритмических упражнений», который бы подходил к каждому данному случаю. Методика развития ритмических навыков так многообразна и содержит такое количество разнovidного материала для упражнений, что их размещение в конкретные рамки вызовет обеднение творческих возможностей ритмического воспитания. К тому же форма и содержание конкретного упражнения зависит от качественного и численного показателя аудитории, от музыки, пространственной данности зала и что самое главное, от творческого подхода и импровизации педагогов ритмики, при построении упражнений. Это означает, что существует целый ряд объективных обстоятельств, которые не определишь и не рассчитаешь за ранее. Для того, чтобы у студентов развились навыки ритмики, им должны поставить целью определенные задачи, создать новые и такие неожиданные условия, где во время совершения определенного действия, они будут вынуждены спланировать и рассчитать свои движения. Выполнение всех ритмических задач имеет свою конкретную цель. Педагог в свою очередь обязан с помощью упражнений построить такой ритмический набросок (с помощью движения и музыки), которым создаст самые оптимальные и рациональные условия для музыкально-ритмичного воспитания будущего актера. Учебная дисциплина ритмики также содержит определенный теоретический материал. Это необходимо для более осознанного и углубленного овладения практикой.

В сценическом искусстве ритмика, сценические движения и речь являются неотъемлемыми друг от друга частями, которые сосуществуют в определенном логическом контексте. Воспитание будущего актера должно быть основано на интердисциплинарном обучении ритмики, сценического движения и речи. Ритмика, которая методическим основанием воспитания использует музыку и движение, в тесном контакте находится также с гимнастикой, танцами и в общем с дисциплинами, связанными с общим воспитанием, что самое главное - с актерским мастерством. В студенте-актера на основании изучения этих дисциплин вырабатываются навыки, которые являются тем фундаментом, без которого режиссёру/педагогу станет трудно обучить сценическому мастерству, наметить разного вида творческие задачи и соответственно решить их, то есть будет трудно осуществить полноценное воспитание будущего актера.

В процессе изучения сценической ритмики все лекции должны начинаться сильными разминающими упражнениями тела, так как на фоне развития современных технологий с каждым годом растет численность молодежи, ведущей нездоровый образ жизни. Они в основном привязаны к компьютеру и гаджетам, не выделяют время на собственное физическое развитие, что вызывает вялость мышц, повреждение позвоночника, ухудшение памяти, рассеянность внимания, нервные стрессы и хроническое переутомление. Поэтому часто студентам становится трудно быстрое и качественное выполнение задания. Все это должно быть учтено во время проведения учебного процесса и исходя из этого, даже лекция должна быть построена с учетом индивидуальных возможностей и психо-физических данных студентов.

«Преподаватель обязан пробуждать в ученике его личный ритм, а не навязать ему собственный»¹.

Для музыкально-ритмичного воспитания будущего актера необходимо групповые занятия в музыкальной теории, индивидуальные занятия по вокалу. Актер должен иметь основательное представление об организационных формах музыки и музыкально-изобразительных средствах (мелодия, гармония, ритм, метр). Должен

¹ Далькелоз Эмиль Жак, «Ритм», Москва, Изд. „Классика XXI”, 2006, ст. 19.

выработать интонационно-ритмические навыки - для исполнения соло и ансамблевых номеров в спектаклях. Большое значение имеет знание форм разного стиля а также знание образно-пластических форм разных жанровых направлений и навыков их использования в практике.

Творческая работа является процессом самовыражения и поиска новых изобразительных форм. Будущий актер не должен полагаться только на учебный процесс. Значительным и необходимым является его независимое внутреннее стремление к усовершенствованию актерской техники.

Методология обучения ритмики должна основываться на концептуальное осмысление дисциплин, существующих в пределах актерского искусства и на определенный синтез, разработку комплексного подхода. Необходимо создание такой музыкально-ритмической модели для воспитания будущего актера, которая будет адаптирована современными требованиями, чтобы способствовать профессиональному росту будущего актера и повышению качества исполнительского мастерства.

Список литературы

1. *Далькловз Э.Ж.* «Ритм», Изд. «Класика ХХI», Москва, 2006.
 2. *Збруева Н.* «Ритмическое воспитание актера» Методическое пособие. ВЦХТ – Москва, 2003.
 3. *Гринер В.А.* «Ритм в исскустве актёра», Издательство «Просвещение» Москва, 1966.
 4. *Кикнадзе В.* «Сандро Ахметели», издательство , «Искусство», Тбилиси, 1977.
 5. *Схиртладзе Ш.* „Основы сценических движений“, издательство „Кентавр“, Тбилиси, 2014.
-

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОНИТОРИНГА И ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА

Мирзахмедова Ш.А.

*Мирзахмедова Шахноз Анваровна – старший преподаватель,
кафедра инновационных образовательных технологий,
Институт педагогических инноваций, переподготовки и повышения квалификации
руководящих и педагогических кадров профессионального образования
при Министерстве высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан,
г. Ташкент, Республика Узбекистан*

Аннотация: в статье акцентируется внимание на проблематике оценивания качества профессионального обучения на современной стадии развития, а также делаются выводы о существующей системе проверки знаний учащихся. Выделяются три шага, направленные на построение системы мониторинга и оценивания качества образования на примере определенного учебного заведения, где проходят подготовку младшие специалисты.

Ключевые слова: колледж, эффективность образования, образовательные результаты, профессиональное образование, контрольно-оценочные мероприятия.

Образовательный процесс в любом профессиональном учебном заведении, независимо от его профиля и специфики работы, направлен, в первую очередь, на подготовку высококвалифицированных кадров, способных эффективно реализоваться на рынке труда [1]. Глубокое изучение специализированной литературы, а также нынешнее положение на рынке труда дают основание считать, что значимую роль среди учебных заведений профессионального образования играет колледж. Спецификой этого учреждения является то, что оно выпускает специалистов среднего звена, готовых как к непосредственной профессиональной деятельности согласно полученной специальности, так и к продолжению обучения в высших учебных заведениях. При этом сегодня ощущается потребность в интенсификации становления качественно нового профессионального образования, в первую очередь, в профессиональных учебных заведениях, которые признаются базовыми при реализации стратегии модернизации образовательной системы в мире [2].

Мониторинг качества обучения станет эффективным инструментом наблюдения за всеми изменениями, которые происходят в сфере профессионального образования [3], контроля результативности подготовки специалистов. Мониторинг качества образования мы рассматриваем как аналитико-диагностическую составляющую организационно-исполнительной системы управления. Под этим понятием подразумевается постоянный, целенаправленный процесс измерения образовательных показателей и характеристик, выявления расхождений с Государственным образовательным стандартом Специального профессионального образования и актуальными запросами работодателей. Система мониторинга качества образования должна основываться на принципах: соответствия требований государственным, социальным и личностным запросам, а также возрастным показателям обучаемых; прозрачности процедуры оценивания; повышения значимости самооценки, самоконтроля; применения современных методики технологий мониторинга и оценивания [4]. Мониторинг качества профессионального образования следует рассматривать неотрывно от кардинального обновления образовательных стандартов и их успешного внедрения на территории всей страны. Следует учитывать, что данный процесс характерен для нынешней системы образования Республики Узбекистан. Получение объективных данных об успешности образовательного

процесса и о том, насколько он отвечает обновленным стандартам, невозможно без построения надежной системы сбора информации.

Мы не можем продолжать опираться на существующую систему контроля и оценивания результатов обучения, которая действовала долгое время, но сегодня из-за своих организационно-технологических особенностей не способна отвечать на существенно возросшие общественные запросы. Потому назрела необходимость поиска таких подходов, которые позволили бы оценить достижения разного уровня образования, и изучения их перспективности в оценивании учебных результатов. Помочь в решении этой проблемы может глубокое изучение образовательных систем, действующих в других странах, с целью выявления современных тенденций в оценивании результатов обучения, ключевых подходов к контролю знаний на всех образовательных уровнях, технологических и иных аспектов оценочной деятельности и сопоставление их с отечественными наработками, которые нуждаются в обосновании своей эффективности и перспективности. Полученная в ходе изучения зарубежного опыта информация может стать основой для дальнейших научных исследований в данной сфере [5].

Процесс создания системы мониторинга качества обучения младших специалистов на примере колледжа, на наш взгляд, может включать 3 шага:

1. Определение субъектов процесса управления качеством профессионального образования с расположением их в соответствии с иерархией.

2. Регулирование информационных потоков и определение ответственных за сбор информации.

3. Обособление в службе оценивания качества обучения отдела мониторинга, в функции которого будет входить получение информации от уполномоченных лиц, ее обработка и систематизация.

Построение эффективной системы мониторинга образовательных процессов как системы постоянного оценивания показателей и характеристик должно учитывать стратегию учебного заведения, определенные с ее учетом цели, критерии определения успешности и структурные особенности учреждения. Мониторинг должен дать ответ на вопрос, насколько эффективны содержание учебных программ и используемые методики, а также помочь выявить проблемные аспекты подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. *Журинская Е.Е.* Роль и место колледжа как учреждения среднего профессионального образования в системе непрерывного педагогического образования // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. № 3.
2. *Воронин А.В., Артемьева Л.А.* Основные проблемы обеспечения качества начального и среднего профессионального образования обучающихся профессиональных колледжей // Научные исследования в образовании, 2008. № 4.
3. *Хакимжонова Х.Х.К.* Инновационные образовательные реформы в Узбекистане // Достижения науки и образования, 2019. № 3 (44). С. 52-54.
4. *Бегимкулова В.К.* Системный подход к управлению качеством образования // Достижения науки и образования, 2018. № 13 (35). С. 58-59.
5. *Артамонова Е.В., Галиахметова А.Т.* Контроль и оценка качества профессионального образования: отечественный и зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. № 1 (17), 2015. С. 68-71.

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](mailto:info@p8n.ru)

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

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



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»
[HTTPS://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU](https://www.scienceproblems.ru)
EMAIL: INFO@P8N.RU, +7(910)690-15-09

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



Федеральное агентство по печати
и массовым коммуникациям



**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